

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

MICHELLE APARECIDA FERREIRA DOS SANTOS

A COMPREENSÃO DO ADOLESCENTE APRENDIZ ACERCA DAS MUDANÇAS NO
MUNDO DO TRABALHO: REFLEXÕES SEGUNDO A PSICOLOGIA HISTÓRICO-
CULTURAL

MARINGÁ
2025

MICHELLE APARECIDA FERREIRA DOS SANTOS

A COMPREENSÃO DO ADOLESCENTE APRENDIZ ACERCA DAS MUDANÇAS NO
MUNDO DO TRABALHO: REFLEXÕES SEGUNDO A PSICOLOGIA HISTÓRICO-
CULTURAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e
Artes da Universidade Estadual de Maringá, como
requisito parcial para obtenção do título de Doutora
em Psicologia

Área de concentração: Constituição do Sujeito e
Historicidade.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Záira Fátima de Rezende
Gonzalez Leal

MARINGÁ

2025

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

S237c

Santos, Michelle Aparecida Ferreira dos

A Compreensão do adolescente aprendiz acerca das mudanças no mundo do trabalho : reflexões segundo a psicologia histórico-cultural / Michelle Aparecida Ferreira dos Santos. -- Maringá, PR, 2025.

187 f. : il. color., figs., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2025.

1. Adolescência. 2. Mundo do trabalho. 3. Educação. 4. Precarização. 5. Psicologia histórico-cultural. I. Leal, Záira Fátima de Rezende Gonzalez, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDD 23.ed. 155.4



Universidade Estadual de Maringá
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

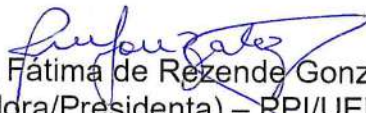



Michelle Aparecida Ferreira dos Santos

*AS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E SUAS REPERCUSSÕES
PARA O ADOLESCENTE APRENDIZ: REFLEXÕES SEGUNDO A
PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL*

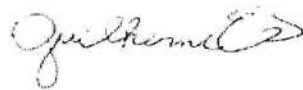
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Psicologia.


COMISSÃO JULGADORA


Prof. Dra. Zaira Fátima de Rezende González Leal
(Orientadora/Presidenta) – PPI/UEM


Prof. Dra. Nilza Sanches Tessaro
Leonardo
Examinadora - Interna - PPI/UEM


Prof. Dra. Letícia Cavalleri Beiser de Melo
Examinadora - Externa- DPI/UEM


Prof. Dra. Mariana Lins e Silva Costa
Examinadora - Externa- UEFS


Prof. Dr. Ricardo Eleutério dos Anjos
Examinador – Externo - UFCAT

Aprovado em 25/07/2025

Defesa realizada - Bloco 118 - Sala de Vídeo

AGRADECIMENTOS

A vida é feita de contradições – e tudo bem.

A tese é, muitas vezes, uma travessia solitária, mas que também se constrói no coletivo.

Apesar de todo o árduo processo de escrita, que tantas vezes parece isolado, esta tese não foi feita sozinha. Ela ganhou forma graças ao apoio de um coletivo que caminha comigo, direta ou indiretamente, e que esteve presente de múltiplas maneiras. Enquanto escrevia, a vida seguia seu curso: o trabalho, as responsabilidades e os afetos continuavam exigindo minha presença.

Agradeço primeiramente a Deus, que, por meio da fé, me sustentou e fortaleceu durante o processo de escrita, renovando em mim a esperança de dias melhores.

Agradeço também à minha família, meu alicerce ao longo de toda esta jornada.

Ao meu filho Lucca, que me ensinou, com sua presença e inocência, o valor das pausas. Em muitos momentos, pude ser sua inspiração nas tarefas escolares, e ele, sem saber, também foi a minha.

Ao meu esposo Daniel, por sua parceria cotidiana, exercendo com dedicação e amor o papel de pai e dividindo comigo as responsabilidades do lar. Sua presença constante e apoio incondicional foram fonte de força e inspiração para seguir em frente. Aos meus pais, em especial à minha mãe, que tantas vezes cuidou de Lucca quando precisei me ausentar para estudar, e que também assumiu, com carinho, os cuidados com a nossa alimentação e com a casa em momentos cruciais.

Ao meu irmão Michel, cuja presença e exemplo de vida sempre foram fonte de motivação e firmeza para mim. À minha cunhada Aline e à minha afilhada Laura, que, simplesmente por existirem, me inspiram e alegram os dias.

Ao meu irmão Marcos (*in memoriam*), que foi uma grande figura no meu processo de aprendizagem, inclusive com ensinamentos domiciliares, me alfabetizando.

Aos amigos Álvaro, Denise, Angélica Pommer, Suelen, Paulo Navasconi e Renata Santos pelo incentivo desde a seleção do doutorado e toda ajuda disponibilizada no andamento da pesquisa. Por todo apoio, sugerindo, refletindo e auxiliando no processo de construção da tese. Pelas provocações teóricas que me fizeram amadurecer enquanto estudante e pesquisadora. Natália Yukari, Aline Barion e tantos outros que, de alguma forma, foram luz em meio a dias nublados.

A todos os professores do doutorado em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, por todos os ensinamentos e estímulos para a vida acadêmica. Foi um privilégio fazer parte do Programa de Pós-graduação em Psicologia desta memorável Universidade e ao lado de excelentes professores.

À UniCV, em especial aos colegas do meu local de trabalho ao qual tenho orgulho em pertencer, por terem me proporcionado o incentivo ao estudo. Aos meus companheiros de trabalho, primeiramente o Diretor Acadêmico Alex Alves, pela compreensão, flexibilidade e apoio durante o período de desenvolvimento desta tese. Sua sensibilidade às demandas da vida acadêmica foi fundamental para que eu pudesse conciliar o trabalho com a pesquisa, e isso fez toda a diferença nesta trajetória.

Agradeço à assistente de coordenação Ana Carolina, que junto da sua equipe, também foram suporte essencial em minhas ausências e incentivo.

Aos professores: Annamaria Coelho, Debora Zacarias, Paula Albero, Priscila Armelin, Lucy Paiola, Nilson Lucas, Tamara Menezes, Francielle Sabatine e toda equipe de professores que de forma direta ou indireta participaram deste processo; os quais, durante minha ausência nas funções de coordenação, acolheram as demandas com generosidade e responsabilidade. O compromisso e a parceria de vocês foram fundamentais para que eu pudesse me dedicar a este processo com mais tranquilidade.

Agradeço aos estudantes, com quem compartilho cotidianamente a construção do saber e da escuta. Em cada encontro, em cada troca, fui também atravessada. No movimento deles, também me movi. E foi nesse fluxo, vivo e potente, que encontrei sentido, direção e afeto para seguir com esta pesquisa.

À instituição que abriu as portas para realização desta pesquisa, em especial a presidente Marilza, que não mediu esforços para que a pesquisa ocorresse de maneira satisfatória, disponibilizando documentos e dados da instituição. Aos jovens voluntários participantes da pesquisa o meu muito obrigada.

Às pessoas que fazem parte de minha vida e estiveram presentes nessa árdua caminhada, especialmente minha sogra Maria Aparecida e aos amigos de trabalho, pelas palavras motivacionais, pelos momentos de alegria e distração que me deram força e energia para concluir este trabalho.

Às professoras Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo, Dra. Letícia Cavalieri Beiser de Melo, Dra. Mariana Lins e Silva Costa, e ao Professor Dr. Ricardo Eleutério dos Anjos, pelas grandes e importantes contribuições para a conclusão deste trabalho, pela disponibilidade e generosidade em aceitar o convite de fazerem parte da minha banca tanto de qualificação

quanto de defesa da tese. Saibam que os admiro profundamente, pelas leituras generosas, críticas construtivas e sugestões que contribuíram significativamente para o amadurecimento desta pesquisa. Os apontamentos feitos naquele momento foram fundamentais para o aprofundamento teórico e metodológico neste texto, e seguiram me acompanhando ao longo de toda a escrita.

À minha orientadora Dra. Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal, primeiro por confiar no tema do meu trabalho e na minha capacidade enquanto estudante em realizá-lo. Que, com humor, me corrige quando a chamo de “senhora” e, com sensibilidade, rigor e acolhimento humano, orientou esta pesquisa. Sua escuta atenta, incentivo à temática proposta e à minha trajetória foram fundamentais para que este trabalho ganhasse forma e sentido. Por todo apoio e ensino dado por meio de sugestões e orientações, agradeço imensamente por sua disponibilidade, amizade e por compartilhar comigo os seus conhecimentos.

Santos, M. A. F. dos. (2025). *A compreensão do adolescente aprendiz acerca das mudanças do mundo do trabalho: reflexões segundo a psicologia histórico-cultural*. 187f. Tese de Doutorado em Psicologia – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.

RESUMO

A adolescência é um período de formação de conceitos, desenvolvimento de necessidades e interesses que se diferem da infância, escolha profissional e construção de projeto de futuro. Com isso em vista, esta pesquisa tem por objetivo analisar como os adolescentes que estão em processo de inserção no mercado profissional compreendem as mudanças ocasionadas nos últimos tempos no mundo do trabalho. Nesse sentido, discutiremos o estágio do desenvolvimento humano da adolescência segundo a Psicologia Histórico-Cultural, a formação escolar do Programa de Aprendizagem Profissional (regido pela Lei da Aprendizagem, nº 10.097/2000), a crise no mundo do trabalho e a intensificação de sua precarização na atualidade. O presente trabalho foi realizado por meio de pesquisa de campo, e teve como método de análise o materialismo histórico-dialético. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 10 adolescentes de um Programa de Aprendizagem em um município do interior do Paraná, todos eles regularmente matriculados em escola pública. As entrevistas foram analisadas à luz do materialismo histórico-dialético, identificando elementos comuns entre elas para discussão e análise, sendo eles: trabalho como necessidade; impacto do programa de aprendizagem como facilitador do acesso ao emprego; e os diferentes aspectos relacionados às transformações no mundo do trabalho, como formalidade e informalidade; empreendedorismo; segurança no trabalho e a precarização e as concepções superficiais que dificultam o olhar mais amplo e crítico sobre essas mudanças. Ficou evidente, segundo a análise, que a compreensão sobre essas transformações não é profunda, pois as informações recebidas – principalmente da família, escola e programas de aprendizagem – não os capacitam para realizar uma análise crítica. Os adolescentes aprendizes percebem as mudanças no mundo do trabalho a partir da experiência concreta da necessidade de sobrevivência, o que limita a compreensão crítica e abstrata dessas transformações. Essa percepção é mediada por instituições como escola, família e programas de aprendizagem, que em grande medida reproduzem a lógica de adaptação ao mercado de trabalho precário, em vez de promover a formação integral, o desenvolvimento de conceitos científicos e a consciência histórica, conforme preconiza a Psicologia Histórico-Cultural. Infelizmente, com a configuração atual das políticas públicas de educação e dos mecanismos existentes, como o programa de aprendizagem, observou-se que ainda há inúmeras dificuldades para promover o desenvolvimento dos adolescentes.

Palavras-chave: Adolescência; Mundo do trabalho; Educação; Precarização; Psicologia histórico-cultural.

Santos, M. A. F. dos. (2025). *Changes in the world of work and their repercussions for the adolescent apprentice: reflections from a Historical-Cultural Psychology perspective*. 187f. Doctoral Thesis in Psychology – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.

ABSTRACT

Adolescence is a period of concept formation, development of needs and interests that differ from childhood, professional choice and construction of future projects. Thus, this research seeks to bring to light how adolescents who are in the process of entering the job market understand the changes in the World of Work, intensified today. In this sense, we will discuss the stage of human development of adolescence according to Historical-Cultural Psychology; school formation and the apprenticeship program, the crisis in the world of work and the intensification of its precariousness today. This work was carried out through field research and used historical-dialectical materialism as a method of analysis. Semi-structured interviews were conducted with 10 adolescents from an Apprenticeship Program in a city in the interior of Paraná, all of whom were regularly enrolled in public schools. The interviews were analyzed qualitatively, identifying common elements among them for discussion and analysis, namely: work as a necessity; the impact of the apprenticeship program as a facilitator of access to employment; and the different aspects related to the transformations in the world of work, such as formality and informality; entrepreneurship; job security and precariousness; and superficial conceptions that hinder a broader and more critical look at these changes. According to the analysis, it became clear that the understanding of these transformations is not deep, since the information received – mainly from family, school, and apprenticeship programs – does not enable them to carry out a critical analysis. They understand the changes, but do not have the conceptual tools necessary to explore their essence, which prevents the development of a critical view of the labor market and the logic of precarious work. After all, are there spaces that can mediate such discussions for the development of adolescents' abstract thinking? Unfortunately, with the current configuration of public education policies and existing mechanisms, such as the apprenticeship program, it has been observed that there are still numerous difficulties in the development of adolescents.

Keywords: Adolescence; World of work; Education; Precariousness; Historical-cultural psychology.

Santos, M. A. F. dos. (2025). *Cambios en el mundo laboral y sus repercusiones en el aprendizaje adolescente: reflexiones desde la Psicología Histórico-Cultural*. 187f. Tesis Doctoral en Psicología – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.

RESUMEN

La adolescencia es un período de formación de conceptos, desarrollo de necesidades e intereses que difieren de la infancia, elección profesional y construcción de proyectos de futuro. Por lo tanto, esta investigación busca esclarecer cómo los adolescentes en proceso de inserción laboral comprenden los cambios en el mundo laboral, intensificados en la actualidad. En este sentido, analizaremos la etapa del desarrollo humano de la adolescencia según la Psicología Histórico-Cultural; la formación escolar y el programa de aprendizaje, la crisis del mundo laboral y la intensificación de su precariedad en la actualidad. Este trabajo se realizó mediante investigación de campo y utilizó el materialismo histórico-dialéctico como método de análisis. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a 10 adolescentes de un Programa de Aprendizaje en una ciudad del interior de Paraná, todos ellos matriculados regularmente en escuelas públicas. Las entrevistas se analizaron cualitativamente, identificando elementos comunes para la discusión y el análisis, a saber: el trabajo como necesidad; el impacto del programa de aprendizaje como facilitador del acceso al empleo; y los diferentes aspectos relacionados con las transformaciones en el mundo laboral, como la formalidad y la informalidad; el emprendimiento; la estabilidad laboral y la precariedad; y concepciones superficiales que impiden una mirada más amplia y crítica a estos cambios. Según el análisis, se evidenció que la comprensión de estas transformaciones no es profunda, ya que la información recibida – principalmente de la familia, la escuela y los programas de aprendizaje – no les permite realizar un análisis crítico. Comprenden los cambios, pero carecen de las herramientas conceptuales necesarias para explorar su esencia, lo que impide el desarrollo de una visión crítica del mercado laboral y la lógica del trabajo precario. Después de todo, ¿existen espacios que puedan mediar estas discusiones para el desarrollo del pensamiento abstracto de los adolescentes? Lamentablemente, con la configuración actual de las políticas educativas públicas y los mecanismos existentes, como el programa de aprendizaje, se ha observado que aún existen numerosas dificultades en el desarrollo de los adolescentes.

Palabras clave: Adolescencia; Mundo laboral; Crisis; Precariedad; Psicología histórico-cultural.

SIGLAS

BNCC –	Base Nacional Comum Curricular
CLT –	Consolidação das Leis do trabalho
CNE –	Conselho Nacional de Educação
COVID-19 –	Coronavirus disease 2019 (doença do coronavírus 2019)
IBGE –	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC –	Ministério da Educação
MTE –	Ministério do Trabalho e Emprego
OIT –	Organização Internacional do Trabalho
PHC –	Psicologia Histórico-cultural
SUAS –	Sistema Único de Assistência Social

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras

Figura 1- BNCC Ensino Médio.....	57
Figura 2- Dados IBGE sobre ocupação dos trabalhadores	82

Tabelas

Tabela 1- Dados preliminares dos entrevistados	89
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 A ADOLESCÊNCIA: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CULTURAL	21
1.1 A história do nascimento da adolescência	21
1.2 A adolescência para a Psicologia Histórico-Cultural	24
<i>1.2.1 O desenvolvimento do psiquismo na adolescência.....</i>	<i>29</i>
<i>1.2.2 Os interesses e as necessidades.....</i>	<i>33</i>
<i>1.2.3 A Formação de conceitos e o desenvolvimento do pensamento do adolescente.....</i>	<i>35</i>
<i>1.2.4 A adolescência e a entrada no mundo do trabalho</i>	<i>42</i>
2 A FORMAÇÃO DO JOVEM DA CLASSE TRABALHADORA	52
2.1 A nova BNCC e o ensino médio por itinerários: a quem serve?	54
2.2 Os programas de aprendizagem como manutenção da lógica capitalista.....	62
3 AS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E O PROCESSO DE ESCOLHA PROFISSIONAL	68
3.1 A categoria trabalho	68
3.2 O que mudou no trabalho: da Revolução Industrial à atualidade	72
3.3 A intensificação da precarização do mundo do trabalho com a crise sanitária mundial da COVID-19	80
4 MÉTODO DE ANÁLISE E PERCURSO METODOLÓGICO	84
4.1 Método de Análise	84
4.2 Percurso metodológico	86
<i>4.2.1 Materiais para obtenção das informações de pesquisa</i>	<i>87</i>
<i>4.2.2 Participantes.....</i>	<i>88</i>
<i>4.2.3 Local da pesquisa</i>	<i>89</i>
<i>4.2.4 Procedimentos e forma de análise dos dados</i>	<i>91</i>
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	95
5.1 O Trabalho como necessidade de manutenção da vida	95
5.2 O Programa de Aprendizagem como facilitador para o acesso e manutenção no emprego	102
5.3 Mudanças no Mundo do Trabalho	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS	155
APÊNDICE A- ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	165

ANEXO 1- DOCUMENTO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO.....	167
ANEXO 2- TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	168
ANEXO 3- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	176

INTRODUÇÃO

Iniciarei esta introdução por um breve histórico de minhas vivências acadêmicas e profissionais que se relacionam, de algum modo, com o objeto de estudo proposto. Em meu percurso acadêmico e profissional, tratar sobre o desenvolvimento da adolescência e escolhas profissionais sempre me provocou grande curiosidade. Principalmente por estudar a vida toda em escola pública e ser filha de uma pessoa que ocupava cargo de faxineira em uma escola privada e de um recém desempregado, recordo-me o quanto foi difícil – apesar da aprovação em uma universidade pública, ou seja, ainda que sem precisar arcar com uma mensalidade – me manter ativa na formação superior. Desse modo, na posição social que ocupava os obstáculos foram muitos.

Comecei minha graduação em Psicologia na Universidade Estadual de Maringá no ano de 2006, e já em 2007 ingressei no Projeto de Extensão “Universidade Sem Fronteiras”, realizando estágio por dois anos no Programa de Medidas Socioeducativas em meio aberto no município de Sarandi-PR, com adolescentes que haviam cometido ato infracional. Confesso que diante de colegas da classe que em muito se surpreendiam com as realidades da periferia, para mim era mais uma afirmação de dificuldades não tão distantes das minhas, enfrentadas por aqueles jovens. Diante dessa experiência, passei a me debruçar sobre estudos acerca da adolescência e das marcas conceituais naturalizantes e universalizantes deste período, que tanto descontextualizava o sujeito de sua história e de suas condições objetivas de desenvolvimento.

Nessa instituição, conduzi oficinas temáticas voltadas para adolescentes no programa de convivência e de fortalecimento de vínculos, chamado “Projovem Adolescente”, realizado com jovens beneficiários do Programa Social Bolsa Família, de 15 a 17 anos de idade, encaminhados pelos serviços de Proteção Social Especial do SUAS (Sistema Único de Assistência Social) ou pelos órgãos do sistema de garantia dos direitos da criança e do adolescente. Tal oportunidade se deu justamente por residir em um bairro de periferia, pela proximidade que tinha com os dirigentes da comunidade, e, de certa forma, a inexistência de pessoas com formação técnica local para a função e que aceitassem trabalhar sem remuneração.

Em 2010, a partir deste trabalho, fui convidada a ser Orientadora Social na mesma instituição para estar à frente do programa, conduzindo oficinas com os adolescentes acerca do mundo do trabalho, cidadania, direitos humanos, meio ambiente, saúde, entre outros assuntos. Apesar de muitos temas serem evocados com estes grupos, percebia a enorme

preocupação dos adolescentes em ingressar no mercado de trabalho para auxiliar na renda familiar. A atividade “trabalho” estava diretamente ligada à remuneração, com a função de suprir as necessidades de manutenção da sobrevivência, sem apresentar um sentido mais amplo da atividade laboral.

Após diversas experiências enquanto profissional de psicologia, que culminaram na docência, em 2019 comecei a ministrar disciplinas ligadas à Avaliação Psicológica e à Orientação Profissional, reencontrando-me nas reflexões de minha trajetória acadêmica e profissional que atravessavam conceitos sobre adolescência, mundo do trabalho e desigualdades. Já em 2020, enquanto docente em meio à pandemia da COVID-19¹, vivenciei angústias no processo de formação dos acadêmicos diante das aulas remotas. Também passei a questionar o meu papel de docente, especialmente diante da necessidade de adaptação a uma nova metodologia de ensino, imposta pelo distanciamento social devido à crise sanitária. Nesse momento, percebi o quanto a metodologia de trabalho havia mudado e o quanto havia se intensificado a sobrecarga, misturando o trabalho com a vida privada.

Além disso, supervisionava um grupo de estágio em psicologia escolar, em que o grupo de acadêmicos atuava com adolescentes do Ensino Médio de uma escola privada. Nesse momento, pude constatar diversas angústias dos jovens no processo de escolha profissional, as quais intensificaram suas incertezas.

A fim de contribuir com as possibilidades de ações no estágio, precisei me debruçar ainda mais sobre estudos de temas como adolescência, mudanças no mundo do trabalho durante a crise sanitária mundial, alterações em calendários de processos de vestibulares, entre outros temas, para, de algum modo, auxiliar os acadêmicos e, conseqüentemente, propor junto ao grupo de estagiários ações para orientação profissional e acolhimento das ansiedades dos estudantes do Ensino Médio.

Houve transformações significativas na organização do ensino tanto de escolas públicas quanto privadas, que migraram para o ensino remoto emergencial, regularizado pela Medida Provisória n. 934, de 1º de abril de 2020, e pela nota de esclarecimento do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 18 de março de 2020. Essas normativas estabelecem

¹ A pandemia da COVID-19 foi um evento sanitário global causado pelo coronavírus SARS-CoV-2, declarado pandemia pela OMS em março de 2020, que trouxe não apenas consequências à saúde, mas também profundas repercussões sociais, econômicas e no mundo do trabalho. Segundo Ricardo Antunes (2022), a crise explicitou e agravou as contradições do capitalismo contemporâneo: a intensificação da precarização do trabalho, o crescimento da informalidade, a uberização e a ampliação das desigualdades sociais. Para ele, a pandemia funcionou como uma lente de aumento, revelando de forma ainda mais nítida a lógica de exploração que estrutura o sistema capitalista, especialmente na forma como impactou mais fortemente os trabalhadores e os grupos vulneráveis. Em resumo: a pandemia da COVID-19 foi, além de uma crise sanitária, também uma crise social e laboral que, conforme Antunes (2022), evidenciou a face mais brutal do capitalismo.

diretrizes para a realização de atividades a distância, nos níveis de ensino fundamental e médio e nas modalidades Educação Profissional de jovens e adultos e Educação Especial. Tal mudança afetou diretamente o local em que a atividade de estudo se demonstrava tão essencial.

Nesse contexto torna-se importante refletir sobre os impactos dessas transformações no processo ensino/aprendizagem. Assim, a relação com o outro é essencial para o desenvolvimento humano e para o processo de aprendizagem, de modo que as trocas afetivas e a interação social não podem ser plenamente substituídas pela mediação tecnológica. Com isso, as mudanças trazidas, especialmente no contexto da pandemia e do ensino remoto, impactaram diretamente a atividade de estudo, tornando-a mais limitada quando centrada apenas na transmissão de informações. Isso compromete a construção de sentidos, de mediações culturais e da formação crítica dos sujeitos:

As trocas afetivas, e as formas de nos relacionarmos jamais poderão ser substituídas pela mediação tecnológica, pois é no outro, e com o outro que nos reconhecemos e somos inseridos no sistema social, na cultura. Aqui se coloca um grande impasse sobre a efetividade dos espaços virtuais como espaços de aprendizagens e suscita a importância de avaliarmos que concepções de ensino e aprendizagem subjazem ao modelo de ensino remoto que está sendo difundido nesse momento de pandemia, de forma que a educação não seja resumida a uma concepção de transferência de informações ou habilidades previamente formatadas e assim oficialize um modelo de escola tradicional (Freitas, 2020) e assim, ao negligenciar o papel do outro na aprendizagem do sujeito, venha soterrando os esforços longínquos de educadores e estudiosos para construção de uma educação crítica comprometida com a formação global do educando (Conselho Regional de Psicologia de Alagoas, 2020, p. 16).

Nesse mesmo período, ampliei as leituras acerca da adolescência à luz da Psicologia Histórico-Cultural – PHC, percebendo a importância do contexto social e cultural no desenvolvimento humano e o quanto o papel da mediação nesse estágio é importante.

Para tratar dos aspectos relevantes dessa abordagem teórica, torna-se importante resgatar o contexto de elaboração dessa vertente da psicologia. Tuleski (2008) ressalta que a Psicologia Histórico-Cultural surgiu na Rússia, após a revolução de 1917, com o propósito de refletir sobre a construção de um novo homem e de uma nova sociedade no contexto da revolução. Essa abordagem, elaborada por L. S. Vygotski (1896–1934), A. N. Leontiev (1903–1979) e A. R. Luria (1902–1977) – conhecidos como a Troika –, fundamentou-se no

materialismo histórico-dialético, que forneceu as bases teóricas para sua orientação e cuja compreensão é essencial para a apreensão dessa teoria.

Entre as diversas abordagens sobre o desenvolvimento humano, a Psicologia Histórico-Cultural destaca a relevância da cultura e das relações sociais para a formação do ser humano e de seu psiquismo. Vygotski (1996d) enfatiza que o indivíduo se forma a partir das relações sociais estabelecidas com os outros e com o mundo exterior, sempre inserido em um contexto histórico específico.

Vygotski, em *O significado histórico da crise da Psicologia* (1927/2004), discute metodologicamente a crise da psicologia de seu tempo e propõe os caminhos para superá-la, formulando o projeto da psicologia histórico-cultural. Esse novo enfoque metodológico abrangia a natureza, a história, a vida social e o próprio ser humano, com o objetivo de criar uma nova psicologia que pudesse contribuir para a formação do homem novo e da nova sociedade em constituição, superando dicotomias como objetividade e subjetividade, normal e patológico, social e individual, orgânico e mental, entre outras.

Essa divisão era reflexo de uma concepção dualista e, na perspectiva marxista que fundamentava seu pensamento, também expressava a divisão de classes na sociedade. Ele entendia que a atividade humana é uma unidade indissociável entre pensamento e ação, mediada por ferramentas culturais e pela linguagem. Para Vygotski, as funções psicológicas superiores (como raciocínio, memória voluntária e linguagem complexa) não se desenvolvem de forma isolada ou puramente interna, mas sim por meio das relações entre os homens e a atividade prática.

Portanto, pensar e fazer são processos integrados na constituição da consciência humana. A prática social e as relações concretas no mundo material são fundamentais para o desenvolvimento das funções psíquicas, e não algo separado ou subordinado ao pensamento abstrato.

A eliminação dessa dicotomia é também uma crítica à organização social que separa o trabalho intelectual do trabalho manual, reforçando desigualdades e hierarquias. Vygotski argumentava que é na prática social e na realidade objetiva que as ideias, conceitos e pensamentos humanos se formam e se transformam.

Assim, ele defendia que o desenvolvimento humano deve ser compreendido considerando a totalidade das interações sociais e culturais, e não apenas como processos internos ou individuais. É a partir da inserção do sujeito nas práticas sociais e no contexto histórico que as ideias ganham significado e se reorganizam. Afinal, é nesse estágio da adolescência que podem ocorrer mudanças significativas na cognição, na identidade e na

relação com o ambiente social, mesmo porque as exigências sociais se modificam nessa relação, assim como os interesses.

Diante dos impactos sociais do período pandêmico – principalmente no que tange às mediações e relações estabelecidas e a forma como se davam nesse período –, aumentava a angústia em relação ao desenvolvimento humano, considerando o estágio da adolescência e a forma com que se formariam os conceitos de ser e estar no mundo.

Para o adolescente iniciar um processo de organização de projeto de futuro não é uma tarefa simples e, às vezes, é comum ter uma visão reducionista do que se pode vir a ser quando não há mediação e/ou possibilidades ou então quando estas são restritas, insuficientes e de pouca qualidade. Dessa forma, existe a necessidade de compreender a relação contemporânea entre adolescência e trabalho em busca de construir mediações que contribuam com uma escolha profissional mais consciente e com menos dificuldades do que costuma haver nesse processo. Além disso, são necessários agentes mediadores neste processo de apropriação de conceitos acerca do mundo do trabalho, como por exemplo, na família, na comunidade em que vive, na escola em que estuda, entre outras possíveis referências.

O processo de escolha profissional na adolescência, conforme aponta Bock (2018), em geral, tem sido permeado por angústias, dúvidas e falta de conhecimento acerca das profissões e do mercado de trabalho. Escolher uma profissão não é uma possibilidade simples, principalmente quando falamos das classes populares, em que a necessidade financeira é mais urgente e o ingresso no mercado deve ser rápido, resultando em aceitar o trabalho que aparecer.

Buscar essa primeira colocação profissional é um desafio nada fácil de ser enfrentado, pois não pode ser visto como um processo apartado das condições materiais para a tomada de decisão. As dificuldades que caracterizam esse momento da vida escolar e profissional de adolescentes e jovens tornam-se ainda mais complexas em um momento histórico marcado pela pandemia da COVID-19. Antes disso, é importante destacar que já era um contexto difícil, mas que foi acelerado pela crise sanitária mundial, agudizando a precariedade do trabalho, ou seja, anterior à pandemia. Conforme exposto por Antunes (2012, p. 59): “Estamos vivenciando, portanto, a erosão do trabalho contratado e regulamentado, dominante no século XX, e vendo sua substituição pelas diversas formas de *empreendedorismo*, *cooperativismo*, *trabalho voluntário*, etc.” (grifos do autor).

Segundo dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT), publicados em maio de 2020, desde o início da pandemia da COVID-19 mais de um a cada seis jovens havia deixado de trabalhar. Para endossar esse contexto, conforme dados apresentados em dezembro

de 2020 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): “O número de pessoas desempregadas chegou a 14,1 milhões no trimestre encerrado em outubro. É um aumento de 7,1% em relação ao trimestre terminado em julho”. Tanto o cenário de incerteza a que fomos lançados no ano de 2020, quanto a precarização das relações de trabalho implicam em um contexto ainda mais dramático para os adolescentes.

O país já havia dado um passo além da terceirização e flexibilização do trabalho com a chegada da economia digital, ou da “uberização² do trabalho”. As empresas-aplicativo são fenômenos globais e seduzem consumidores e trabalhadores autônomos. O trabalhador se torna o empresário de si mesmo, assumindo os custos e riscos do negócio. Não existe a figura do patrão, mas o aplicativo cobra pelo gerenciamento do trabalho. Essa combinação de precarização com alienação faz do complemento de renda a própria medida do trabalho. Durante a pandemia, os serviços de entrega de comida aumentaram, enquanto o valor do frete diminuiu com o maior número de trabalhadores ingressantes na plataforma. A propaganda da empresa lhes diz que eles podem ganhar o quanto quiserem, mas na prática, nunca o quanto trabalham. É assim que as empresas multiplicam seus lucros, enquanto os trabalhadores, na mesma proporção, empobrecem (Leal, 2021, p. 60).

De acordo com Manzano e Krein (2020), o trabalho como entregador é uma das atividades mais crescentes, principalmente no momento da crise sanitária mundial, em que se observa um crescente número a partir de 2020, principalmente de jovens:

Em relação à faixa etária, é possível observar uma maior proporção de jovens entre os motoboys e entregadores e uma maior proporção de trabalhadores com idade mais avançada entre os motoristas. Enquanto entre o total de pessoas ocupadas a porcentagem de trabalhadores com até 29 anos foi de 25,5% em maio de 2020, entre os motoboys essa proporção foi de 46,5%, entre os entregadores de 40,6% e entre os motoristas de apenas 14,4% (pp. 6-7).

Diante desse contexto apresentado, é possível levantar a hipótese de que a opção pelo trabalho informal tem sido considerada como uma possibilidade de renda para aqueles que vão ingressar no mercado de trabalho. A fim de explicar essa problemática, resgataremos

² Segundo Antunes (2020c), “A uberização é um processo no qual as relações de trabalho são crescentemente individualizadas e invisibilizadas, assumindo, assim, a aparência de “prestação de serviços” e obliterando as relações de assalariamento e de exploração do trabalho”.

historicamente os conceitos que a atravessam: a adolescência, a formação do jovem da classe trabalhadora em seu processo de escolarização e do próprio programa de aprendizagem; além de apresentar o mundo do trabalho, suas mudanças e a intensificação da sua precarização na contemporaneidade.

Temos como objetivo principal analisar como os jovens que estão em processo de inserção no mercado profissional compreendem as mudanças ocasionadas nos últimos tempos no mundo do trabalho. Para tanto, este texto encontra-se dividido em capítulos.

No primeiro capítulo, buscamos refletir sobre o estágio do desenvolvimento humano durante a adolescência e a perspectiva da PHC, incluindo a construção histórica da adolescência, a formação psíquica, os interesses e as necessidades, a formação de conceitos e a adolescência e o mundo do trabalho. O segundo capítulo apresenta de forma breve a respeito da formação da classe trabalhadora, ressaltando a precarização da educação pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e as concepções também adaptativas da classe trabalhadora presente no programa de aprendizagem.

No terceiro capítulo discutimos sobre o mundo do trabalho e o seu processo de precarização na atualidade. No quarto, destacamos a respeito do método do materialismo histórico como referencial de análise dos conteúdos. Em seguida, apontamos a metodologia e o processo de coleta de dados, e, por fim, analisamos como os adolescentes percebem o mundo do trabalho no contexto atual, trazendo as seguintes temáticas centrais de análise: Trabalho como necessidade; o Programa de Aprendizagem como facilitador para o acesso e manutenção no emprego; e as reflexões gerais sobre as Mudanças no Mundo do Trabalho.

A seguir, tratamos sobre o estágio do desenvolvimento humano da adolescência na perspectiva da Psicologia Histórico-cultural, para compreender de forma mais ampla e contextual os diferentes parâmetros a serem apresentados nesta tese.

1 A ADOLESCÊNCIA: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CULTURAL

Para refletir sobre como os adolescentes que estão em fase de inserção no mercado de trabalho compreendem as modificações do Mundo do Trabalho na atualidade, discutiremos inicialmente o surgimento da adolescência e esse estágio do desenvolvimento humano conforme a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, correlacionando-o com a atividade de trabalho.

Historicamente, percebemos o quanto a adolescência não foi um estágio que sempre existiu. Por isso a importância de discutir brevemente o seu surgimento, pois esse é um período que nasceu em razão das modificações no trabalho e na sociedade, principalmente com o desenvolvimento do capitalismo, firmando-se, principalmente, no século XX.

1.1 A história do nascimento da adolescência

A adolescência, da maneira como é compreendida pela Psicologia Histórico-Cultural, não se trata de uma fase natural do desenvolvimento, ligada à puberdade, mas se constitui como uma construção social que repercute na formação da subjetividade do adolescente. Conforme Bock (2007, p. 68), “é um momento significado, interpretado e construído pelos homens.”

Bock (2007) destaca que, ao longo do século XX, a adolescência foi consolidada como uma fase natural do desenvolvimento humano, marcada por conflitos e transformações associadas à emergência da sexualidade. Autores como Erikson e Knobel contribuíram para essa visão, caracterizando a adolescência como uma etapa de transição entre a infância e a vida adulta, repleta de desafios identitários e psicológicos.

Note-se que as concepções correntes, até então, concebiam a adolescência como uma etapa natural do desenvolvimento, tendo um caráter universal e abstrato. Inerente ao desenvolvimento humano, a adolescência não só foi naturalizada, mas também percebida como uma fase difícil, uma fase do desenvolvimento, semi-patológica, que se apresenta carregada de conflitos “naturais”. A cultura aparece apenas como molde da expressão de uma adolescência natural que, por outro lado, sofre com a pressão exercida pela sociedade atual, a qual impõe a moratória ao adolescente pela dificuldade e demora para ingressar no mundo do trabalho. Nessas construções teóricas, encontramos a visão de que o homem é dotado de uma natureza, dada a ele pela espécie e, conforme cresce, se desenvolve e se relaciona com o meio, atualizando

características que já estão lá, pois são de sua natureza. A adolescência pertence a esse conjunto de aspectos. Suas características são decorrentes do “amadurecer”; são hormônios jogados na circulação sanguínea e o desabrochar da sexualidade genital os fatores responsáveis pelo aparecimento da sintomatologia da adolescência normal (Bock, 2007, p. 65)

Para a autora, essa abordagem naturalizante limita a compreensão da adolescência, desconsiderando as influências sociais, culturais e históricas que moldam essa fase da vida. Ela observa que livros e publicações destinadas a pais e educadores frequentemente apresentam a adolescência como uma fase universal e imutável, sem considerar as variações culturais e históricas que influenciam o desenvolvimento dos jovens. Essa visão naturalizante, segundo Bock (2007), pode levar a práticas educativas que não reconhecem as especificidades dos adolescentes em diferentes contextos sociais, resultando em políticas públicas frágeis e ineficazes.

Ao enfatizar a adolescência como uma construção social, Bock (2007) propõe uma abordagem que reconhece a pluralidade de experiências dos jovens e a importância de considerar as condições históricas e sociais em que estão inseridos. Essa perspectiva permite repensar práticas educativas e políticas públicas, promovendo uma compreensão mais ampla e inclusiva da adolescência.

O que nossos jovens estão fazendo, como estão se comportando deve ser compreendido como fruto das relações sociais, das condições de vida, dos valores sociais presentes na cultura, portanto, como responsabilidade de todos que fazem parte de um conjunto social. Pais, professores, profissionais e adultos em geral devem ser alertados para a responsabilidade que possuem na formação e na construção social de nossa juventude. Não se deve pedir a eles apenas tolerância (Bock, 2007, p. 75).

Ou seja, o comportamento dos adolescentes não é só questão de hormônio ou de “fase da vida”. Não dá para explicar tudo pela biologia ou achar que eles agem de certa forma porque é natural da puberdade. A maneira como eles se comportam tem muito a ver com as relações que têm com a família, a escola, os amigos e, de modo geral, com a sociedade em que vivem. Tudo isso influencia quem eles são e como se expressam. Os valores da cultura, as condições de vida e as experiências sociais são fundamentais na formação do adolescente. Conflitos, escolhas e atitudes são fruto dessas interações, não só de impulsos biológicos.

A concepção de Bock sobre a adolescência encontra respaldo nas reflexões de Elkonin (1987b) sobre o desenvolvimento infantil. Enquanto Bock evidencia que os adolescentes são formados a partir das relações sociais, valores culturais e condições de vida específicas, Elkonin (1987b) nos lembra que, nas sociedades antigas, o vínculo entre crianças e adultos era imediato e orgânico: os jovens participavam da vida produtiva e social desde muito cedo, e seu desenvolvimento estava intrinsecamente ligado às práticas e necessidades da comunidade. “A criança constituía uma parte orgânica da força produtiva da sociedade e sua participação nessa força estava limitada apenas por suas possibilidades físicas” (p. 112). Embora hoje a adolescência seja marcada por uma fase específica de mediação social e cultural, historicamente o desenvolvimento infantil sempre esteve inserido em contextos sociais concretos, evidenciando que o desenvolvimento não é determinado apenas pela biologia, mas sim pela relação entre o indivíduo e seu ambiente social.

As crianças não viviam uma etapa “separada” de preparação; ao contrário, desde cedo participavam do trabalho, da vida social e produtiva e a infância e a adolescência não tinham o caráter de fase autônoma ou protegida como compreendemos hoje. “À medida que os meios de produção e as relações sociais se tornavam mais complexos, o vínculo da criança com a sociedade mudava, tornando-se imediatamente mediado pelo processo de educação e ensino” (Elkonin, 1987b, p. 112).

Essa transformação histórica evidencia como o desenvolvimento infantil e adolescente depende não apenas das características biológicas, mas da organização social e das demandas da época. O que antes era uma integração direta das crianças à vida produtiva e social começa a ser mediado por instituições educacionais e pelo preparo técnico necessário para o ingresso na vida adulta. Nesse sentido, a adolescência, como fase distinta, emerge da mediação social e histórica, refletindo as condições e exigências do contexto capitalista, que definem como o jovem se relaciona com o trabalho, com a escola e com os adultos ao seu redor.

A adolescência refere-se, assim, a esse período de latência social constituída a partir da sociedade capitalista, gerada por questões de ingresso no mercado de trabalho e extensão do período escolar, da necessidade do preparo técnico. Essas questões sociais e históricas vão constituindo uma fase de afastamento do trabalho e preparo para a vida adulta. As marcas do corpo, as possibilidades na relação com os adultos vão sendo pinçadas para a construção das significações (Bock, 2004, p. 41).

Essa compreensão histórica da adolescência permite avançar na análise das dimensões sociais e econômicas que a moldam, apontando para a importância de considerar fatores

estruturais e contextuais no desenvolvimento juvenil. É a partir dessa articulação que se torna possível relacionar o afastamento do trabalho e a preparação escolar às desigualdades sociais e às contradições vivenciadas pelos jovens, oferecendo um olhar mais integrado sobre como a sociedade influencia essa fase da vida. Leal & Mascagna (2020) destacam que a adolescência não pode ser compreendida apenas como um momento biológico ou universal, devendo ser situada nas condições sociais e econômicas de cada época. Também devem ser consideradas as influências das relações de classe e das desigualdades sociais no desenvolvimento dessa fase, considerando as contradições vivenciadas pelos jovens no mundo contemporâneo, como afirmam Abrantes e Bulhões (2020).

A partir da Psicologia Histórico-Cultural, podemos compreender que os processos de desenvolvimento são impactados pelas experiências históricas e sociais. Leontiev (2004) ressalta o papel das atividades sociais e do engajamento prático na construção da identidade. A adolescência, sob essa ótica, diz respeito a um período de transição marcado pela ampliação das relações sociais e pelo envolvimento em práticas culturais mais complexas, que promovem a formação de novos significados e a reorganização da subjetividade.

A adolescência, portanto, é um fenômeno multidimensional, cujo entendimento exige uma abordagem interdisciplinar. A história, a psicologia e a sociologia se entrelaçam para explicar como essa fase foi moldada por fatores históricos, econômicos e culturais. Essa reflexão também traz implicações práticas para a educação e para as políticas públicas voltadas aos jovens, devendo considerar a diversidade e as especificidades históricas e culturais da adolescência, e rejeitar uma visão homogeneizadora e naturalizante. A adolescência reflete as transformações mais amplas das sociedades, sendo um produto de práticas históricas, sociais e culturais, atravessada por contradições que devem ser analisadas criticamente.

Somente considerando a complexidade dessa etapa do desenvolvimento humano como construção histórica e, portanto, submetida às condições impostas pela sociedade capitalista é que poderemos analisar se e como os jovens compreendem as transformações do mundo do trabalho e, a partir daí, propor intervenções mais efetivas e contextualizadas que os auxilie a se apropriar de conhecimentos que favoreçam sua inserção no mercado de trabalho com possibilidades de contribuir para a promoção de mudanças em prol de uma sociedade mais justa e igualitária.

1.2 A adolescência para a Psicologia Histórico-Cultural

Na psicologia, é comum encontrarmos teorias e concepções que naturalizam a adolescência, conferindo um peso muito grande às mudanças biológicas e deixando a contextualização social de lado. Bock (2004), ao analisar livros de psicologia que tratam sobre o desenvolvimento, verificou que, comumente, apresentam-se teorias que naturalizam o desenvolvimento do ser humano. Segundo a autora, o período da adolescência é concebido como um período que aflora da infância e está localizado antes da fase adulta, considerando suas características como naturais e universais, pois compreendem que todos passam por essa fase de maneira similar.

O desenvolvimento humano, sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, é concebido como um processo dinâmico, constituído de maneira dialética, ou seja, contrastando com teorias que o compreendem como um fenômeno natural e exclusivamente biológico. Dessa forma, a adolescência também precisa ser compreendida em sua integralidade, levando em conta suas diversas determinações.

Destacamos que a lei do desenvolvimento ou lei fundamental da dinâmica das idades³, conforme aponta Vygotski (1996a) – um dos autores base da Psicologia Histórico-Cultural –, é a da internalização das relações sociais e da apropriação cultural, que se dá, inicialmente, no plano interpessoal (aquele estabelecido na relação com o outro) e, em seguida, no plano intrapsíquico (aquele que faz parte do sujeito). Assim, o desenvolvimento humano deve ser considerado em sua dinâmica com o meio social e não a partir de características biológicas, simplesmente. Para Vygotski, a lei geral do desenvolvimento, que trata da internalização das atividades externas, significa que:

- a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. É de particular importância para o desenvolvimento dos processos mentais superiores a transformação da atividade que utiliza signos, cuja história e características são ilustradas pelo desenvolvimento da inteligência prática, da atenção voluntária e da memória.
- b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para formação de

³ Segundo esta lei, as forças que movem o desenvolvimento da criança numa ou noutra idade acabam por negar e destruir as próprias bases do desenvolvimento de cada idade, determinando, como necessidade interna, o fim da situação social de desenvolvimento, o fim de determinada fase de desenvolvimento e a passagem para o período etário seguinte ou superior. Tal é, em termos gerais, o esquema do desenvolvimento dinâmico da idade (Vygotski, 1996a, p. 265).

conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento (Vygotski, 2007, pp. 57-58).

O processo de interiorização, portanto, é uma reconstrução interna da atividade externa, fundamentada nas operações com signos. Ou seja, ao longo do processo de desenvolvimento, conforme destacado por Koshino (2011), à medida que a criança se apropria dos instrumentos culturais ela gradativamente abandona respostas impulsivas às influências do meio. Suas soluções passam a ser mediadas por símbolos ou instrumentos simbólicos, ajustados conforme a dinâmica das relações sociais. “A interiorização representa uma ruptura fundamental com a história natural do comportamento e inicia a transição das funções elementares do comportamento para as atividades intelectuais superiores” (p. 53), que apresentam grande salto na adolescência. Ainda é preciso pontuar que o salto de desenvolvimento das funções elementares da infância para as funções psicológicas superiores – mais complexas e elaboradas –, ocorre a partir de mudanças culturais, biológicas e históricas que se dão ao longo do desenvolvimento psicológico como resultado de um processo em constante movimento e transformação, ou seja, um movimento dialético.

Vygotski (2007) argumenta que o desenvolvimento humano não pode ser compreendido isoladamente, mas enfatiza a importância do contexto social, cultural e das mediações nesse processo, o que significa que a constituição da adolescência está diretamente relacionada à forma de organização social e ao momento histórico envolvido, bem como à maneira como este contexto externo se interioriza. Conforme apontam Leal e Facci (2014), a adolescência, como um estágio de desenvolvimento, não é universal e atemporal e os papéis sociais atribuídos aos adolescentes podem variar significativamente.

As relações com a sociedade e o ambiente desempenham um papel crucial nesse processo complexo do desenvolvimento da adolescência. Nesse período, modifica-se a estrutura interna do pensamento, a personalidade e a relação do indivíduo consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Nas palavras de Leite e Fonte (2021, p. 22), “engendram-se as concepções sobre a vida, a sociedade, as pessoas, enfim, sobre o mundo ao seu redor”.

Além disso, trata-se de um estágio do desenvolvimento humano permeado de estigmas e desafios que é, muitas vezes, descrito a partir de características negativas e pessimistas, muitas vezes sendo associada à rebeldia, tida como uma fase problemática e, por vezes, patológica do ser humano. Correlacionar esse estágio com uma fase impactada por questões

biológicas de mudanças corporais e hormonais é bastante comum, porém, é necessário demarcar as importantes mudanças no desenvolvimento psíquico nesse período e as possibilidades de desenvolvimento do psiquismo que esse estágio propicia.

Mascagna e Facci (2014) destacam que, para se discutir a adolescência, é preciso problematizá-la, saindo do campo biológico e negativo que a define enquanto uma fase turbulenta, conflituosa, caracterizada pela rebeldia e presença de hormônios. Há também uma naturalização de tais comportamentos que, na verdade, são situados historicamente e constituídos socialmente.

Em consonância com essa perspectiva, Souza e Silva (2018) afirmam que o processo de internalização de experiências do jovem, de modo geral, se dá contraditoriamente e de modos distintos em uma complexa e difícil atuação desse sujeito no mundo. Ou seja, a adolescência não é difícil por suas características biológicas, mas sim por aspectos particulares relacionados ao processo de internalização de suas vivências estabelecidas nessa fase com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

Sendo assim, apesar de não desconsiderar as características biológicas, a psicologia histórico-cultural busca ir além, ao considerar também todo o contexto histórico e cultural que envolve o sujeito em desenvolvimento. Nesse sentido, segundo Leal e Facci (2014), a adolescência não acontece da mesma forma em todos os sujeitos, do mesmo modo que historicamente nem sempre foi um estágio demarcado. A adolescência é moldada por questões específicas da sociedade capitalista, como a entrada no mercado de trabalho e o prolongamento da educação formal. A necessidade de preparo técnico é ressaltada, indicando que esse período é caracterizado por uma transição marcante na qual os jovens se preparam para desempenhar papéis mais especializados na sociedade; ou seja, não é a-histórica. A transição da infância e adolescência para a idade adulta na atualidade está sendo transformada por mudanças significativas, influenciadas por tendências e demandas emergentes na sociedade contemporânea.

Tais mudanças nesse período são consideradas qualitativamente novas. No entanto, observamos que, contraditoriamente, estes mesmos jovens, embora dotados de condições psíquicas para esse desenvolvimento, vivem em um sistema social que não lhes proporciona esse desenvolvimento de forma plena e tampouco possuem condições de superar as barreiras estruturais impostas na sociedade atual.

Esses questionamentos se desdobram em críticas para se pensar em ações significativas, éticas e em políticas públicas. As iniciativas políticas precisam

promover as ações essenciais de acolhimento e de melhores condições de vida, que possibilitem hoje o desenvolvimento saudável das crianças e dos adolescentes. Aceitá-los em sua constituição como seres constituídos e constituintes de uma vida mais digna e mais justa – assumindo-os como parceiros sociais neste mundo de amplas e rápidas transformações (Koshino, 2011, p. 48).

Koshino traz um ponto importante para a reflexão, realçando a necessidade de formulação de políticas públicas, de ações significativas e éticas que possam assegurar acolhimento e condições dignas de vida e que possibilitem o desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes na contemporaneidade. Reconhecê-los em sua constituição significa compreendê-los como produtos das condições históricas, sociais e culturais em que estão inseridos; já reconhecê-los como constituintes implica assumir sua potência transformadora na construção de uma vida mais digna e justa. Desse modo, não podem ser vistos como meros objetos de intervenção, e sim como parceiros sociais ativos diante das rápidas transformações do mundo atual.

Ozella (2002) também concorda que a adolescência é uma condição social que deve ser vista para além de um estágio cronologicamente demarcado. Para ele, a forma com que o jovem lidará com estas transformações biológicas e corporais dependerá também das possibilidades concretas de seu meio e mediações ocorridas durante esse processo, uma vez que a adolescência é multideterminada.

Além da compreensão da relevância dos aspectos históricos e sociais, outro ponto importante refere-se à consideração da adolescência como um período em que aspectos de desenvolvimento se articulam e se conectam, sendo eles o desenvolvimento do psiquismo, os interesses/necessidades e a formação dos conceitos e do desenvolvimento do pensamento (Leite & Fonte, 2021). O ponto central desse período são as linhas de desenvolvimento que auxiliam o sujeito na compreensão da realidade e na forma como cada um intervém na sociedade; e não os conflitos, as mudanças corporais e biológicas.

Nessa perspectiva, ao relacionarmos tais reflexões com a compreensão dos jovens acerca das mudanças no mundo do trabalho, percebemos que eles também se encontram nesse movimento contraditório: de um lado, podem ter condições psíquicas e sociais para elaborar criticamente suas experiências e projetar novos sentidos para sua inserção profissional; de outro, enfrentam um cenário marcado pela precarização, pela flexibilização dos direitos e pela instabilidade que limita suas possibilidades reais de superação. Assim, os adolescentes aprendizes revelam não apenas a internalização dessas transformações, mas também os

impasses de uma formação que oscila entre a promessa de emancipação e a adaptação às exigências imediatas do mercado. Reconhecê-los como sujeitos constituídos e constituintes implica, portanto, compreender que suas concepções sobre o trabalho são atravessadas tanto pela necessidade concreta de sobrevivência quanto pela busca de participação ativa na construção de um futuro menos desigual.

Dessa forma, apresentaremos a seguir alguns tópicos que tratam sobre o desenvolvimento do psiquismo do adolescente; os interesses e as necessidades; e, por fim, a formação de conceitos e o desenvolvimento do pensamento do adolescente, o que auxiliará na análise sobre a forma como os adolescentes participantes da pesquisa podem ou não perceber as mudanças que acontecem no Mundo do Trabalho.

1.2.1 O desenvolvimento do psiquismo na adolescência

O estágio da adolescência é um período significativo no desenvolvimento do psiquismo humano devido ao salto qualitativo que pode ocorrer no indivíduo, desde que se tenha acesso a mediações culturais enriquecedoras. Segundo Vygotski (1996c), o psiquismo do adolescente é diretamente resultante da relação dinâmica entre as necessidades e objetivos individuais e as demandas e valores da sociedade em que o indivíduo está inserido. Os seres humanos são seres essencialmente sociais, cujo desenvolvimento e funcionamento psicológico se dá a partir das relações que ocorrem no ambiente social em que vivem e pela apropriação daquilo que foi produzido pelas gerações anteriores à cultura existente.

Desde pequenos, os indivíduos estão imersos em um universo de normas, valores, crenças e comportamentos de sua cultura e sociedade, a partir da relação com pais, familiares, educadores e colegas; e esses conteúdos são internalizados, moldando as características do psiquismo individual. A linguagem, por exemplo, é uma forma de mediação cultural que forja a cognição e a comunicação. O psiquismo humano não pode ser compreendido isoladamente do contexto social e cultural em que ocorre. Ele emerge da relação dinâmica entre as características individuais e as influências do ambiente social, refletindo a natureza profundamente entrelaçada das pessoas com a sociedade em que vivem. Nesse processo, as objetivações humanas assumem formas qualitativamente distintas, como destacou Leontiev (2021), uma vez que cada atividade humana resulta em produtos culturais que carregam sentidos socialmente construídos. A objetivação é o processo pelo qual o sujeito exterioriza sua atividade no mundo (no trabalho, na criação cultural, na linguagem, nos signos etc.). Leontiev (2021) distingue diferentes formas de objetivação ligadas ao trabalho humano e à

produção de cultura, mostrando que a consciência se forma nesse movimento. Assim, os conceitos cotidianos, elaborados na prática imediata e nas interações espontâneas, diferenciam-se dos conceitos científicos, que, conforme Vygotski (2001), exigem ensino sistematizado e mediações mais complexas. A articulação entre esses dois níveis de generalização é decisiva para o desenvolvimento do pensamento teórico, revelando como a subjetividade se constitui a partir da apropriação ativa e diferenciada da cultura.

Leontiev (2004) ressalta que as funções psicológicas superiores, embora possuam base biológica e sejam geradas pela atividade cerebral, constituem-se fundamentalmente no processo de apropriação da cultura. Tal apropriação não se reduz às relações imediatas entre os homens, mas ocorre por meio do ensino, da instrução e da comunicação, que transmitem a experiência histórica acumulada pela humanidade. Nesse movimento, os artefatos materiais e simbólicos criados socialmente funcionam como mediadores, possibilitando ao indivíduo compreender, significar e intervir em seu ambiente de forma qualitativamente distinta daquela proporcionada apenas pela base biológica.

De acordo com Leontiev (2004, p. 213), “o psiquismo do homem é a função das estruturas cerebrais superiores que se formam na ontogênese durante o processo de apropriação das formas historicamente constituídas da sua atividade relativamente ao mundo que o rodeia”. As funções superiores do comportamento têm sua origem na vida social, entre os indivíduos na coletividade, e apenas posteriormente se internalizam como aspectos psíquicos da personalidade. Isso enfatiza a importância dos processos educativos e das experiências sociais na formação das capacidades mentais mais complexas, destacando como o conhecimento científico e as mediações são fundamentais para o desenvolvimento do psiquismo humano.

Ao longo desse extenso processo de desenvolvimento, segundo Vygotski (1996c), observam-se alterações nas relações entre as funções psicológicas superiores, caracterizadas como crises, que são um processo de viragem no desenvolvimento humano.

Os períodos mencionados [crises], vistos de fora, distinguem-se por características opostas às idades estáveis. Neles, e em um tempo relativamente curto (vários meses, um ano, dois no máximo), ocorrem mudanças e deslocamentos abruptos e fundamentais, modificações e rupturas na personalidade da criança. Em um espaço muito curto de tempo a criança muda completamente, os traços básicos de sua personalidade são modificados. Desenvolve-se de forma súbita, impetuosa, que às vezes adquire o caráter de catástrofe; recorda um percurso de acontecimentos

revolucionários tanto no ritmo das mudanças como no seu significado. São pontos de inflexão no desenvolvimento infantil que, por vezes, assumem a forma de crises agudas (Vygotski, 1996e, p. 256).

Essas alterações nas relações entre as funções psicológicas superiores evidenciam a dinâmica do processo de desenvolvimento ao instigar mudanças profundas nas interconexões entre as funções psicológicas presentes no desenvolvimento da criança e do adolescente. Crise e síntese, por exemplo, representam diferentes momentos de uma mesma onda de desenvolvimento, isto é, fazem parte do processo.

Se passarmos a estudar o conteúdo das fases principais que compõem o desenvolvimento dos interesses na idade de transição, devemos ressaltar que todo esse desenvolvimento se baseia nas mudanças orgânicas relacionadas com os processos de maturação sexual⁴. A maturação sexual significa que, no sistema de atrações orgânicas, aparecem novas necessidades e impulsos; isso é o que constitui a base de todas as mudanças no sistema de interesses do adolescente (Vygotski, 1996c, pp. 27-28).

Para o autor, o estágio da adolescência vai se diferenciar qualitativamente da infância, principalmente no que tange às mudanças psíquicas envolvidas. É nesse estágio que o adolescente tem a possibilidade de controlar suas ações e formar os seus próprios conceitos, consequência de um salto no desenvolvimento das funções psicológicas.

Conforme anteriormente mencionado, Vygotski (1996c) revela que a mudança predominante no desenvolvimento nesse estágio é a transformação da estrutura psicológica da personalidade do adolescente. Essa transformação envolve a transição de processos elementares e inferiores para a constituição de processos superiores, guiados por leis distintas das funções inferiores ou elementares, uma vez que são formados por um determinado contexto histórico, social e cultural, o qual culmina as modificações de aspirações, atrações e interesses.

⁴ Quando Vygotski fala em “maturação sexual” nesse trecho, ele não está falando de maturidade no sentido de que o adolescente *simplesmente amadurece* porque cresceu, como se fosse algo natural, automático, biológico e pronto. O que ele está dizendo é que, nesse momento da adolescência, o corpo passa por transformações – como as mudanças ligadas à sexualidade – e essas mudanças trazem novas necessidades e impulsos. Isso *não significa*, portanto, que o desenvolvimento acontece sozinho. Para Vygotski, desenvolvimento não é um processo naturalizado, como se fosse só esperar o tempo passar que as coisas se organizam. Essas mudanças corporais são um ponto de partida, sim, mas o que realmente importa é como essas novas necessidades se conectam com a vida social do adolescente, com o mundo em que ele vive, com o que ele experimenta e com as relações que ele estabelece. Ou seja, esse desenvolvimento é constituído nas trocas com o outro, nas vivências, nas contradições do cotidiano; não acontece ao acaso e muito menos de forma isolada do contexto histórico e social.

Essas mudanças não são automáticas, mas guiadas “[...] dentro de um determinado sistema, por certas aspirações, atrações (*vlechenie*) e interesses sedimentados na personalidade. Essas forças motrizes do nosso comportamento variam em cada estágio da idade e sua evolução ao longo do tempo” (Vygotski, 1996a, p. 11).

Vygotski (1996c) também ressalta que as funções psicológicas superiores, historicamente resultantes do desenvolvimento do comportamento, se manifestam e se consolidam durante a idade de transição, de forma vinculada ao ambiente, e no decorrer do processo de desenvolvimento sócio-cultural do adolescente. Elas se estruturam “[...] à medida que se formam novas e complexas combinações das funções elementares através da emergência de sínteses complexas” (p. 118). As mudanças psíquicas observadas no desenvolvimento da adolescência são fundamentadas a partir de uma relação ambígua e complexa entre os processos elementares e superiores. Ele continua, “toda a história do desenvolvimento mental na idade de transição é constituída pelo aumento das funções e a formação de síntese superior independente” (p. 119).

O autor ainda indica que a trajetória do desenvolvimento psíquico na fase de transição é delineada pela ascensão de funções e pelo estabelecimento de sínteses superiores e autônomas. Além de que, nesse contexto, observa-se uma hierarquia estrita na narrativa do desenvolvimento psíquico do adolescente.

As várias funções (atenção, memória, percepção, vontade, pensamento) não se desenvolvem lado a lado como um monte de ramos num recipiente, nem crescem como vários ramos de uma mesma árvore unidos por um tronco comum. No processo de desenvolvimento, todas estas funções constituem um sistema hierárquico complexo em que a função central ou principal é o desenvolvimento do pensamento, a função de formação de conceitos. Todas as outras funções estão ligadas a esta nova formação, são integradas com ela numa síntese complexa, são intelectualizadas, reorganizadas com base no pensamento em conceitos (Vygotski, 1996c, p. 119).

Na adolescência formam-se novos interesses, formam-se os conceitos, há um salto qualitativo no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, sendo que a formação de conceitos é o elemento central nesse período do desenvolvimento, o qual vai reger todas as demais funções superiores. Sendo assim, torna-se necessário que haja a formação dos conceitos e a elevação do pensamento a níveis superiores, o que influenciará na forma com a qual o adolescente compreenderá sua realidade e o mundo do trabalho, moldada a partir de

um conjunto de significações sobre a realidade que retrata esse contexto e é apropriada por esse adolescente.

De acordo com Vygotski (1996a), o processo do desenvolvimento humano está intrinsecamente inserido na vida material e social. Ou seja, não está relacionado apenas ao desenvolvimento biológico e, por essa razão, esse salto ocorrerá de acordo com as mediações e apropriações que partem da materialidade para a sua internalização. Para melhor compreensão de todas essas modificações, trataremos a seguir dos interesses e necessidades – elementos fundamentais para contextualizar este estágio do desenvolvimento humano –, e que contribuem para a reflexão sobre a maneira como o adolescente/jovem concebe o trabalho na atualidade.

1.2.2 Os interesses e as necessidades

Os interesses se formam no processo interpsicológico, ou seja, socialmente e são elementos importantes pois podem impulsionar o sujeito a novos caminhos, em muitos aspectos diferentes da infância. Vygotski (1996a) afirma que a questão dos interesses é necessária para se compreender o desenvolvimento na adolescência, pois as funções psicológicas, em cada período do desenvolvimento, são orientadas por certas aspirações, atrações e interesses que variam em cada fase e determinam as mudanças no comportamento. Conforme o autor, os interesses não são inatos, mas se formam ao longo do desenvolvimento e estão profundamente ligados ao contexto social e cultural em que o indivíduo está inserido. Eles surgem a partir das necessidades que o sujeito possui e são moldados pela interação com o ambiente social, pelas atividades em que se envolvem e pela sociedade. Na adolescência há uma ruptura dos interesses antigos e o surgimento de interesses novos.

O que impulsiona a passagem da infância para a adolescência é justamente o interesse, o qual pode ser caracterizado enquanto uma força que leva o sujeito de um período a outro, proporcionando esse desenvolvimento. Nesse contexto, os interesses da infância não se extinguem, mas há uma mudança interna, impulsionada tanto por cobranças como por influências externas. Segundo Vygotski (1996a, p. 11),

Seria, portanto, incorreto examinar – erro frequentemente cometido – o desenvolvimento das funções e dos processos psicológicos apenas no seu aspecto formal, na sua forma isolada, sem qualquer relação com a sua orientação,

independentemente das forças motrizes que põem em movimento estes mecanismos psicofisiológicos.

Ele ainda enfatiza que, na formação dos interesses, há um papel crucial da mediação social, ou seja, a influência que figuras de autoridade têm na orientação dos interesses. O desenvolvimento dos interesses está diretamente ligado ao das funções psíquicas superiores, como a atenção, memória e pensamento, e que são também mediadas socialmente. Portanto, a formação de interesses, como expõe Vygotski (1996a), é um processo dinâmico e culturalmente mediado, estando em constante transformação, e que desempenha um papel fundamental no desenvolvimento afetivo-cognitivo e na constituição da personalidade do indivíduo. É no contexto histórico-cultural que se estabelecem as forças que impulsionam o próprio desenvolvimento.

Na adolescência surgem novos interesses, que substituem aqueles da infância, e que vão impulsionar a conduta humana, pois eles atuam como um mecanismo fundamental, estimulando o adolescente a explorar novas aprendizagens e vivências (Vygotski, 1996a). Por exemplo: na adolescência, os interesses compartilhados (música, esportes, ativismo) tornam-se centrais na escolha dos amigos. Surge, também, a atração romântica como um novo interesse que pode impulsionar o desenvolvimento emocional e social. Um adolescente pode se interessar por um estilo musical específico, como *rock* ou *hip-hop*, e isso influenciar sua forma de vestir, sua identidade e até suas interações sociais. O envolvimento com causas sociais, como ativismo ambiental ou igualdade de gênero, também pode moldar seu senso de propósito e pertencimento. Assim, o psiquismo adolescente pode ser visto como um sistema em constante mudança, por meio do qual as necessidades internas interagem com influências externas, orientando o desenvolvimento do sujeito.

A configuração dos interesses do adolescente envolve dois processos: a emergência de novas atrações que, influenciadas pela maturação sexual, constituem a base orgânica do novo sistema de interesses; e, gradualmente, a maturação desse novo sistema, que se desenvolve e se organiza. Tais atrações e necessidades, que caracterizam o primeiro momento, ampliam o leque de estímulos externos, impulsionando o desenvolvimento do adolescente. No processo de reorganização do funcionamento psíquico, ocorre a reconstrução dessas formas de atração, transformando-as em interesses humanos. Nesse sentido, o que caracteriza o estágio do desenvolvimento do adolescente não é natural ou puramente biológico.

Os cientistas biológicos esquecem-se muitas vezes de que o adolescente não é apenas um ser biológico e natural, mas também um ser histórico e social. Perdem também de

vista o facto de que, à medida que o adolescente amadurece socialmente e se enraíza na vida social, os seus interesses não se derramam mecanicamente, como um líquido num recipiente vazio, nas formas biológicas das suas atrações, mas que, no processo de desenvolvimento interior e de reestruturação da personalidade, reconstroem as próprias formas de atrações, elevando-as a um nível superior e transformando-as em interesses humanos, que se tornam, por si só, momentos interiores integrantes da personalidade (Vygotski, 1996a, p. 36).

Nesse ponto, é importante destacar que o desenvolvimento dos interesses está conectado ao desenvolvimento histórico e social.

De fato, só o homem, no processo do seu desenvolvimento histórico, consegue criar novas forças matriciais de comportamento, só no decurso do processo histórico-social do ser humano é que as suas novas necessidades surgiram, se formaram e desenvolveram, enquanto as próprias necessidades naturais sofreram uma profunda alteração no desenvolvimento histórico do homem (Vygotski, 1996a, p. 24).

Podemos concluir, de acordo com a abordagem apresentada, que existem aspectos internos de ordem biológica e “forças externas” correlacionadas às condições de vida do próprio adolescente, que por sua vez irão mover os interesses na passagem da vida infantil para a adolescência. Esse processo intensifica o desenvolvimento das funções psicológicas e a formação de novos conceitos em uma relação dialética entre ensino e aprendizagem.

Essas recentes inclinações e demandas que vão surgindo, marcando o estágio inicial, expandem as fontes de estímulos externos, fomentando o desenvolvimento do adolescente. Assim, estudar os interesses e as necessidades conduz à compreensão das forças impulsionadoras do jovem e, no caso desta pesquisa, o que rege a concepção deste sobre a atividade de trabalho, que socialmente é posta como uma atividade a ser realizada para afirmar sua produtividade e, conseqüentemente, sua própria identidade.

Como exposto anteriormente, da mesma forma que na adolescência ocorre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e dos interesses, também se verifica a formação de conceitos. Apresentamos esse processo a seguir, a fim de auxiliar na compreensão do jovem frente às transformações do mundo do trabalho.

1.2.3 A Formação de conceitos e o desenvolvimento do pensamento do adolescente

Nas reflexões de Vygotski (1996b), a formação de conceitos é um componente central no desenvolvimento do pensamento, representando mudanças revolucionárias no conteúdo e nas formas de pensamento. O pensamento por conceitos é a fonte para constituição da personalidade e da concepção de mundo. À medida que se torna mais complexa a atividade humana, também se exige do sujeito uma maior complexidade das funções psicológicas superiores, que se intelectualizam por meio do desenvolvimento do pensamento por conceitos. As diversas esferas do conhecimento somente serão apropriadas por meio do pensamento conceitual. Como afirma o autor, “a formação de conceitos é um processo extremamente complexo, bem diferente do simples amadurecimento de funções intelectuais elementares, que não podem ser submetidas à verificação externa à primeira vista” (Vygotski, 1996b, p. 47).

Diante de sua amplitude, é de extrema importância discutir este processo no desenvolvimento humano. Vygotski (2001) enfatiza a complexidade da formação de conceitos inicialmente apresentando os equívocos da definição da construção do processo. Para ele, a melhor forma de ensinar conceitos não é apenas usando palavras para definir palavras, mas sim vinculando as palavras a experiências sensoriais e práticas, garantindo que o conhecimento seja construído por meio da relação entre a linguagem e a realidade concreta:

O método de definição opera quase exclusivamente com a palavra, esquecendo que o conceito, especialmente para a criança, está vinculado ao material sensorial de cuja percepção e elaboração ele surge; o material sensorial e a palavra são partes indispensáveis do processo de formação dos conceitos e a palavra, dissociada desse material, transfere todo o processo de definição do conceito para o plano puramente verbal que não é próprio da criança. Aplicando-se esse método, quase nunca se consegue estabelecer a relação existente entre o significado, atribuído pela criança à palavra com a definição puramente verbal, e o significado real, que corresponde à palavra no processo de sua correlação viva com a realidade objetiva que ela significa (Vygotski, 2001, p. 152).

Além disso, o autor critica métodos tradicionais de ensino que tendem a simplificar excessivamente o processo de formação de conceitos, desconsiderando sua complexidade. Ele argumenta que esses métodos cometem um erro grave, pois separam a palavra da experiência concreta. A seu ver, “[...] os métodos tradicionais de estudo dos conceitos caracterizam-se igualmente pelo divórcio da palavra com a matéria objetiva; operam ou com palavras sem matéria objetiva, ou com matéria objetiva sem palavras” (Vygotski, 2001, p. 153). Sobre isso, explica que, na infância, a criança já usa formas de pensamento que se assemelham aos

conceitos, mas esses ainda não estão completamente desenvolvidos. É só na adolescência que os conceitos autênticos realmente se formam.

A formação de conceitos começa na fase mais precoce da infância, mas as funções intelectuais que, numa combinação específica, constituem a base psicológica do processo de formação de conceitos amadurecem, configuram-se e se desenvolvem somente na puberdade. Antes dessa idade, encontramos formações intelectuais originais que, aparentemente, são semelhantes ao verdadeiro conceito e, em decorrência dessa aparência externa, no estudo superficial podem ser tomadas como sintomas indicadores da existência de conceitos autênticos já em tenra idade. Em termos funcionais, essas formações intelectuais são de fato equivalentes aos conceitos autênticos que só amadurecem bem mais tarde (Vygotski, 2001, p. 167).

O verdadeiro pensamento conceitual só se forma na adolescência quando as funções psicológicas se combinam de forma mais sofisticada, permitindo um raciocínio mais abstrato e estruturado. O conteúdo está intimamente ligado à forma, e quando falamos que o adolescente em seu pensamento atinge um nível mais elevado e domina os conceitos, estamos indicando as formas realmente novas de atividade intelectual e os novos conteúdos de pensamento, que se revelam a ele neste momento. Entretanto, como destaca Vygotski (2001), os conceitos não são resultado exclusivo das operações cognitivas, mas produto da totalidade afetivo-cognitiva, expressando a unidade entre pensamento e emoção que caracteriza o desenvolvimento da personalidade.

No entendimento de Vygotski, a formação de conceitos é o cerne que engloba todas as transformações que ocorrem no pensamento dos adolescentes. Contudo, na fase de transição para a idade adulta, a formação e aplicação desses conceitos se revela essencialmente inovadora. Vygotski (1996b) destaca que o intelecto do adolescente não percebe os conceitos simplesmente como uma continuação linear de tendências anteriores. Um conceito não se limita a ser apenas um agrupamento aprimorado de associações internamente relacionadas. Ele representa uma formação qualitativamente nova, que não pode ser reduzida aos processos mais elementares característicos do desenvolvimento intelectual nas fases iniciais.

Refletir por meio de conceitos, segundo o autor, representa uma modalidade inovadora de atividade intelectual, um comportamento singular e um mecanismo intelectual sem precedentes. Nessa atividade única, o intelecto adota uma abordagem operacional inédita, dando origem a uma nova função que se diferencia de maneira substancial em termos de composição, estrutura e método de atuação em relação às funções preexistentes.

Somente na idade de transição, devido ao surgimento do pensamento verbal em conceitos, torna-se possível resolver a tarefa verbalmente e realizá-la na prática: a atividade já está subordinada a um plano, a um propósito único regido pela vontade que determina como uma lei o modo e o caráter da ação (Vygotski, 1996c, p. 162).

A capacidade de pensar por meio de conceitos, nessa perspectiva, revoluciona o intelecto humano e promove uma forma superior de pensamento diferenciada das anteriores em sua composição, estrutura e funcionamento, representando uma forma de pensamento que vai além da experiência direta e da percepção imediata. O pensamento a partir de conceitos envolve uma atividade complexa e, portanto, ultrapassa uma simples memorização (Vygotski, 1996b). Envolve a generalização que se desenvolve por meio do significado das palavras:

O verdadeiro conceito é a imagem de uma coisa objetiva em sua complexidade. Só quando conhecemos o objeto em todas as suas conexões e relações, só quando sintetizamos verbalmente essa diversidade numa imagem total através de múltiplas definições, é que o conceito surge em nós. O conceito, segundo a lógica dialética, não inclui apenas o geral, mas também o singular e o particular (Vygotski, 1996b, p. 78).

As novas exigências, atividades e cobranças sociais direcionadas para este jovem são peças fundamentais para que ele possa alcançar tal desenvolvimento. Existem mudanças qualitativas consideráveis nesse estágio de desenvolvimento, destacadas por Vygotski (1996a) e em contraposição à psicologia tradicional, que abordavam essas especificações de maneira quantitativa, focando na idade cronológica. Para o autor, a personalidade passa por mudanças em sua estrutura interna, o que pode ser observado na transição da infância para a adolescência. Nesse processo, o pensamento, que antes se baseava principalmente em operações concretas, se expande a ponto de alcançar a capacidade de abstração, teorização ou, como ele mesmo descreve, de pensar por conceitos. Importante demarcar que é durante esse processo de mudanças qualitativas internas e exigências externas que se instaura o que o autor demarca como período de crise⁵, presente na idade de transição.

Ao retomar a reflexão acerca da formação de conceitos e interesses no estágio da adolescência, observamos o quanto essas questões estão correlacionadas com o processo de

⁵ Em relação aos períodos de crise, Vygotski (1996e) defende a idéia de que no percurso do desenvolvimento psicológico, percebemos diversas fases, algumas marcadas por estabilidade, enquanto outras são reconhecidas como idades de crise. A crise emerge como um intervalo caracterizado pela transição da atividade principal, revelando-se como uma revolução positiva. É de suma importância observar que a crise é um fenômeno temporal e culturalmente contextualizado. Conforme destacado na perspectiva de Vygotski, os marcos de transformações no sujeito se dão conforme ocorrem as mudanças e os momentos de crises.

mediação no desenvolvimento humano e na sua conexão social envolvida. Nesse sentido, Vygotski (2001) afirma que a formação de conceitos não é um ato isolado da consciência individual, mas um processo histórico e social, que se realiza por meio da linguagem e das interações mediadas.

A consolidação da formação em conceitos tem implicações diretas no modo como o adolescente interpreta e atua no mundo. Contraditoriamente, a maior capacidade de análise da realidade e de acesso aos novos elementos culturais é confrontada com os limites e expectativas impostas ao adolescente [...] (Souza & Silva, 2018, p. 9).

O adolescente adquire novas ferramentas cognitivas e culturais para compreender o mundo, mas vive o paradoxo de ainda ser socialmente tratado como alguém “em transição”, com direitos e possibilidades limitados. Essa tensão entre potencial de desenvolvimento e restrição social marca a experiência da adolescência.

Ao compreender a adolescência a partir de Vygotski (1996a) e os avanços proporcionados pela formação de conceitos, que revoluciona a organização das funções psíquicas, reiteramos aqui que o processo do desenvolvimento humano está intrinsecamente inserido na vida material e social e não apenas em seu aspecto biológico. Sendo assim, cabe reafirmar o papel essencial da mediação e da apropriação cultural como fatores marcantes no processo de desenvolvimento.

Dito isso, esta pesquisa se volta ao estudo dos conceitos relacionados ao trabalho na perspectiva do adolescente, se propondo a investigar como os jovens que estão em processo de inserção no mundo do trabalho compreendem as mudanças ocasionadas nos últimos tempos. Para tanto, é necessário compreender o desenvolvimento do pensamento na adolescência a fim de refletir sobre o jovem e a sua compreensão acerca das transformações no mundo do trabalho – discussão essencial para esta pesquisa. Ao articular conhecimento teórico e a forma como o jovem pensa e compreende o mundo do trabalho, buscamos contribuir para uma abordagem mais aprofundada sobre esse processo, reconhecendo sua importância para a sua formação crítica.

Vygotski (2001) considera que o desenvolvimento do pensamento está profundamente ligado à linguagem, sendo esta o principal mediador da relação do indivíduo com o mundo social e cultural. Em seu entendimento, a fala organiza o pensamento humano, “sem significado a palavra não é palavra, mas som vazio. Privada do significado, ela já não pertence ao reino da linguagem” (Vygotski, 2001, p. 10).

A principal diferença entre o desenvolvimento do pensamento na infância e na adolescência reside no tipo de pensamento e na capacidade de abstração, que se forma à medida que o adolescente se apropria de mediações culturais que engendram essa nova forma de pensar. Sobre isso, Vygotski (2001) aborda algumas diferenças. O pensamento da criança é essencialmente concreto e ligado à percepção direta do mundo. As crianças têm dificuldades de abstrair ou pensar de forma geral sobre objetos ou situações que não estão diretamente diante delas. Os conceitos que elas formam são muitas vezes empíricos e baseados na experiência sensorial imediata.

Se observarmos as primeiras palavras de uma criança, veremos que, por seu significado, elas efetivamente se aproximam desses conceitos potenciais. Estes são potenciais, em primeiro lugar, por sua referência prática a um determinado círculo de objetos e, em segundo, pelo processo de abstração isoladora que lhe serve de base. Eles são conceitos dentro de uma possibilidade e ainda não realizaram essa possibilidade. Não é um conceito, mas alguma coisa que pode vir a sê-lo (Vygotski, 2001, p. 223).

Vygotski (2001) mostra que os conceitos podem se desenvolver progressivamente, de algo concreto e potencial para algo abstrato e realizado, dependendo da mediação social e da aprendizagem. No adolescente, torna-se possível o desenvolvimento da capacidade de pensar de forma abstrata, permitindo a compreensão e manipulação de conceitos mais gerais, pensar em termos de possibilidades e hipóteses, assim como estabelecer relações mais complexas entre ideias.

Vygotski (2001) destaca que na infância estão presentes os conceitos espontâneos adquiridos pela experiência cotidiana, como as noções sobre objetos e ações baseadas em vivências diretas. Esses conceitos são muitas vezes superficiais e não sistematizados. Durante a adolescência, começam a se formar conceitos científicos adquiridos de maneira mais estruturada, por meio da escola e do ensino formal. Esses conceitos são mais gerais, abstratos e complexos, estruturados com base no conhecimento acumulado pela cultura.

A linguagem é usada de forma concreta pela criança, isto é, ela fala muito consigo mesma durante o processo de resolução de problemas. A linguagem ainda está muito conectada à experiência imediata e é mais utilizada na organização da percepção do mundo. No adolescente, a linguagem passa a ser utilizada de forma mais reflexiva e estruturada, funcionando como instrumento para organizar o pensamento e apropriar-se de conceitos — a

unidade mínima de análise do pensamento e da linguagem — que são mediados culturalmente e permitem articular ideias abstratas (Vygotski, 2001).

Outro aspecto que diferencia a criança do adolescente é que a primeira possui uma capacidade limitada de generalização. No adolescente, surgem possibilidades de fazer generalizações mais amplas e compreender padrões e relações não imediatamente visíveis, mas isso não ocorre de forma natural; só se torna possível mediante a apropriação e o uso das mediações culturais. É nesse contexto que a capacidade de aplicar conceitos a diferentes situações e de formar teorias, ainda que rudimentares, começa a se manifestar (Vygotski, 2001).

Segundo Vygotski (2001), enquanto a criança compreende o mundo de maneira concreta e com uma visão simples de normas e valores, o adolescente adquire a capacidade de refletir criticamente sobre regras, valores e seu próprio lugar no mundo. Essa capacidade não surge de forma natural: ela se constitui por meio da apropriação de mediações culturais, sobretudo a linguagem, que permite a internalização e manipulação de conceitos. Por meio do uso de conceitos, o adolescente passa a analisar relações abstratas, identificar padrões, questionar normas e desenvolver argumentos, formando gradualmente uma postura crítica em relação à realidade. Assim, a reflexão do adolescente é inseparável do processo de apropriação cultural e da formação de conceitos.

A criança está em um processo de apropriação inicial da cultura e dos conceitos sociais. A mediação de adultos e outras figuras sociais ajuda a formar os conceitos básicos e rudimentares. O adolescente se torna mais independente em seu processo de apropriação de conhecimento, mas a mediação social continua sendo fundamental, especialmente no ambiente escolar, onde se apropria dos conceitos científicos e lógicas mais avançadas.

Essas diferenças refletem uma transição de uma compreensão mais imediata e prática da realidade para uma capacidade crescente de análise, abstração e construção de conceitos complexos. O desenvolvimento do pensamento adolescente, segundo Vygotski (2001), é um processo gradual que depende fortemente das interações sociais e da cultura, com a linguagem e a educação formal desempenhando papéis centrais.

Estudar a história da adolescência, o desenvolvimento do psiquismo juvenil, os interesses e necessidades dos adolescentes e a formação do pensamento por conceitos fornece subsídios para compreender as possibilidades e limites na maneira como os jovens aprendizes interpretam as transformações no mundo do trabalho. A adolescência é um período de constituição da identidade, no qual a relação com o conhecimento e a realidade social se intensifica, influenciando sua visão sobre carreiras, futuro profissional e inserção no mercado.

Ao analisar esses aspectos, é possível defender com mais embasamento uma tese sobre como esses jovens percebem e se posicionam diante das mudanças nas dinâmicas laborais, considerando não apenas fatores econômicos, mas também cognitivos, afetivos e socioculturais que moldam suas perspectivas.

1.2.4 A adolescência e a entrada no mundo do trabalho

Como destacado anteriormente pelos apontamentos dos autores, a adolescência é um processo que envolve diversas forças, mudanças físicas, sociais, cognitivas e emocionais, sendo importante considerar que os adolescentes estão inseridos em uma realidade social, histórica e cultural muito particular que influencia sua forma de ser e estar no mundo. Além disso, os adolescentes frequentemente enfrentam cobranças sobre escolaridade, sobre o futuro profissional e aumento de responsabilidades; nessa perspectiva, é possível argumentar que a escolha profissional é fortemente influenciada pelo contexto do qual o adolescente participa. Segundo a PHC, essa influência não é universal: a formação dos interesses e das decisões profissionais depende historicamente e socialmente do ambiente em que o adolescente está inserido, das relações que ele estabelece, das mediações e conteúdos a que tem acesso e nem todos têm acesso às mesmas experiências, mediações ou oportunidades que permitem a construção dessas escolhas.

Devemos demarcar que em relação à escolha profissional nem sempre há uma escolha de fato, pois, dependendo das condições materiais do jovem, ele precisará, por uma questão de sobrevivência, realizar qualquer tipo de atividade que promova alguma remuneração, ou seja, “o que aparecer”.

Todo esse processo de desenvolvimento humano, em especial na adolescência, não acontece de maneira automática. Compreender a realidade em que se vive e tomar consciência da própria realidade vivenciada é um processo que deve ser possibilitado com o desenvolvimento dos instrumentos cognitivos (generalizações e abstrações) pela mediação⁶, proporcionado, por exemplo, pela instituição escolar.

A partir da análise da adolescência na Psicologia Histórico-Cultural e sua correlação com a atividade trabalho, é inegável a importância de destacar o contexto social e cultural e sua forte influência no desenvolvimento humano nesse estágio. Vygotski (1996) e Elkonin

⁶ Conforme aponta Vygotski (2001), o desenvolvimento do pensamento é resultado de um processo histórico, social e cultural, que se dá por meio da mediação de instrumentos e signos, sendo a linguagem o principal deles. Então a formação de generalizações, abstrações e conceitos, que são formas mais elaboradas de pensamento, não surgem apenas pela experiência direta com o mundo, mas principalmente na relação com o outro, especialmente em contextos intencionalmente educativos, como a escola.

(1987a) afirmam que, em cada estágio do desenvolvimento humano, existe uma atividade principal que está ligada às linhas centrais do desenvolvimento. Elkonin (1987b) destaca que o sujeito passa pelas seguintes etapas de desenvolvimento: a comunicação emocional; a atividade objetual manipulatória; o jogo de papéis; a atividade de estudo; a comunicação íntima pessoal; e a atividade profissional/de estudo.

Segundo Elkonin (1987b), a periodização do desenvolvimento humano busca compreender a integração entre os aspectos cognitivos e afetivos, reconhecendo que esse processo apresenta rupturas e avanços qualitativos. Ele propõe três grandes períodos: primeira infância, infância e adolescência. Em cada um desses períodos, predomina uma atividade principal ou guia, entendida como aquela cuja evolução impulsiona as mudanças mais significativas em determinada fase do desenvolvimento. Esses estágios seguem um padrão cíclico e são descritos da seguinte forma: comunicação emocional do bebê (0 a 1 ano); manipulação de objetos (1 a 3 anos); jogo de papéis (3 a 7 anos); atividade de estudo (8 a 12 anos); comunicação pessoal íntima (13 a 17 anos); e, finalmente, atividade profissional ou estudo na vida adulta.

Os estágios e atividades-guia de Elkonin (1987b) se articulam à perspectiva de Tolstij (1989), que enfatiza a sucessão e inter-relação de atividades — jogo, estudo, comunicação e trabalho — como fundamentais para o desenvolvimento da personalidade. Enquanto Elkonin identifica atividades predominantes em cada período, Tolstij ressalta que essas atividades estruturadas socialmente não apenas ocupam a criança, mas constituem meios de apropriação de capacidades cognitivas, sociais e afetivas, com a comunicação atuando como atividade própria e mediadora. Dessa forma, a progressão das atividades ao longo da ontogênese sustenta o desenvolvimento, integrando dimensões intelectuais, emocionais e sociais.

As bases para a compreensão do desenvolvimento psíquico da pessoa (incluindo a sua dinâmica evolutiva), do ponto de vista da atividade, foram lançadas nas décadas de 1920 e 1930 nas obras de Sergei Rubinstein, Lev Vygotsky e Alexei Leontiev. Na década de 40, S. Rubinstein especificou e caracterizou detalhadamente os principais tipos de atividade, conhecimento, jogo, estudo e trabalho, aos quais, nos últimos anos, os investigadores têm acrescentado comunicação. Na ontogênese do indivíduo vemos o processo de convivência, inter-relação e substituição sucessiva deste tipo de atividades. Além disso, o principal não é tanto a especificação das formas fundamentais da atividade humana, mas o seu exame (especialmente nas obras de A. Leontiev) da qualidade do princípio genético do desenvolvimento da personalidade

humana: digo desenvolver o jogo de uma criança pequena, a passagem da atividade de estudo de crianças e adolescentes para a atividade laboral de homens adultos. A comunicação constitui um meio para realizar diferentes tipos de atividade (brincar, estudar, trabalhar) e também cumprir o papel de atividade “independente” (a chamada “comunicação como atividade”, nas suas diferentes modalidades); em diferentes estágios da mesma ontogênese (por exemplo, na primeira infância) constitui o principal caminho de desenvolvimento pessoal (Tolstij, 1989, pp 22-23).

A articulação entre diferentes tipos de atividades ao longo da ontogênese demonstra que o desenvolvimento humano não se dá de forma isolada, mas como um processo contínuo de mediação social e aprendizagem orientada. O jogo, o estudo, a comunicação e o trabalho aparecem como instrumentos que estruturam experiências, promovendo a integração das dimensões cognitivas, afetivas e sociais do indivíduo. Nesse sentido, a convivência com os pares e a preparação escolar para a vida profissional não são apenas etapas educativas, mas componentes essenciais que permitem ao adolescente internalizar regras, significados e habilidades, consolidando a formação da sua personalidade e sustentando seu desenvolvimento integral.

Sendo assim, podemos afirmar que tanto a convivência entre pares, quanto a atividade de estudo que encaminha para a atividade profissional são importantes no processo de desenvolvimento da adolescência e, conseqüentemente, para o desenvolvimento humano desse sujeito, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento afetivo, emocional e cognitivo-intelectual.

Segundo Anjos e Duarte (2020), apoiados em Elkonin, a atividade guia na adolescência se expressa tanto na comunicação íntima quanto na atividade profissional e de estudo. Contudo, sua identificação é complexa, pois o estudo escolar continua sendo central e a valorização do adolescente ainda se dá, majoritariamente, pelos êxitos ou fracassos nessa esfera. Para os autores, a ausência de mudanças significativas nas condições concretas de vida do adolescente fez com que muitos pesquisadores explicassem essa transição sobretudo a partir de aspectos biológicos do desenvolvimento.

Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, a adolescência se caracteriza pela centralidade do grupo na formação da identidade e na percepção de si. Assim, o trabalho pedagógico deve valorizar as atividades em grupo, pois é nele que se manifestam valores, expectativas e opiniões que influenciam diretamente as ações do adolescente. Ao organizar o processo educativo dessa forma, a escola não apenas transmite conhecimento, mas também

cria condições para que surjam novos motivos e tarefas, deslocando o adolescente de experiências imediatas para uma atividade orientada para o futuro, como o estudo voltado à futura atuação profissional. Quando bem estruturado, esse tipo de ensino atua como um potente meio para uma educação desenvolvvente, permitindo que os jovens internalizem formas mais complexas de ação e pensamento, articulando o presente com possibilidades futuras.

Na adolescência, a atividade de estudo se configura como uma atividade guia, conforme Elkonin, voltada para a preparação do indivíduo para o futuro. Anjos e Duarte (2020) destacam que “o adolescente começa a descobrir o significado do conhecimento científico e, conseqüentemente, desenvolve-se os chamados interesses cognoscitivos científicos” (p. 201), evidenciando que o estudo não se limita a uma rotina escolar, mas contribui para o desenvolvimento de capacidades cognitivas superiores e para a construção de interesses voltados à compreensão do mundo. Ao mesmo tempo, os autores ressaltam que a valorização das disciplinas está frequentemente vinculada à futura profissão: o gosto por determinadas matérias, como matemática, ou a rejeição de outras, como anatomia, está condicionado à percepção do que será relevante para a carreira escolhida. Nesse sentido, Anjos e Duarte (2020) argumentam que “o maior desafio da educação escolar de adolescentes é o de conseguir, ao mesmo tempo, preparar para a atuação no mundo do trabalho e não limitar a formação do indivíduo a um processo de adaptação a esse mercado, a lógica do capital e a ideologia burguesa” (p. 202). Assim, a atividade de estudo na adolescência apresenta uma tensão fundamental: ela deve promover o desenvolvimento individual e o interesse pelo conhecimento, sem ignorar, porém, que a vida social se dá em uma sociedade capitalista, em que muitos precisam vender sua força de trabalho para sobreviver.

Conforme apontam Anjos e Duarte (2020), a formação de conceitos científicos na adolescência está intimamente ligada à atividade na qual o indivíduo está inserido, sendo fundamental que o professor organize de forma intencional e planejada o conteúdo a ser trabalhado. Como Luria destaca, a atividade docente deve ser intencional, direta, e não espontânea (apud Anjos & Duarte, 2020, p. 204) direcionando os estudantes à apropriação dos conceitos científicos. Ressaltam ainda que os conteúdos escolares devem corresponder ao que ele denomina de saber sistematizado, ou seja, conhecimentos clássicos organizados que possibilitam a formação do pensamento por conceitos. Nesse sentido, a escola atua como mediadora entre o cotidiano e o não cotidiano, cumprindo um papel central no desenvolvimento psicológico dos adolescentes. Vygotsky (2001) resalta que o pensamento por conceitos científicos possibilita a tomada de consciência e a internalização de formas

superiores de pensamento, condição indispensável para que o adolescente amplie sua autoconsciência. “Daí radica a importância da educação escolar no desenvolvimento do pensamento por conceitos” (Anjos & Duarte, 2020, p. 205) pois sem esse desenvolvimento conceitual, o adolescente não consegue formar sua concepção de mundo, tornando-se vulnerável a manipulações e conflitos internos, evidenciando a importância da educação escolar na promoção de um desenvolvimento psicológico pleno.

Nesse sentido, como aponta Elkonin (1987b), o adulto age como portador de procedimentos socialmente elaborados, mediando a relação da criança com os objetos e com a sociedade, processo no qual sua personalidade se forma. Historicamente, porém, em sociedades de classes, esse desenvolvimento integral se fragmenta, e nem todas as crianças têm acesso às mesmas mediações. A escola, ao oferecer experiências que articulam ação e compreensão, cumpre papel estratégico na reconstrução desse processo único de desenvolvimento, promovendo tanto habilidades técnicas quanto o pensamento crítico e a construção de uma concepção de mundo consistente.

Dessa forma, o adulto aparece diante da criança como portador de novos e cada vez mais complicados procedimentos de ação com os objetos, de padrões socialmente elaborados, indispensáveis para se orientar na realidade circundante. Assim, a atividade do pequeno dentro dos sistemas "criança—objeto social" e "criança—adulto social" representa um processo único no qual sua personalidade se forma. Mas no curso do desenvolvimento histórico, esse processo da vida da criança na sociedade, único por sua natureza, se bifurca, se desintegra. [...] Na sociedade de classes, a escola utiliza essa possibilidade educando algumas crianças, fundamentalmente, como executores do aspecto operacional-técnico da atividade laboral e a outras, predominantemente, como portadores das tarefas e dos motivos dessa mesma atividade. Tal utilização da divisão em duas partes, surgida historicamente, do processo único da vida e do desenvolvimento da criança na sociedade é inerente às sociedades classistas (Elkonin, 1987b, p. 115).

Elkonin enfatiza que o desenvolvimento da criança ocorre dentro de um processo socialmente mediado, no qual o adulto desempenha papel central. O adulto transmite à criança procedimentos socialmente elaborados, maneiras de agir sobre objetos e de organizar a própria atividade, essenciais para que ela possa se orientar no mundo. Assim, a formação da personalidade não é espontânea, mas acontece na interação contínua entre a criança, os adultos e os objetos culturais, mostrando que a aprendizagem é sempre um processo social.

Nesse contexto, a mediação escolar se torna fundamental para promover o desenvolvimento pleno da criança e do adolescente. A escola deve ir além da simples execução de tarefas operacionais, oferecendo experiências que permitam a compreensão de significados, a reflexão sobre objetivos e a apropriação de instrumentos culturais complexos. É por meio dessa mediação consciente que se pode reconstruir, historicamente, o processo único de desenvolvimento, preparando os jovens não apenas para o trabalho, mas para a participação crítica e consciente na sociedade.

Nesse sentido, a orientação e o suporte de mentores, professores e figuras de referência desempenham um papel fundamental na formação das escolhas profissionais dos adolescentes, ajudando a expandir suas possibilidades e aspirações.

Diante dos novos interesses, necessidades e motivos, a questão da escolha profissional também está presente. Não da mesma forma para todos, mas a perspectiva de se colocar no mundo do trabalho passa também a ser uma reflexão presente. O desenvolvimento de uma consciência para-si surge da necessidade externa culturalmente estabelecida que exige do sujeito em desenvolvimento uma posição na vida social. Para Duarte (2001), o conceito de “consciência para-si” se refere à capacidade do indivíduo de se reconhecer como sujeito histórico e social, percebendo sua própria existência, ações e posição no mundo de forma crítica e reflexiva. É uma consciência de si mesmo como agente histórico-social, constituída através da atividade, relações sociais e mediação pedagógica, e que possibilita ação reflexiva e transformadora. Mas, contraditoriamente, ocorre uma atuação que também está determinada pelos limites e possibilidades histórico-culturais estabelecidos, por exemplo, pela classe social. Portanto, a relação entre a teoria de Vygotski sobre o desenvolvimento na adolescência e a escolha profissional está intrinsecamente ligada à ideia de que o contexto social, as interações culturais e o apoio social desempenham um papel significativo na formação das aspirações e escolhas dos jovens nessa fase crucial de suas vidas.

A noção de “escolha profissional” precisa ser relativizada quando analisamos a entrada dos jovens no mundo do trabalho. Como destaca Soares (2018), a inserção no mercado, especialmente entre adolescentes e jovens das classes populares, raramente se dá a partir de uma escolha livre, consciente e planejada. Ao contrário, é atravessada por múltiplas determinações sociais, pela urgência econômica e pela lógica de exclusão que marca o acesso a oportunidades formativas e ocupacionais. A escolha, nesse contexto, aparece mais como uma resposta às condições impostas pela realidade do que como expressão de um projeto pessoal.

Como indica Bock (2018), é fundamental deslocar o olhar da ideia de um sujeito autônomo e plenamente responsável por sua trajetória profissional, para compreender que essa trajetória é construída em meio a restrições materiais, desigualdades estruturais e exigências cada vez mais precoces de produtividade. A escola, os programas de aprendizagem e até mesmo os discursos sobre empreendedorismo muitas vezes reforçam essa falsa ideia de escolha, quando, na prática, o que se vê é a adaptação do jovem às condições precarizadas que o mercado impõe.

Soares (2018) apresenta diversos questionamentos sobre o processo de escolha profissional, que geralmente ocorre na adolescência e, em muitos casos, marca a entrada no mercado de trabalho. Soares faz perguntas como: “É possível escolher? Existe liberdade de escolha? Quando ela acontece? Todos são livres de maneira igual? ou uns são mais livres do que outros? Como se pode avaliar os graus de liberdade de cada pessoa?” (p. 39). Para a autora, o ser humano faz escolhas dentro de um conjunto de opções limitadas pelo sistema econômico, sendo que essas opções são também influenciadas pela classe social e pelo contexto familiar. A capacidade de agir de forma voluntária é um processo mediado culturalmente e aprimorado por meio da interação social e da linguagem.

Em certos grupos sociais, por exemplo, a continuidade dos estudos não é vista como uma opção, mas como uma exigência inquestionável. A autora também aborda sobre a influência da mídia nesse processo, em que se transmite uma ideia errônea sobre a possibilidade de escolha, jogando sobre o jovem a capacidade de escolher apenas a partir de seu desejo (querer) e descontextualizando todas as demais nuances determinantes.

Em nossa sociedade capitalista, está subjacente em qualquer programa de televisão, na propaganda e na publicidade a possibilidade de se poder tudo e de se fazer tudo bastando para isso querer. Transmite-se a falsa ideia de o capitalismo oferecer mil oportunidades de escolha, mas a realidade é bem oposta. As possibilidades de escolha estão totalmente determinadas por este mesmo capitalismo, pela condição da classe social a qual pertence que nos transmite uma série de expectativas de padrões de comportamento e de consumo (Soares, 2018, p. 41).

A autora destaca seis fatores que, segundo ela, interferem diretamente nas escolhas profissionais. O primeiro são os fatores políticos, que estão intimamente relacionados ao posicionamento do Estado frente à educação, em especial o ensino médio, pós-médio, profissionalizante e universidade. O segundo fator de destaque seria o econômico. Soares (2018) ressalta que este item está ligado ao mercado de trabalho, envolvendo

desenvolvimento econômico, globalização, desemprego, falta de oportunidades, entre outros fatores. O terceiro item está ligado aos fatores sociais, estando a divisão de classes e a influência da sociedade na família também atreladas ao momento da escolha. O quarto ponto de destaque refere-se aos fatores educacionais, que conforme sua própria nomenclatura, envolvem o sistema de ensino, os investimentos na educação e questões relacionadas ao vestibular. O quinto ponto diz respeito aos fatores familiares que “[...] impõem à família uma parte importante no processo de impregnação da ideologia vigente. A busca da realização das expectativas familiares em detrimento dos interesses pessoais” (Soares, 2018, p. 45). E o sexto e último envolve os fatores psicológicos que “[...] dizem respeito aos interesses, as motivações, às habilidades e às competências pessoais, à compreensão e conscientização dos fatores determinantes versus a desinformação à qual o indivíduo está submetido” (Soares, 2018, pp. 45-46).

Santos e Santos (2020) abordam a visão estigmatizante que a sociedade tem sobre o jovem, destacando as dificuldades enfrentadas nesse estágio, sobretudo no que se refere à escolha profissional. Os autores evidenciam que, muitas vezes, recai sobre o adolescente a responsabilidade pelos problemas que atravessam as relações sociais, sem que se considere o meio em que está inserido, os recursos a que tem acesso e as reais possibilidades de realizar uma escolha.

Diante desse cenário, as perspectivas profissionais dos jovens estão comprometidas, pois as novas formas de trabalho configuram uma travessia de instabilidades, de condições e relações de trabalho mais precárias e diferenciadas, afetando a inserção do jovem ao mundo do trabalho. Tais mudanças determinam, hoje, um processo de transição da infância e da adolescência para a idade adulta diferenciada, que se tem desenhado sob novas tendências e exigências nas condições objetivas e subjetivas de viver. É preciso pensar e enfrentar as novas exigências, questionando-as e identificando as necessidades, os problemas e as facetas perversas de violência e desigualdades impostas aos homens, principalmente, aos adolescentes; a fim de compreender os processos sociais de seu desenvolvimento, detectando as contradições da realidade social para superá-las, frente às relações e valores sociais presentes no mundo (Koshino, 2011, p. 48).

Koshino (2011) ressalta também que é preciso compreender o quanto as oportunidades profissionais dos jovens estão comprometidas, uma vez que as novas modalidades de trabalho representam uma jornada por cenários instáveis, marcados por condições e relações laborais

mais precárias e heterogêneas que impactam diretamente a entrada dos jovens no mercado de trabalho. Portanto, refletir acerca do adolescente em processo de inserção no mercado de trabalho, bem como sua compreensão sobre as modificações ocorridas nesse contexto do mundo do trabalho são objetivos desta tese.

Outro ponto a ser lembrado para compreensão da visão dos jovens sobre o trabalho relaciona-se à postergação da sua entrada no mercado. O período estendido dos jovens nos contextos educacionais reflete uma adaptação das estruturas sociais diante das demandas econômicas, redefinindo a trajetória de transição da juventude para a idade adulta no cenário contemporâneo.

Tais argumentos trazem reflexões sobre como temos (re)produzido a nossa própria humanidade e o quanto é importante avançar rumo a uma reflexão coletiva de sujeitos que possam desfrutar de um processo de desenvolvimento que, de fato, proporcione aquilo que se pode alcançar e não aquilo que o sistema deseja que se alcance.

A relação entre adolescência e mundo do trabalho, historicamente marcada por contradições, ganha novos contornos na contemporaneidade. Embora a postergação da entrada no mercado formal e a permanência maior na escolarização sejam observadas em muitos contextos, nem todos os adolescentes vivenciam essas condições, de modo que tais mudanças não representam, necessariamente, um avanço universal nas condições de vida e de desenvolvimento juvenil. Em muitos casos, significam apenas um deslocamento da exploração precoce para formas mais sutis de controle e adaptação, nas quais a escola e os programas de formação profissional atuam como dispositivos reguladores da juventude pobre (Dayrell & Jesus, 2016).

Essa redefinição do tempo juvenil, cada vez mais atravessado pela lógica da produtividade, da eficiência e da preparação permanente, esvazia a possibilidade de um desenvolvimento pleno e humanizado. O adolescente passa a ser treinado para “ser alguém no futuro”, mas esse futuro, na maioria das vezes, está restrito a funções periféricas no mundo do trabalho – funções que garantem o funcionamento do sistema, mas negam a esses sujeitos o direito ao protagonismo real sobre suas vidas.

Qual adolescência temos permitido existir? Qual projeto de ser humano temos reforçado? Retomar o debate sobre o trabalho e a educação na adolescência é essencial para que possamos construir coletivamente um processo formativo que não limite, mas expanda. Que se possam criar condições para que o adolescente se aproprie historicamente dos conhecimentos, da cultura e das mediações sociais, favorecendo a formação de conceitos, consciência para-si e capacidade de ação transformadora. Que não condicione, mas emancipe.

Porque formar sujeitos humanos é muito mais do que torná-los aptos para um emprego; é garantir que possam sonhar, pensar e agir sobre o mundo que habitam.

Dito isso, o próximo capítulo discute esses aspectos formativos do adolescente voltado à classe trabalhadora.

2 A FORMAÇÃO DO JOVEM DA CLASSE TRABALHADORA

Pensar a formação do jovem da classe trabalhadora é essencial para entender como se mantêm as desigualdades sociais, como se dão as escolhas (ou a sua falta) e quais são as possibilidades em relação às mudanças do mundo do trabalho. Em um contexto de transformações intensas no mundo laboral, marcado pelo aumento da informalidade, da precarização e perda de direitos, é urgente analisar o papel que a educação vem assumindo nesse processo: se está contribuindo para ampliar possibilidades ou apenas moldando sujeitos para aceitar as condições já dadas.

Essa discussão vai além da ideia de “qualificar para o mercado”. Trata-se de olhar com atenção para o lugar que os jovens das camadas populares ocupam nas propostas educacionais, que muitas vezes não os formam de maneira ampla, não desenvolvem seu psiquismo, mas apenas os preparam para funções subalternas. A leitura crítica de Dermeval Saviani (2012) ajuda a perceber esse movimento: em vez de oferecer acesso real ao conhecimento e à reflexão crítica, as políticas voltadas à juventude da classe trabalhadora tendem a reforçar uma educação adaptativa e voltada para a manutenção da ordem.

Saviani buscou a articulação entre o trabalho desenvolvido nas escolas com o processo de democratização da sociedade brasileira. O fio condutor é a questão da marginalidade da escola da maioria das crianças e jovens latinoamericanos que não tem sido resolvida nem pelas teorias liberais nem pelos seus críticos (Silva, 2010, p. 362).

Nessa direção, segundo Saviani (2012), as teorias crítico-reprodutivistas veem a escola como um instrumento historicamente estruturado para reproduzir a ordem social vigente, cumprindo um papel passivo na manutenção das desigualdades. No entanto, Saviani (2012) mostra que a escola pode assumir uma função política ativa: ao socializar conteúdos sistematizados e historicamente produzidos, ela não apenas reflete as determinações da sociedade, mas também influencia e transforma suas estruturas. Assim, enquanto a sociedade condiciona o âmbito da educação, a apropriação crítica e organizada dos conhecimentos escolares permite que a escola atue na reconfiguração das relações sociais, promovendo um efeito recíproco entre educação e sociedade.

No caso da classe trabalhadora, a educação nunca teve como objetivo central a formação plena ou emancipatória, mas a de adaptar os jovens para executar a função do trabalho. Na análise do autor, as pedagogias não-críticas tradicional, nova e tecnicista

reorganizaram o discurso educativo conforme as demandas do capital, mas não romperam com a lógica de marginalização. Em vez de garantir o acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, a escola passou a operar para servir ao capital.

Na contemporaneidade, essa lógica se intensifica com as reformas curriculares pautadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reforçam um modelo de formação esvaziado de conteúdo crítico, centrado em competências e habilidades operacionais, travestidas de “formação integral”, como veremos no tópico a seguir. Assim, a escola cumpre uma função reguladora, moldando os desejos, expectativas e trajetórias desses jovens, ao mesmo tempo em que lhes nega o acesso ao conhecimento necessário para compreender e intervir criticamente na realidade social.

Saviani (2012) faz uma crítica às formas como a educação das camadas populares tem sido historicamente pensada e implementada. Sua análise se baseia na compreensão de que a escola, longe de ser neutra, está inserida nas contradições da sociedade de classes e, por isso, tende a reproduzir a lógica dominante, contrapondo-se à necessidade de enfrentá-la conscientemente. O autor diferencia duas concepções de educação: uma adaptativa, que prepara os indivíduos para aceitar o lugar que lhes foi dado na estrutura social; e outra formadora, que busca promover o acesso ao conhecimento sistematizado, permitindo que os sujeitos compreendam criticamente a realidade e possam transformá-la.

Para Saviani (2012), a escola cumpre, na maior parte das vezes, uma função de reprodução da divisão social ao oferecer uma educação diferenciada voltada à elite, que prepara para a direção da sociedade, e outra para os trabalhadores, que prepara para a obediência e a execução. Essa dualidade, segundo ele, está na base da pedagogia tradicional, mas também se mantém, de forma mais sutil, em propostas ditas progressistas, quando não enfrentam contradições estruturais.

Neste capítulo, portanto, buscaremos refletir como documentos, a exemplo da BNCC e de programas como o Jovem Aprendiz, vêm contribuindo para esse tipo de formação funcional, muitas vezes travestida de inclusão.

Além disso, é importante refletir de forma crítica sobre o papel da escola e das políticas educacionais na reprodução (ou superação) das desigualdades sociais, especialmente no que diz respeito à juventude da classe trabalhadora – foco de análise desta presente tese sobre o jovem aprendiz e a sua percepção acerca das transformações do mundo do trabalho. dessa forma, apresentamos a seguir alguns elementos sobre a Base Nacional Comum Curricular para subsidiar nossas reflexões.

2.1 A nova BNCC e o ensino médio por itinerários: a quem serve?

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada pela Portaria n. 1.570 e publicada no Diário Oficial da União em 21 de dezembro de 2017, apresenta-se como um marco regulatório para a educação básica no Brasil. Este documento estabelece direitos e objetivos de aprendizagem comuns para todas as escolas públicas e privadas do país, buscando garantir uma formação integral. No entanto, a versão destinada ao Ensino Médio levanta debates significativos sobre o esvaziamento curricular e suas implicações para o desenvolvimento humano do adolescente. A seguir, discutimos alguns pontos necessários sobre essa reflexão e seus impactos.

É fundamental contextualizar historicamente as alterações legislativas, bem como os governos que conduziram tais mudanças, a fim de ampliar a compreensão sobre os interesses e as nuances que as atravessaram. Foi durante o governo de Michel Temer que se instituiu a Medida Provisória nº 746/2016, marco inicial da Reforma do Ensino Médio.

Em seguida, esta Medida provisória se transformou na Lei nº 13.415/2017. O governo Temer justificava a reforma pela necessidade de modernizar o ensino médio, reduzir a evasão escolar e aproximar a formação escolar das exigências do mundo do trabalho. Foi também nesse momento que se definiu a estrutura da BNCC do Ensino Médio, marcada pelo caráter de flexibilização e apregoada como forma de protagonismo estudantil.

Durante o governo de Jair Bolsonaro (2019-2022) se iniciou a implementação efetiva da BNCC no Ensino Médio. O documento oficial da BNCC, homologado em dezembro de 2018 pelo então ministro Rossieli Soares, ainda no governo Michel Temer, já previa que a aplicação começaria em 2020 – portanto, sob a gestão de Bolsonaro. Coube ao novo governo a responsabilidade pela adequação dos currículos estaduais, organização dos itinerários formativos pelas escolas e adaptação dos docentes às novas exigências pedagógicas.

Do ponto de vista histórico, o que marca as conjunturas na sociedade são fatos que alteram as relações sociais em curso. O momento atual, no plano político, econômico, social, cultural e educacional, começa a ser definido no golpe de estado de 2016 e se agrava com o governo eleito em 2018. Não por acaso a denominada “reforma do ensino médio” foi definida nos primeiros três meses do golpe mediante, inicialmente, a Portaria Nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, que instituiu o Programa de Fomento à Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral. Esta portaria foi transformada, 12 dias depois, na MP 746/16 com o objetivo de fomentar a implantação de Escolas de

Ensino Médio em Tempo Integral. Finalmente passou a ser lei em 16 de fevereiro de 2017 (Lei nº 13.415). Esta rapidez tem a marca das mudanças autoritárias. Com efeito, não por acaso, quem assumiu a Secretaria Geral do Ministério da Educação no governo golpista de Michel Temer foi Maria Helena Guimarães de Castro, a pessoa chave na gestão Paulo Renato de Souza. Foi só tirar da gaveta as mudanças que não puderem implantar à época, dada a resistência de entidades científicas, sindicais e movimentos sociais (Santos, 2022, §4).

A velocidade com que a reforma foi instituída evidencia não apenas o caráter autoritário do processo, mas também o descompasso entre a proposta legal e as condições concretas do sistema educacional brasileiro. A imposição de uma BNCC articulada a um modelo de escola em tempo integral desconsidera as condições concretas das escolas públicas, em sua maioria sucateadas, com problemas de estrutura física e pedagógica para dar conta do projeto. Em geral as escolas não possuem salas adequadas, laboratórios, bibliotecas, quadras, refeitórios, o que impede a realização de um projeto de escola integral em sua essência. Assim, ao mesmo tempo em que se prega a flexibilização curricular e o protagonismo juvenil, a realidade material das escolas limita severamente as possibilidades de implementação desse modelo, transformando a reforma em mais um projeto legal distante do cotidiano da juventude trabalhadora.

Então, a escola de tempo integral no Brasil não é uma escola íntegra ou integral, porque na verdade isso é uma estratégia míope, de segurar esse jovem na escola porque na rua ele pode ser incômodo. A escola de tempo integral tem que ter uma base material, que começa pelo prédio, pela sala, pelo laboratório, pelo tipo de serviço de educação que você oferece. Nas escolas privadas, você paga tudo, tem tudo isso. Tem piscina, tem inglês, tem espanhol, tem japonês, se o estudante quer aprender. São escolas de 5, 8 mil reais que se paga. Então, é uma lei que não vai pegar. E o jovem não suporta. As ocupações das escolas no Paraná, no Rio de Janeiro e em São Paulo mostraram isso. Os jovens diziam: “Queremos ficar na escola, mas queremos bebedouro, banheiro, professor (Severo, 2019, p. 8).

A crítica à escola de tempo integral no Brasil evidencia como a expansão da jornada, sem a devida base material e estrutural, acaba funcionando mais como uma medida de contenção social do que como uma proposta formativa consistente. Como aponta Severo,

manter o jovem mais tempo na escola, sem garantir condições adequadas, transforma a política em uma “estratégia míope”, incapaz de responder às demandas reais dos estudantes.

Essa mesma lógica se expressa na BNCC, que, ao priorizar um ensino fragmentado e utilitarista, corre o risco de reduzir a formação intelectual dos adolescentes a aprendizagens imediatistas, desconectadas da possibilidade de constituição de um pensamento conceitual mais amplo. Essa abordagem segmentada tende a restringir a capacidade dos estudantes de estabelecer conexões entre diferentes áreas do conhecimento, limitando a apropriação de conceitos mais complexos e a compreensão mais aprofundada dos fenômenos sociais e históricos. No contexto do mundo do trabalho, tal limitação dificulta que os jovens compreendam as transformações econômicas, sociais e tecnológicas de forma crítica e fundamentada, comprometendo a reflexão sobre seu papel e suas possibilidades de atuação. Dessa forma, a proposta educacional vigente pode impactar diretamente a formação de capacidades intelectuais que são essenciais para o desenvolvimento de um pensamento teórico consistente, conforme buscamos analisar neste estudo.

A BNCC do Ensino Médio busca dar continuidade às diretrizes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com foco no desenvolvimento de competências e guiada pelo princípio da educação integral: “[...] § 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Lei n. 13.415/2017).

Fundamenta-se em competências e habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo do ciclo escolar; as competências gerais definidas para a Educação Básica orientam tanto as aprendizagens essenciais previstas na BNCC do Ensino Médio quanto os itinerários formativos oferecidos pelos diversos sistemas, redes e escolas.

Figura 1- BNCC Ensino Médio



Fonte: Ministério da Educação (2018, p. 469).

A figura representa a organização do Ensino Médio segundo a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), destacando a relação entre competências gerais, áreas do conhecimento e itinerários formativos. Tal figura foi retirada do documento que representa a 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio presente no site do Ministério da Educação MEC (2018). Podendo assim ser detalhado:

1. Competências Gerais da Educação Básica (topo da figura) que são habilidades e conhecimentos que todo estudante deve desenvolver ao longo da Educação Básica. Elas estão divididas em áreas de conhecimento: Linguagens e suas tecnologias (azul); Matemática e suas tecnologias (roxo); Ciências da Natureza e suas tecnologias (verde); Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (laranja). Cada área possui habilidades específicas que orientam o que deve ser aprendido.
2. Ensino Médio e BNCC (coluna da esquerda): Indica que todas essas competências e habilidades gerais da BNCC são o referencial para todo o Ensino Médio.
3. Itinerários Formativos (parte inferior da figura): Representam o espaço de aprofundamento e escolha pelo estudante, permitindo focar em áreas de interesse, e cada itinerário está associado às áreas de conhecimento da BNCC, reforçando a continuidade entre formação geral e aprofundamento.

4. Inclui também a formação técnica e profissional (em marrom), mostrando que o Ensino Médio pode integrar conhecimento acadêmico com preparação para o trabalho. (Ministério da Educação, 2018, p. 469).

Em resumo, a figura mostra como o Ensino Médio se organiza em duas dimensões, sendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a formação geral obrigatória, garantindo competências essenciais; e os itinerários formativos como possibilidade de aprofundamento em áreas específicas e formação técnica/profissional, conectando interesses do aluno com demandas do mundo contemporâneo.

Art. 4º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: “ Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. [...] § 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput. [...] § 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput (Lei n. 13.415/2017).

A Lei nº 13.415/2017, que promoveu a reforma do Ensino Médio, trouxe mudanças como a possibilidade de que os estudantes participem ativamente da construção de sua trajetória escolar. A lei estabelece que as escolas devem orientar os alunos na escolha dos itinerários formativos, levando em conta seus interesses, habilidades e projetos de vida, processo que permitiria aos jovens refletirem sobre suas metas e conhecerem as opções disponíveis dentro do Novo Ensino Médio. Esse é o argumento que sustenta essa proposição, entretanto, é necessário compreender que nas circunstâncias concretas em que se desenvolve a educação pública, esse princípio não está garantido e que há inúmeras dificuldades para que isso aconteça.

O objetivo dessa flexibilização, segundo os documentos, é dar mais protagonismo aos estudantes, tornando-os agentes de sua própria formação. Ao poder escolher os itinerários, cada aluno tem a oportunidade de direcionar seus estudos de acordo com suas aspirações, tornando a aprendizagem mais significativa e personalizada. Assim, o que a reforma apregoa é adequar a educação às necessidades individuais e, também, promover o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os de forma mais alinhada aos seus interesses e à vida fora da escola.

Alguns objetivos centrais da BNCC, que seriam a justificativa para sua importância e necessidade, são:

- Protagonismo juvenil: o incentivo ao estudante como agente ativo no processo de aprendizagem;
- Flexibilização curricular: a oferta de itinerários formativos que permitem escolhas de acordo com os interesses e aptidões dos alunos.
- Formação para o mundo do trabalho: o foco em competências consideradas essenciais para a empregabilidade.

Embora a proposta enfatize a formação integral, há limitações relacionadas à ausência de conteúdos fundamentais e ao enfoque desproporcional dado às competências instrumentais. A proposta de formação integral, que deveria englobar uma educação plena e crítica, tem sido distorcida no contexto atual, especialmente com a ênfase nas competências socioemocionais (CSE). O artigo 35 da referida Lei 13.415/2017, destaca a importância da formação integral dos estudantes: “§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”.

Esse parágrafo indica que a formação integral abrange não apenas os aspectos cognitivos, mas também os socioemocionais, alinhando-se com a necessidade de desenvolver competências que envolvem autoconhecimento, empatia, colaboração e outras habilidades essenciais para a vida. Como apontam Goulart e Alencar (2020, p. 343):

Há um deslocamento de prioridade, com as competências socioemocionais (CSE) no centro do currículo organizadas, sobretudo, no componente Projeto de Vida, com a subordinação das competências cognitivas, deixando de ser o fundamento da escola no capitalismo financeirizado. O sonho que se transforma em Projeto de Vida é organizado por meio de atividades direcionadas ao planejamento, sob supervisão dos

docentes, e acompanhada de expressões que remetem à livre escolha do indivíduo, com a sequência do “varal dos sonhos” dos estudantes, para inspirar docentes a ofertar disciplinas que possam ser expostas no “feirão das eletivas”, formando um currículo “à la carte”.

Ao colocar o Projeto de Vida como centro da formação, essa abordagem cria a falsa impressão de que os alunos têm liberdade para fazer suas escolhas, enquanto, na realidade, restringe suas opções e limita seu desenvolvimento crítico, transformando o currículo em um conjunto de disciplinas eletivas voltadas para a adaptação ao mercado de trabalho. Esse modelo de ensino, presente na BNCC do Ensino Médio, é alvo de controvérsia justamente por seu potencial de esvaziar o currículo, principalmente para os estudantes das classes subalternas. A redução da carga horária de conteúdos acadêmicos essenciais, o fortalecimento das desigualdades educacionais e a consequente alienação dos alunos são consequências diretas dessa orientação, conforme alerta Saviani (2016).

Conforme observado por Santos (2022) referente ao primeiro aspecto destacado, podemos dizer que a BNCC prioriza competências genéricas e a formação para o mercado de trabalho em detrimento de disciplinas tradicionais, como Filosofia, Sociologia, Artes e até mesmo conteúdos aprofundados de Ciências Humanas e Exatas. Essa redução limita o acesso ao conhecimento sistematizado e compromete a formação crítica e cidadã dos estudantes.

Sobre o segundo tópico, a flexibilização curricular pode ampliar as desigualdades entre estudantes de diferentes contextos sociais. Escolas com mais recursos tendem a oferecer itinerários formativos variados e de maior qualidade, enquanto instituições em áreas periféricas podem se restringir a opções mais básicas e voltadas exclusivamente para o trabalho imediato.

E, por fim, esse processo leva à alienação, pois, ao esvaziar os conteúdos que promovem o pensamento crítico e a capacidade analítica, a BNCC dificulta o ingresso e a permanência de estudantes das classes populares no ensino superior. Isso contribui para a manutenção de um ciclo de exclusão, em que o acesso ao conhecimento de excelência permanece restrito às elites.

Podemos concluir, frente ao exposto, que a BNCC do Ensino Médio, embora traga avanços romantizados no discurso sobre protagonismo juvenil e flexibilização, carrega contradições que impactam diretamente no desenvolvimento humano dos adolescentes. O esvaziamento de conteúdos essenciais e a ênfase em competências instrumentais representam uma ameaça à democratização do conhecimento e incentivam as desigualdades. Este modelo

mantém a desigualdade educacional no Brasil e, conseqüentemente, reforça a desigualdade de classe, uma vez que o acesso aos conteúdos para o desenvolvimento conceitual e crítico, principalmente das escolas públicas, ficará aquém de uma escola privada.

Nessa direção, Frigotto (2022) afirma que a reforma do ensino médio “representa uma regressão e uma traição aos jovens e ao país”, ao desmontar a formação geral e restringir o acesso ao conhecimento científico, filosófico e histórico. Em nome de uma suposta aproximação com o “mundo do trabalho”, o que se promove é a adaptação dos jovens – especialmente os da classe trabalhadora – a postos precários e mal remunerados, legitimando desigualdades já naturalizadas. De acordo com o autor, essa reforma não é neutra nem técnica, mas está a serviço da lógica do capital.

Essa crítica dialoga com a abordagem sócio-histórica do desenvolvimento ao denunciar uma política educacional que esvazia a formação humana em nome de uma funcionalização precoce da juventude. Em vez de ampliar os sentidos do trabalho e do conhecimento na formação do sujeito, essas políticas o reduzem à condição de recurso descartável – formatado para servir, e não para transformar.

Assim, para que o Ensino Médio cumpra seu papel como etapa fundamental na formação integral dos jovens, é imprescindível que as políticas educacionais sejam pautadas pela equidade e pelo acesso universal a uma educação de qualidade. O debate sobre a BNCC deve, portanto, ser contínuo, envolvendo educadores, estudantes, pesquisadores e a sociedade como um todo.

Nesse contexto, torna-se essencial analisar como os jovens estão se apropriando ou não do conhecimento científico sistematizado proporcionado pela escola, e o quanto este conhecimento auxilia o jovem a perceber essas mudanças, considerando os desafios impostos por uma formação escolar. Em muitos casos, essa formação, em vez de estimular reflexões complexas sobre a realidade social e profissional, prepara apenas para a adaptação passiva a um mercado cada vez mais precarizado e instável.

Diante da análise feita sobre a reforma do Ensino Médio, o que se evidencia, em geral, é como a proposta de “formação integral” vem sendo esvaziada em nome de uma educação instrumentalizada. A retirada de conteúdos teóricos densos, a fragmentação dos saberes e a ênfase em competências comportamentais e habilidades técnicas moldam uma escola que prepara para o mercado, mas não para a vida em sua complexidade. O conhecimento deixa de ser um direito e passa a ser um meio, moldado a fim de atender às exigências de um sistema que já decidiu o lugar que o jovem da classe trabalhadora deve ocupar.

Essa lógica não se restringe ao currículo escolar. Ela se estende – e se aprofunda – nos programas de aprendizagem profissional, que assumem o protagonismo na transição escola-trabalho, especialmente para os adolescentes das camadas populares. Ao invés de promover acesso real à formação crítica e à emancipação social, o que se observa é a continuidade de um projeto educativo funcionalista, marcado por baixos investimentos, conteúdos superficiais e um claro alinhamento aos interesses do capital.

É justamente isso que discutiremos a seguir; de que forma os programas de aprendizagem, sob a aparência de oportunidade, operam como mecanismos de controle e de reprodução das desigualdades, reforçando a lógica do trabalho precarizado e a adaptação do jovem àquilo que já está posto?

2.2 Os programas de aprendizagem como manutenção da lógica capitalista

Falar sobre programas como o Jovem Aprendiz nos exige ir além da aparência de inclusão e oportunidade. É necessário olhar com mais rigor para o que está por trás desse modelo de formação que, em vez de garantir direitos e ampliar horizontes, acaba funcionando como uma engrenagem do próprio sistema que afirma querer combater. O discurso da profissionalização e da inserção no mercado de trabalho esconde uma lógica de adaptação: o jovem é treinado para se encaixar, não para questionar; ou seja, ele aprende a obedecer, não a transformar.

Por outro lado, não se pode ignorar que o Programa de Aprendizagem oferece benefícios concretos para muitos jovens, permitindo que ingressem no mercado formal, adquiram experiência prática e recebam formação profissional, protegendo direitos trabalhistas. O Programa, criado pela Lei da Aprendizagem (Lei nº 10.097/2000), que alterou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e definiu direitos e deveres dos aprendizes e das empresas que os contratam, estabelece regras para que jovens de 14 a 24 anos possam trabalhar e estudar simultaneamente, proporcionando acesso a conhecimento técnico e oportunidades que, de outra forma, seriam mais difíceis de alcançar.

Esta lei regulamentou a Aprendizagem Profissional no Brasil, inserindo-a na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), com base no Art. 429 da CLT e no Art. 429-A, garantindo a contratação de jovens aprendizes em empresas privadas e órgãos públicos. A intenção era promover formação técnico-profissional, conciliando educação e trabalho, garantindo aos jovens uma experiência prática com direitos trabalhistas.

Foi durante o Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) que se introduziu o programa no contexto da modernização da educação profissional, incentivando a inserção de jovens no mercado de trabalho formal e atendendo à demanda por mão de obra qualificada.

Outras leis e normas também regulam o programa, como: Decreto nº 9.579/2018, que organiza as regras sobre a contratação de aprendizes, carga horária e direitos; Portaria nº 671/2021, que atualiza regras sobre a fiscalização do programa e define quantas vagas de aprendizes as empresas devem oferecer; e, por fim, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei nº 8.069/1990), que garante o direito ao trabalho protegido para adolescentes. O objetivo dessas normas é permitir que os jovens trabalhem sem prejudicar os estudos e adquiram experiência profissional de forma segura e supervisionada.

A legislação brasileira estabelece critérios específicos para a contratação de aprendizes, delimitando a faixa etária e as condições necessárias para sua inserção no mercado de trabalho. A Consolidação das Leis do Trabalho, no artigo 402, define como “menor”, para efeitos trabalhistas, o trabalhador com idade entre 14 e 18 anos, conforme estabelecido pela Lei nº 10.097/2000. Posteriormente, o artigo 428 da CLT consolidou o contrato de aprendizagem como um contrato de trabalho especial, permitindo a participação de jovens entre 14 e 24 anos em programas de formação técnico-profissional. Essa regulamentação, alterada pela Lei nº 11.180/2005, prevê que o empregador deve garantir uma formação compatível com o desenvolvimento físico, moral e psicológico do aprendiz, além de exigir matrícula e frequência escolar para aqueles que ainda não concluíram o ensino médio, conforme inserido na Lei nº 11.788/2008. O Decreto nº 9.579/2018 reforça esses critérios, fixando a idade mínima de 14 anos completos e a máxima de 24 anos incompletos, exceto no caso de aprendizes com deficiência.

Por fim, a CLT, em seu artigo 433, determina que o contrato de aprendizagem se extingue ao término do prazo estabelecido ou quando o aprendiz completar 24 anos, salvo exceções previstas em lei. Essa estrutura normativa busca garantir a qualificação profissional dos jovens, ao mesmo tempo em que protege seus direitos e assegura sua permanência na educação formal.

O contrato de aprendizagem no Brasil conta com uma série de regulamentações que garantem a inclusão, a proteção e a formação profissional dos jovens. No que se refere aos aprendizes com deficiência, a legislação estabelece regras específicas para ampliar a acessibilidade ao programa. De acordo com os §§ 5º e 6º do artigo 428 da CLT, a idade máxima de 24 anos não se aplica a esses aprendizes, permitindo que continuem no programa independentemente da idade (Lei n. 11.180/2005). Além disso, a comprovação da

escolaridade deve considerar as habilidades e competências relacionadas à profissionalização, garantindo uma abordagem mais inclusiva no processo de aprendizado (Lei n. 13.146/2015).

Outro ponto relevante é a exigência de escolaridade para a participação no programa. Conforme o § 1º do artigo 428 da CLT, a validade do contrato de aprendizagem requer que o aprendiz esteja matriculado e frequentando a escola, caso ainda não tenha concluído o ensino médio (Lei nº 11.788/2008). No entanto, essa exigência pode ser flexibilizada em determinadas situações. O § 7º do mesmo artigo prevê que, em localidades onde não houver oferta de ensino médio, a contratação do aprendiz poderá ocorrer sem a frequência escolar, desde que ele tenha concluído o ensino fundamental (Lei n. 11.788/2008). Além disso, para aprendizes com deficiência com 18 anos ou mais, a legislação exige apenas a matrícula e frequência em um programa de aprendizagem profissional, sem necessariamente vincular essa exigência ao ensino médio (Lei n. 13.146/2015).

A jornada de trabalho do aprendiz também possui regras específicas. O artigo 432 da CLT determina que a carga horária não pode ultrapassar seis horas diárias, sendo vedada qualquer prorrogação ou compensação de jornada (Lei nº 10.097/2000). No entanto, para aqueles que já concluíram o ensino fundamental, a jornada pode ser estendida para até oito horas diárias, desde que inclua o período destinado à aprendizagem teórica (§ 1º do artigo 432, Lei n. 10.097/2000).

Quanto à remuneração, o § 2º do artigo 428 da CLT estabelece que o aprendiz deve receber, no mínimo, o salário-mínimo-hora, exceto se houver condição mais favorável prevista em convenção ou acordo coletivo (Lei n. 13.420/2017). Para o ano de 2025, considerando o salário-mínimo federal de R\$ 1.518,00, o valor do salário mínimo por hora para um jovem aprendiz corresponde a R\$ 6,90.

Essas normas evidenciam o compromisso legal com a formação profissional dos jovens, equilibrando a experiência prática com a necessidade de educação formal e garantindo condições adequadas de trabalho e remuneração. O Contrato é de um ano e quatro meses, podendo o Aprendiz ser efetivado a qualquer momento.

A instituição que conduz a atividade em que esta pesquisa foi realizada não cobra nenhum valor da empresa ou do aprendiz. É realizado um contrato da Empresa com a Instituição e um contrato com a Empresa e o Aprendiz. Segundo a Portaria/MTE Nº 671, de 8 de novembro de 2021, para a contratação de aprendizes as empresas precisam se encaixar nos seguintes critérios:

Art. 376. Estão legalmente dispensadas do cumprimento da cota de aprendizagem: I - as microempresas e as empresas de pequeno porte, optantes ou não pelo Regime Especial Unificado de Arrecadação de Tributos e Contribuições devidos pelas Microempresas e Empresas de Pequeno Porte - Simples Nacional; [...] § 2º Os estabelecimentos que, embora dispensados da obrigação de contratar aprendizes, decidam pela contratação, devem observar todas as normas da aprendizagem profissional, inclusive o percentual máximo previsto no art. 429 do Decreto-Lei nº 5.452, de 1943 - CLT, não estando obrigados, no entanto, ao cumprimento do percentual mínimo (Ministério do Trabalho e Emprego, 2021).

De acordo com a CLT, art. 429 (Lei n. 5.452/1943), as empresas podem contratar no máximo 15% do quadro de funcionários (considerando os cargos que não exijam formação técnica). Desta forma, a empresa precisa ter no mínimo sete funcionários trabalhando em funções que não exijam formação técnica para ter a contratação de jovem aprendiz.

Os estabelecimentos de qualquer natureza são obrigados a empregar e matricular nos cursos dos Serviços Nacionais de Aprendizagem número de aprendizes equivalente a cinco por cento, no mínimo, e quinze por cento, no máximo, dos trabalhadores existentes em cada estabelecimento, cujas funções demandem formação profissional (Art. 429).

Embora a lei permita a contratação de aprendizes a partir dos 14 anos, muitas empresas optam por contratar jovens com idades mais próximas dos 18 anos, acreditando que esses possuam mais maturidade e experiência. Dessa forma, evitam os desafios relacionados à formação de adolescentes mais novos. Essa prática pode limitar o acesso para os adolescentes mais jovens, pois algumas empresas podem ver o programa como um mecanismo de mão de obra barata e não como um processo formativo. O critério de exigência mínima de sete funcionários limita a participação de micro e pequenas corporações no programa. Assim, um grande número de estabelecimentos fica isento dessa obrigatoriedade, reduzindo as oportunidades para os jovens que poderiam se beneficiar da aprendizagem. Além disso, podemos observar a adesão das empresas junto ao programa mediante lei, e não como uma preocupação social de fato.

As ONGs têm um papel relevante na implementação de programas de aprendizagem profissional no Brasil, especialmente quando atuam como entidades qualificadoras, conforme previsto na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Essas organizações recebem

habilitação do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) para oferecer cursos que possibilitam a inserção de adolescentes e jovens no mercado de trabalho, promovendo oportunidades de formação e desenvolvimento profissional (Lei n. 10.097/2000).

A atuação das ONGs é respaldada por legislações específicas, como a Lei nº 10.097/2000, que instituiu o Programa Jovem Aprendiz, e a Portaria MTE nº 3.872/2023, que define os critérios para a habilitação de entidades qualificadoras (Ministério do Trabalho e Emprego, 2023). Entre essas entidades estão escolas técnicas, serviços nacionais de aprendizagem e organizações sem fins lucrativos voltadas à educação profissional. Embora as ONGs desempenhem papel importante na execução desses programas (Lei n. 10.097/2000), elas não substituem o papel do poder público, que permanece responsável pela formulação de políticas públicas e pela supervisão das ações das entidades qualificadoras. A parceria entre Estado e organizações privadas permite ampliar o alcance e a eficácia dos programas, garantindo maior acesso de jovens a oportunidades de aprendizagem e inserção profissional. Assim, as ONGs atuam como agentes estratégicos na implementação de programas de aprendizagem, complementando políticas públicas e contribuindo para a formação de jovens preparados para enfrentar os desafios do mercado de trabalho (Lei n. 10.097/2000).

Pitz (2023) discute como esses programas, longe de oferecerem uma formação crítica e emancipadora, reforçam a lógica capitalista:

Hoje a educação profissional é utilizada como um instrumento para intensificar a produtividade da juventude, contrapondo uma formação humana e o seu caráter político e social, portanto, ela é vinculada a uma relação de consumo e visualizada como uma mercadoria. Diante do modelo produtivo flexível adotado, denota-se novas formas de controle sobre os processos de trabalho, necessitando de uma formação crítica para combatê-lo e assim proporcionar possibilidades de transformação social à juventude (Pitz, 2023, p. 418).

O jovem da periferia é moldado para ocupar posições precárias num mercado cada vez mais instável e exigente. Ao contrário de um processo formativo que desenvolve o pensamento, a criatividade e o questionamento, o que se oferece é uma formação técnica superficial, voltada à funcionalidade. E é justamente esse o ponto de partida desta discussão: entender como os programas de aprendizagem não só não rompem com as desigualdades históricas, como, muitas vezes, as aprofundam.

Assim como visto anteriormente, o Novo Ensino Médio, com a implementação dos itinerários formativos, promete oferecer ao estudante maior flexibilidade e oportunidades de

aprofundamento em áreas de interesse, porém, estão articulados a um modelo educacional que não garante oportunidades equitativas de acesso aos itinerários mais ricos em conhecimento e experiências culturais.

A partir dos relatos dos próprios adolescentes que vivenciam essas experiências, os quais serão apresentados na análise de resultados deste trabalho, e em diálogo com a pedagogia histórico-crítica, problematizaremos a ideia de que tipo de formação está sendo construída – ou melhor, limitada – nesse contexto. Formar seres humanos não pode ser reduzida à lógica de produtividade, a educação precisa ser um projeto de mundo, não uma ferramenta de ajuste.

3 AS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E O PROCESSO DE ESCOLHA PROFISSIONAL

Iniciamos destacando que a atividade ‘trabalho’ e as relações sociais representam dois elementos essenciais da existência humana que possibilitam uma formação significativa no seu desenvolvimento. Segundo os pressupostos marxistas, o trabalho é o fundamento do ser social, pois é por meio dele que as características humanas se formam no homem. Marx (1983) destaca o trabalho que, em seu sentido ontológico, é criativo e promove desenvolvimento pleno do indivíduo, enquanto em sua forma histórica capitalista atua de maneira alienante, limitando a realização pessoal e a liberdade do trabalhador.

Para Marx (2008), “a condição natural da existência humana, independentemente de todas as formas sociais, do intercâmbio da matéria entre o homem e a natureza [...] cria valor de troca e é uma forma de trabalho especificamente social” (pp. 62-63). O pensamento marxista reconhece o trabalho como uma exclusividade humana, uma vez que envolve a execução de ações concebidas no âmbito das ideias. Essas ideias orientam a ação a ser realizada com o propósito de atingir um objetivo previamente determinado.

Desse modo, compreender o trabalho, sua história e a sua correlação com o processo de desenvolvimento humano, especialmente a adolescência, são pontos cruciais para elucidar essa pesquisa. Para isso, na sequência apresentaremos alguns elementos sobre o trabalho desde a Revolução Industrial até os dias atuais, a fim de discutir sobre as suas transformações e a intensificação de sua precarização para o homem, iniciando pela concepção de ‘trabalho’.

3.1 A categoria trabalho

Nos *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*, Marx (2004) concebe o trabalho como uma “atividade vital”, e afirma que neste processo reside toda a natureza de uma espécie, na qual a consciência, juntamente com seu caráter genérico, configura atributos essenciais. Marx destaca que “a atividade consciente livre é o caráter genérico do homem” (p. 84).

Segundo Marx (2004), o trabalho é uma atividade vital do ser humano, capaz de promover a transformação da natureza e o desenvolvimento pleno do indivíduo enquanto ser criativo e social. No entanto, no sistema capitalista, essa atividade se torna alienante, uma vez que o trabalhador se separa do produto de seu trabalho e da própria ação criativa. O trabalho deixa de ser fonte de realização pessoal e se transforma em instrumento de exploração, limitando a expressão das capacidades humanas e mediando as relações sociais por meio do

capital. Assim, a alienação evidencia a contradição entre o potencial formativo e emancipador do trabalho e sua função real de reprodução do sistema capitalista.

Da mesma forma, Leontiev (2004) discute a importância da atividade de trabalho na formação do homem, que se diferencia dos outros animais pela criação de instrumentos e pela atividade de trabalho, fator crucial para o desenvolvimento do psiquismo. “O aparecimento e o desenvolvimento do trabalho, condição primeira e fundamental da existência do homem, acarretaram a transformação e a hominização do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos dos sentidos” (Leontiev, 2004, p. 76).

Conforme Leontiev (2004) destaca, os macacos também utilizam instrumentos, mas essas ações são principalmente instintivas e restritas em comparação às atividades humanas. No entanto, a distinção crucial entre as duas espécies reside na capacidade humana de realizar atividades por meio do uso de instrumentos, ou seja, a habilidade de empregar ferramentas e signos para a execução de atividades. Esse processo de mediação simbólica desempenha um papel central no desenvolvimento do psiquismo humano.

No processo de trabalho, a mão do homem é o principal instrumento, sendo considerada como um órgão vital para a execução de atividades, como a manipulação de ferramentas, a criação de objetos e a realização de tarefas diversas. “O órgão principal da atividade do trabalho do homem, a sua mão, só pode atingir a sua perfeição graças ao próprio trabalho” (Leontiev, 2004, p. 76). Nesse contexto, a mão não é apenas um instrumento físico, mas também um meio de expressar e desenvolver a capacidade humana por meio do trabalho. Além disso, os órgãos dos sentidos também se desenvolveram com o trabalho, transformando o ser humano tanto anatomicamente quanto fisiologicamente (Leontiev, 2004).

Ao se envolver nessas atividades sociais e de trabalho, o ser humano “supera” sua condição meramente biológica. Segundo Bock (2004, p. 29), “graças ao trabalho, entendido como emprego de energia humana para a transformação intencional da natureza, que os homens se põem nos objetos, humanizando-os”. O dinamismo do mundo ao longo da história envolvendo todos os seus aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos da vida humana, constantemente em processo de mudança, permite ao ser humano estar igualmente em *contínua* movimentação e transformação.

O trabalho é antes de tudo caracterizado por dois elementos interdependentes. Um deles é o uso e o fabrico de instrumentos. O segundo é que o trabalho se efetiva em condições de trabalho comum e coletivo, de modo que o homem, no seio desse processo, não entra apenas numa relação determinada com a natureza, mas com outros

homens membros de uma dada sociedade. É apenas por intermédio dessa relação a outros homens que o homem se encontra na relação com a natureza. O trabalho é, portanto, desde a origem, mediatizado simultaneamente pelo instrumento (em sentido lato) e pela sociedade (Leontiev, 2004, p. 80).

Ainda sobre o processo de humanização pelo trabalho, Bock (2004) destaca que por meio da sua ação sobre o mundo material, o ser humano confere uma dimensão humanizada ao ambiente. A partir de suas atividades e relações, suas habilidades e conhecimentos gradualmente se consolidam nos resultados produzidos, cristalizando essas habilidades nos produtos da atividade (Bock, 2004). Nas palavras de Marx,

No fim do processo de trabalho, obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador e, portanto, idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade (Marx, 1983, pp. 149-150).

É importante destacar que Karl Marx (1818-1883), Leontiev (1903-1979) e outros teóricos da PHC que partem dos pressupostos marxistas, compartilham a ideia de que o trabalho é um ponto fundamental para a existência humana, tanto no sentido material quanto no desenvolvimento psíquico. Para Marx, o trabalho é enfatizado na dimensão socioeconômica e na alienação trazida pelo capitalismo. Leontiev, por sua vez, discorre sobre como o trabalho forma as funções psicológicas e o desenvolvimento humano. Para os dois autores, o trabalho é visto como uma atividade criativa, transformadora e mediada por relações sociais e históricas.

Com o passar do tempo, o trabalho foi se modificando e, paralelamente, o ser humano evoluiu, desenvolvendo e aprimorando características físicas, biológicas e intelectuais. Conforme Leontiev (2004) destaca, na mesma medida ocorrem mudanças nos processos de trabalho e em seus instrumentos, refletindo não apenas a passagem do tempo, mas também a complexificação da organização social e das relações entre os indivíduos no contexto produtivo.

A sociedade contemporânea, com suas mudanças marcadas pelas revoluções industriais, provocou transformações significativas nos padrões de vida. Segundo Bock (2004), com o avanço tecnológico decorrente dessas revoluções, o trabalho passou por transformações, demandando uma formação mais estendida, obtida no ambiente escolar, que

passou a reunir jovens em um mesmo espaço, temporariamente afastando-os do mercado de trabalho.

Tratar sobre o mundo do trabalho, seus conceitos e sua importância na constituição humana é algo bastante caro a este estudo. Primeiramente, para a Psicologia Histórico-Cultural, abordagem teórica que embasa nossa proposta de estudo, trabalho e atividade são conceitos relevantes para compreender o psiquismo humano. Quando Leontiev (2021) formula o conceito de atividade – referenciado na concepção de Marx de que o trabalho tem papel central no desenvolvimento humano –, ele ressalta o processo de significação que se dá nas atividades práticas. Diante disso, podemos compreender a constituição da subjetividade humana a partir da relação do homem com sua atividade prática.

Marx, ao afirmar que, no processo de trabalho o sujeito está submetido às condições do objeto e dos instrumentos que usa, nos dá uma pista sobre a formação da consciência como sendo o resultado também desse processo de produção do objeto (Leontiev, 2021, pp. 19-20).

Assim, para Leontiev (2021, p. 19), “à semelhança do conceito de trabalho, identificamos a atividade como princípio explicativo da consciência e da personalidade”. Mascagna e Facci (2014) concordam com Marx e Leontiev e afirmam que “assim, a práxis é a determinação da existência humana como elaboração da realidade. É a atividade pelo trabalho” (pp. 47-48).

Diante do impacto dessa atividade sobre a subjetividade humana é que se faz relevante observar suas mudanças no decorrer dos anos, principalmente após a Revolução Industrial e, mais ainda, na contemporaneidade.

É nesse quadro que os capitais globais estão exigindo o desmonte da legislação social protetora do trabalho, ampliando a destruição dos direitos sociais que foram arduamente conquistados pela classe trabalhadora, desde os primórdios da Revolução Industrial e, especialmente após 1930, quando se toma o exemplo brasileiro (Antunes, 2020b, p. 80).

Ao longo da história, como apresentaremos no próximo tópico, as formas de trabalho foram modificadas em razão do modo de produção vigente, saindo de uma atividade de intercâmbio direto com a natureza, passando por regimes escravocratas e servis, até a formação capitalista que faz do trabalho uma atividade de emprego remunerado. Como emprego, o trabalho tem sido legislado de diversas formas até nossos dias.

A seguir, discutiremos esse movimento do trabalho no decorrer de nossa história, bem como os impactos dessas modificações para o trabalhador, apresentando de forma breve as mudanças no trabalho desde a Primeira Revolução até os dias atuais.

3.2 O que mudou no trabalho: da Revolução Industrial à atualidade

Discutir a evolução do trabalho ao longo da história é essencial para entender os impactos dessas transformações na vida dos trabalhadores e na percepção dos jovens sobre o mercado de trabalho. Desde a Primeira Revolução Industrial, com a mudança para a produção em massa, até a Terceira Revolução Industrial, marcada pela automação e digitalização, as condições de trabalho passaram por profundas modificações. Hoje, com a globalização e a inteligência artificial, se intensificam a instabilidade e a incerteza. Compreender essas mudanças permite analisar como os adolescentes veem essas transformações no mundo do trabalho e, conseqüentemente, no seu futuro profissional. Como se preparar para um mercado de trabalho cada vez mais dinâmico e imprevisível?

Ao longo das revoluções industriais e das mudanças econômicas do capitalismo, o trabalho transformou-se de forma significativa. Desde a introdução do trabalho mecanizado na primeira Revolução Industrial, passando pelo taylorismo e fordismo, até as mudanças do capitalismo pós-fordista e neoliberal, a configuração do trabalho foi caracterizada pela intensificação da exploração, alienação dos trabalhadores e crescente fragmentação das relações de produção.

Em *A Era das Revoluções (1789-1848)*, Eric Hobsbawm (2015b) escreve sobre a Revolução Industrial iniciada na Inglaterra em 1780, com destaque para a mudança tecnológica e econômica nos meios de produção. Tais transformações afetaram principalmente o meio agrícola, com a substituição do homem pela máquina, havendo necessidade de o trabalhador operar essa máquina. Nesse período, o motor da sociedade saiu da agricultura, onde havia a centralização dos processos de produção nas mãos de um senhor. Esse processo propiciou o surgimento dos centros urbanos com a migração em larga escala para as cidades, motivada pela busca de emprego nas fábricas, gerando, assim, uma nova configuração social e cultural marcada pelo rompimento com o modo de vida rural.

Com a formação das cidades e o comércio voltado para trocas de excedentes, surge também o artesanato em consequência da riqueza acumulada do trabalho sobre a terra (Hobsbawm, 2015b). Com o tempo, o comércio passa a ser mediado pela moeda e não mais pela troca. Uma nova classe se desenvolve, a burguesia, como classe dominante da sociedade

capitalista, acumulando grandes riquezas. Essa classe começa a se desenvolver ao final da Idade Média e só no século XVIII se torna revolucionária e dominante. Esta classe tende a viver à custa dos lucros obtidos pela quantidade do trabalho e pela qualidade de vida dos trabalhadores. É importante ressaltar que, a partir desse momento, há necessidade de trabalhadores livres, de homens que não sejam parte dos meios de produção e daqueles homens que não sejam proprietários dos meios de produção.

A História de qualquer classe não pode ser escrita se isolarmos de outras classes, dos Estados, instituições e ideias que fornecem sua estrutura, de sua herança histórica e, obviamente, das transformações das economias que requerem o trabalho assalariado industrial e que, portanto, criam e transformam as classes que o executam. (Hobsbawm, 2015b, pp. 11-12).

Concomitantemente, com a assunção da burguesia, que se deu com a transformação da forma de produção, o trabalho artesanal foi perdendo o seu valor para dar lugar ao trabalho industrial (operário). A Primeira Revolução Industrial (século XVIII) ocorreu na Inglaterra, no entanto, diversos contatos com outros países também contribuíram direta ou indiretamente para tal feito. Esta Revolução se destaca pelo surgimento das máquinas a vapor e pelas engrenagens, possibilitando uma potencialização do trabalho humano. Nesta fase, há uma hierarquização do trabalho em relação aos aspectos do poder e do saber.

[...] a atividade de um número maior de trabalhadores, ao mesmo tempo, no mesmo lugar (ou, se quiser, no mesmo campo de trabalho), para produzir a mesma espécie de mercadoria, sob o comando do mesmo capitalista, constitui histórica e conceitualmente o ponto de partida da produção capitalista (Marx, 1983, p. 257).

Esse processo da Revolução Industrial, da inserção da máquina no processo de divisão do trabalho, ficou conhecido como maquinofatura, cuja finalidade era aumentar a produtividade. Além deste, outro marco para compreensão da sociedade atual é a Revolução Francesa – uma revolução política com rastros sentidos até a contemporaneidade, como: direitos humanos, divisão dos três poderes (executivo, legislativo e judiciário) e os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade.

Conforme Hobsbawm (1977), a Revolução Francesa foi um marco na ascensão da burguesia, que se uniu a outras classes populares igualmente oprimidas pelas monarquias e pelos princípios metafísicos e religiosos. Essas classes ansiavam por uma moral laica e racional, na qual o conhecimento promovido traria a felicidade humana, libertando os homens

da irracionalidade para dominar a natureza por meio da técnica e da reflexão crítica das práticas. Existia uma forte característica revolucionária que poderia conduzir a sociedade em uma direção organizacional distinta.

Hobsbawm (1977) também ressalta que, com a ascensão de Bonaparte, o discurso revolucionário se transformou, passando a defender exclusivamente o projeto burguês de sociedade. Era necessário manter a ordem e evitar novas revoluções para sustentar essa nova organização social. Defender o projeto burguês significava propagar a ideia de igualdade de oportunidades, sugerindo que todos tinham as mesmas chances de progresso. No entanto, na prática, a desigualdade persistia, tornando-se ainda mais incontestável. A burguesia era apresentada como uma classe distinta, quase uma raça superior na escala da evolução humana, o que tornava sua dominação inquestionável e incontestável. Essa visão implicava em uma aceitação tácita da inferioridade nas relações entre homens e mulheres.

Para o autor, esse período fez emergir um grande investimento na ciência e na produção, o que viria a fortalecer o novo sistema vigente: o capitalismo. Houve a transição dos camponeses que tinham terras para subsistência para trabalhadores passando a servir como mão de obra à burguesia, nas fábricas. A Era Industrial iniciou suas atividades nesse contexto hierarquizado, em que buscava a mais valia, ou seja, o lucro e, consequentemente, a reprodução do capital inicial. Esse período também conta com um salto no que diz respeito aos meios de transporte e aos meios de comunicação, encurtando as distâncias.

Hobsbawm (2015b) aponta quatro importantes fases da Revolução Industrial. A primeira, iniciada na Inglaterra no século XVIII (1750-1850 aproximadamente), caracterizada por descobertas que favoreceram a expansão das indústrias; e o destaque dado ao desenvolvimento técnico, científico e introdução de máquinas (tear mecânico, máquina a vapor). O período também contava com a ausência de leis trabalhistas, com jornada de trabalho intensa; mulheres e crianças sendo pagas com menor valor do que homens adultos, embora trabalhassem pelo mesmo período de tempo. Além disso, a Revolução Industrial trouxe ao vocabulário novos conceitos, como proletariado, capital e mais-valia, frutos da desigualdade gerada por esse modo de produção.

A Segunda Revolução Industrial ocorreu aproximadamente entre os anos de 1850 a 1950, sendo os marcos desse período a consolidação do progresso científico e tecnológico (expandindo para países como França e Alemanha), como a própria eletricidade, a invenção da lâmpada, telégrafo, televisão, cinema e rádio etc. O avanço da medicina, química e outras áreas gerou inúmeras discussões acerca da ciência, que por um lado trouxe inúmeros benefícios, como a criação das vacinas, porém, ainda muito acusada como falsa, desumana, e

erroneamente aliada ao capital (Hobsbawm, 2015a). É ainda nesse período que temos a aplicação da ciência aos trabalhos industriais, denominada sistemas ou modelos de produção industrial, como o fordismo e o taylorismo.

Segundo Antunes (2009), após 1945 houve um período de grande crescimento econômico e acumulação de capital. Desse modo, sustentado no binômio taylorismo e fordismo, buscou-se compensar os patamares de acumulação do período pós-guerra. Ou seja, as grandes corporações industriais e os países capitalistas centrais buscavam compensar as perdas econômicas do período de guerra com um modelo produtivo que maximizasse a eficiência e a lucratividade.

De maneira sintética, podemos indicar que o binômio taylorismo/fordismo, expressão dominante do sistema produtivo e de seu respectivo processo de trabalho, que vigorou na grande indústria, ao longo praticamente de todo o século XX, sobretudo a partir da segunda década, baseava-se na produção em massa de mercadorias, que se estruturava a partir de uma produção mais homogeneizada e enormemente verticalizada. Na indústria automobilística taylorista e fordista, grande parte da produção necessária para a fabricação de veículos era realizada internamente, recorrendo-se apenas de maneira secundária ao fornecimento externo, ao setor de autopeças. Era necessário também racionalizar ao máximo as operações realizadas pelos trabalhadores, combatendo o “desperdício” na produção, reduzindo o tempo e aumentando o ritmo de trabalho, visando a intensificação das formas de produção (Antunes, 2009, pp. 38-39).

Como aponta Antunes (2009), o modelo produtivo fordista/taylorista foi organizado em torno da divisão e fragmentação das atividades de trabalho. Nesse sistema, as tarefas eram reduzidas a ações pequenas e repetitivas, de modo que cada trabalhador era responsável por executar apenas uma etapa específica do processo produtivo. A soma dessas atividades individuais resultava na produção coletiva, especialmente no setor automotivo. Esse processo também levou à perda das habilidades mais complexas que os operadores possuíam.

Esse método representou uma “desumanização” do trabalho, pois transformava o operário em uma extensão da máquina, limitando suas ações a gestos mecânicos e automáticos. O autor destaca que esse modelo:

[...] reduzia a ação operária a um conjunto repetitivo de atividades cuja somatória resultou no trabalho coletivo produtor dos veículos paralelamente à perda de destreza do trabalho operário anterior, esse processo de desantropomorfização do trabalho e sua

conversão em apêndice máquina-ferramenta dotava o capital de maior intensidade (Antunes, 2009, p. 39).

Como consequência, o capital conseguiu intensificar a mais-valia, aumentando a exploração da força de trabalho com maior controle e eficiência.

Antunes (2009) indica que a década de 1960 foi marcada pela mobilização dos trabalhadores contra o capital. Foi no início da década de 1970 que diversas mudanças econômicas, sociais, ideológicas e políticas geraram uma necessidade de manter o capitalismo ativo, exigindo uma forma de reprodução do capital. Essas mudanças, portanto, não foram apenas respostas a uma crise econômica imediata, mas também estratégias para “reformular” o capitalismo em um momento de necessidade de adaptação e renovação das bases de acumulação. O início da década de 1970 marca, então, uma inflexão importante na história do capitalismo e nas relações de trabalho, dando início àquilo que Antunes (2009) aponta como o atual período de intensificação das contradições do capital.

Em substituição ao trabalho realizado pela improvisação, surgiram atividades propondo métodos cientificamente comprovados, como a melhor forma de realizar determinada atividade com padronização na produção e controle. O objetivo era dar a função de acordo com a habilidade do trabalhador. Outro marco desse período diz respeito à supervisão do trabalho, padronização (máquinas, ferramentas, métodos e rotinas para produção de tarefas) e controle da produção (relação entre tarefa e tempo).

Também na década de 1970, segundo Antunes (2009), a intensificação do trabalho para reprodução do capital, marcada pela redução de salários e desemprego, mobilizou greves e conflitos dos donos das indústrias com os sindicatos. O autor enfatiza que, durante a crise do fordismo e transição para o contexto do pós-guerra, alastrou-se a busca por maiores lucros, levando à flexibilidade, terceirização, trabalho temporário e o trabalho em turnos. Nesse contexto, intensificava uma maior precarização em que se pregava um trabalhador flexível e ambiente com individualização das relações.

A esse respeito, Antunes (2020b) aponta que no século XX houve uma vigência da chamada “degradação do trabalho”, embora contasse com garantias de direitos; enquanto no início do século XXI, outros formatos e modos de precarização rumo a uma maior desconstrução dos direitos sociais do trabalho emergiram, isto é, uma “nova era de precarização estrutural do trabalho”, trazendo como exemplo quatro pontos de destaque nesse cenário:

1. a erosão do trabalho contratado e regulamentado, dominante no século XX, e sua substituição pelas diversas formas de trabalho atípico, precarizado e “voluntário”;
 2. a criação das “falsas” cooperativas, visando delapidar ainda mais as condições de remuneração dos trabalhadores, solapando os seus direitos e aumentando os níveis de exploração da sua força de trabalho;
 3. o “empreendedorismo”, que cada vez mais se configura como forma oculta de trabalho assalariado, fazendo proliferar as distintas formas de flexibilização salarial, de horário, funcional ou organizativa;
 4. a degradação ainda mais intensa do trabalho imigrante em escala global.
- (Antunes, 2020b, p. 80).

Ou seja, ocorre uma redução do modelo convencional de emprego em prol de diversas modalidades de trabalho atípico, precarizado e “voluntário”. Antunes (2020a) traz como exemplo dessa precarização as cooperativas fictícias, nas quais os trabalhadores são como uma espécie de *sócios*, mas, na prática, continuam trabalhando sem os direitos e garantias trabalhistas. Essa forma de trabalho entra como tática para burlar regulamentações e salvaguardas trabalhistas, tornando os trabalhadores envolvidos mais vulneráveis e suscetíveis.

Outro fenômeno bastante debatido por Antunes (2020c) é o chamado empreendedorismo, apresentado como forma independente e autônoma de trabalho assalariado. Segundo o autor, as pessoas acabam optando por empreender por necessidade, mascarando o desemprego, a falta de políticas sociais e a própria precarização do trabalho. Tal fenômeno se manifesta como uma forma dissimulada de trabalho assalariado. Essa suposta autonomia empreendedora frequentemente encobre relações de trabalho subordinadas, marcadas por inseguranças e a ausência de benefícios tradicionais.

Da década de 1990 até os dias atuais, foi ganhando força o denominado capitalismo neoliberal e a globalização. Nesse contexto, as privatizações, desregulamentação do mercado de trabalho, flexibilização das leis trabalhistas e globalização dos processos de produção começaram a ganhar espaço. Antunes (2009) denomina o período como neoliberalismo, com a flexibilização extrema do trabalho intensificando a sua precarização. Para ele, há uma nova configuração do trabalho, destacando-se o modelo de uberização e informalidade, em que há uma autonomia aparente com condições precárias e exploração intensificada. Antunes (2020c)

chama de “uberização”⁷ do trabalho o processo em que há exploração com o uso da tecnologia digital para controle e subordinação.

Nesse formato, portanto, há um aumento do trabalho informal e o uso de plataformas digitais como ambiente altamente precário na intensificação da exploração. Vende-se uma autonomia e liberdade, porém, além da força de trabalho, as ferramentas e a manutenção deste trabalho ficam sob a responsabilidade do próprio trabalhador.

Antunes (2020c) também retrata neste período a automação e a inteligência artificial no contexto do trabalho, tendendo para a redução de postos de trabalho, aumento das desigualdades, desemprego e exploração. Esse formato de trabalho intermitente e autônomo, como a uberização, gera uma instabilidade crescente para o trabalho, com ausência de direitos e exploração intensa.

A Terceira Revolução Industrial teve seu início em 1950 e continua até os dias de hoje, com destaque para o grande avanço da ciência e da tecnologia, *softwares*, robótica, eletrônica e principalmente a informática. Os avanços tecnológicos da Terceira Revolução Industrial não apenas transformaram os processos produtivos, mas também impactaram profundamente as relações de trabalho e a organização da sociedade. Com a crescente automatização e informatização, novas demandas e desafios surgiram no mercado de trabalho, impulsionando a mobilização de diferentes grupos sociais. No Brasil, especialmente a partir da década de 1980, movimentos como o sindical e o negro ganharam força, reivindicando melhores condições de trabalho e direitos sociais. Junto disso, a necessidade de equilibrar as relações entre empregadores e empregados tornou-se uma pauta central, resultando em conquistas como descanso semanal, remuneração adequada e incentivos financeiros – frutos da intensa luta da classe trabalhadora por dignidade e reconhecimento.

Passa então a ser uma questão de destaque a necessidade de promover a harmonia entre empregador e empregado. A ideia era aumentar a produtividade e, para isso, implantou-se o descanso semanal, a remuneração, a cooperação entre trabalhadores, incentivos financeiros e intervalos para descanso. Cabe destacar que tudo foi conquistado a partir de muita luta da classe operária.

⁷ “O termo uberização atualmente se espalha pela mídia e pelos estudos acadêmicos. Pouco definido e já largamente utilizado, inspira-se no exército global de milhões de motoristas trabalhando para uma mesma empresa. Se ultrapassarmos a imaterialidade e a aparente dificuldade em reconhecer as relações de trabalho entre empresas-aplicativo e trabalhadores, poderemos compreender que a empresa e a multidão deram materialidade e visibilidade a uma nova forma de controle, gerenciamento e organização do trabalho que não se inicia com a Uber nem se restringe a ela; entretanto, essa empresa tornou reconhecível uma tendência global que também poderia ser denominada informalização do trabalho ou, mais precisamente, consolidação dos trabalhadores em trabalhadores *Just-in-time*” (Antunes, 2020c, p. 111).

Da sociedade industrial, o que passa a reinar é a sociedade de serviços. A competitividade do mercado passa a ser de maior interesse, buscando-se a qualidade total do produto produzido, o que está pautado diretamente no chamado Toyotismo – momento histórico originado pelo princípio 5 “S”⁸, marcado pela globalização, cooperação coletiva, reciprocidade, flexibilidade (adaptação à tarefa disponível e conhecimento sobre esta), o chamado “*Just in time*”⁹ (maior aproveitamento possível do tempo) etc.

Na década de 1980, houve uma grande desestabilização econômica, resultando em um momento de crise. O desemprego estrutural, causado pela diminuição dos postos de emprego, foram característicos da agudização da precarização do trabalho inerentes ao próprio capitalismo. A organização passa a ser vista como um sistema que dá valor ao meio externo a ela (a região, o país, a relação do país com os outros países, etc.).

O que se exige, como resultado disso, é o conhecimento (a qualificação) sobre determinada tarefa a ser desempenhada. Como o processo de seleção se torna mais exigente, as pessoas devem buscar cada vez mais se destacar tanto na prática quanto no conhecimento, o que exige do indivíduo uma constante atualização.

As mudanças sociais e econômicas exigidas pelo sistema capitalista influenciam diretamente na subjetividade do sujeito, provocando instabilidades causadas pelas mudanças sociais e econômicas. Podemos citar como exemplo a incerteza sobre o futuro profissional, devido à rápida evolução tecnológica e à precarização do trabalho; o medo da perda de emprego; a dificuldade de adaptação a novas exigências de qualificação; a falta de garantias de estabilidade financeira, entre outros. Essas transformações afetam tanto a vida pessoal quanto coletiva, já que os indivíduos precisam lidar com incertezas, inseguranças e a volatilidade do mercado de trabalho, que muda rapidamente e sem garantias de estabilidade.

Existe um grande desafio para a classe trabalhadora de enfrentar as novas situações do contexto atual acerca do trabalho. Nunca foi tão importante estudar a globalização e conscientizar os indivíduos acerca destas mudanças, e, especialmente, no que elas influenciam na relação homem-trabalho – papel este fundamental para o desenvolvimento de uma consciência para os adolescentes sobre o trabalho. Se faz fundamental a compreensão do jovem frente à modificação histórica do trabalho e suas contradições (exploração e

⁸ “Método de organização do espaço de trabalho. O objetivo primordial desse método é evitar a perda de tempo na procura de objetos e ferramentas usadas no espaço compartilhado de trabalho. Os 5S são: Seiri: senso de utilização; Seiton: senso de organização; Seiso: senso de limpeza; Seiketsu: senso de padronização; Shitsuke: senso de autodisciplina” (Barbosa, Attila Magno & Silva, 2011, p. 127).

⁹ “*Just-in-time* significa que, em um processo de fluxo, as partes corretas necessárias à montagem alcançam a linha de montagem no momento em que são necessárias e somente na quantidade necessária. Uma empresa que estabeleça esse fluxo integralmente pode chegar ao estoque zero” (Ohno, 1997, p. 26).

desenvolvimento humano) enfrentadas e alimentadas pelo próprio sistema do capitalismo que esvazia o trabalhador da real essência sobre o trabalho. Além disso, não basta apenas compreender estes momentos históricos e as lutas resultantes de conquistas, mas também a reestruturação do capital que mascara as formas de exploração e precarização do trabalho.

O desafio da classe trabalhadora diante das novas dinâmicas do mundo do trabalho é imenso, portanto, entender as transformações históricas e suas contradições é essencial, especialmente para os jovens. Estudar o movimento histórico e suas consequências na relação homem-trabalho ajuda a compreender o modo como os adolescentes têm enfrentado as complexas mudanças do mercado de trabalho e percebido a exploração agudizada pelo sistema capitalista. Ao analisar essas mudanças e as lutas sociais que geraram tanto conquistas quanto precarização, é possível promover um entendimento mais aprofundado sobre a essência do trabalho, incentivando os jovens a refletir sobre seu papel neste processo e a buscarem uma visão mais crítica e transformadora da realidade que os cerca.

3.3 A intensificação da precarização do mundo do trabalho com a crise sanitária mundial da COVID-19

É relevante compreender as implicações ocasionadas pela crise do capital e intensificadas pela crise sanitária mundial de COVID-19 sobre o mundo do trabalho e, principalmente, sobre as relações do homem com o trabalho. Antunes (2022) faz uma crítica contundente à precarização do trabalho no Brasil durante o governo Bolsonaro.

O que vivenciamos na primeira metade do governo Bolsonaro pode ser assim resumido: desmonte avassalador da legislação social protetora do trabalho; destruição da política de seguridade social, com a aprovação da reforma da Previdência Pública (em verdade sua destruição) em dia 22 de outubro de 2019, pela qual os assalariados mais pobres foram excluídos de uma efetiva previdência pública, restando-lhes no máximo um assistencialismo vergonhoso e acintoso (Antunes, 2022, pp.76-77).

O autor destaca que a crise sanitária global, somada às políticas de flexibilização do trabalho e aos cortes em direitos trabalhistas promovidos pelo governo, gerou um cenário de crescente desigualdade, precariedade no trabalho e aumento da informalidade. Para ele, o governo Bolsonaro, ao adotar uma postura negacionista e desinteressada nas questões de saúde pública durante a pandemia, contribuiu para agravar as condições de trabalho.

Antunes (2022) também critica as medidas adotadas que beneficiam o capital, como a flexibilização das relações de trabalho e o fortalecimento das políticas neoliberais que visam reduzir custos para os empregadores, mas acabam afetando diretamente os trabalhadores, especialmente os mais vulneráveis. O autor aponta que entre os anos de 2021 e 2022, o nível de desemprego cresceu, criando um novo personagem: “o informal-desempregado”. Antunes (2022) ainda reflete sobre como, em nome da “normalização” da economia, houve um aumento da precarização das condições de trabalho, com a intensificação da informalidade, a falta de proteção social e a desregulamentação do mercado de trabalho.

A crise do capital se proliferou no período da pandemia de COVID-19, causando, além de desemprego, milhões de mortes que, por sua vez, eram intensificadas nas periferias (Antunes, 2022). Denominado de “capital pandêmico”, “ele tem um caráter discriminatório em relação às classes sociais, pois sua dinâmica é muito mais brutal e intensa para a humanidade que depende do próprio trabalho para sobreviver” (p. 22).

Como nosso objetivo é tratar da compreensão do adolescente sobre a problemática das mudanças no mundo do trabalho, principalmente aquelas intensificadas após a pandemia, verificaremos na sequência, conforme nossa abordagem de estudo, que há uma relação direta com o que objetivamente é apresentado e está sendo constituído historicamente. Com as mudanças destacadas anteriormente, observamos uma intensificação do processo de precarização do trabalho, da própria flexibilização, um aumento da terceirização e, conseqüentemente, a corrosão dos direitos trabalhistas.

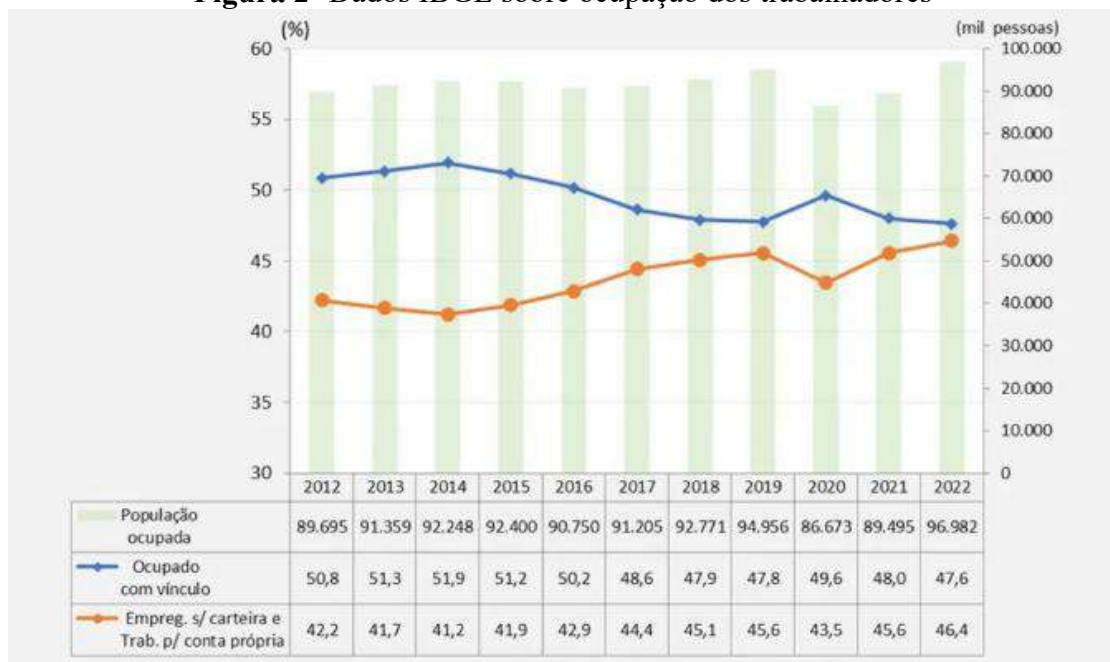
Conforme aponta Antunes (2012, p. 59): “[...] oscilamos crescentemente entre a perenidade de um trabalho cada vez mais reduzido, intensificado e mais explorado, dotado de direitos, e uma superfluidade crescente, cada vez mais geradora de trabalho precarizado e informalizado, como via de acesso ao desemprego estrutural”. Essas transformações causam impactos sobre a sociedade e sobre a própria vida humana, gerando novos sentidos no momento da escolha. Percebemos o quanto a pandemia escancarou as desigualdades e desnudou ainda mais a perversidade do capitalismo sobre a classe trabalhadora. Nas palavras de Antunes (2000, p. 35),

O neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível, dotadas de forte caráter destrutivo, têm acarretado, entre tantos aspectos nefastos, um monumental desemprego, uma enorme precarização do trabalho e uma degradação crescente, na relação metabólica entre homem e natureza, conduzida pela lógica

societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias, que destrói o meio ambiente em escala globalizada.

Outros dados ainda mais alarmantes corroboram esse cenário. Segundo Antunes (2022, p. 15), “ao fim de 2019, ainda antes da pandemia, mais de 40% da classe trabalhadora brasileira encontrava-se na informalidade.” No primeiro trimestre de 2020, logo no início do período pandêmico, houve uma intensificação das condições desumanas da classe trabalhadora, com 12,9 milhões de desempregados, e com a informalidade superando a casa de 40%, com cerca de 40 milhões de trabalhadores e trabalhadoras à margem da legislação social protetora do trabalho.

Figura 2- Dados IBGE sobre ocupação dos trabalhadores



Fonte: Revista Exame, 2023.

Nota: Participação dos trabalhadores em categorias selecionadas de posição na ocupação – Brasil 2012-2022. Dados do IBGE.

Segundo reportagem publicada na Revista Exame do ano de 2023, os resultados da pesquisa do IBGE indicam que a ocupação cresceu, superando os efeitos da pandemia, mas com destaque para o aumento de trabalhadores sem carteira assinada. Segundo Serrano (2023), o total de pessoas empregadas no Brasil em 2022 atingiu 96,982 milhões. Embora esse número represente um crescimento em relação a 2021, quando havia mais de 89 milhões de trabalhadores, um estudo do IBGE revela que a quantidade de empregados informais ficou muito próxima à daqueles com carteira assinada no país naquele ano.

Tais dados mostram que o Mundo do trabalho foi ainda mais impactado pela pandemia na vida da classe trabalhadora, em que percebemos uma intensificação das desigualdades e precarização do trabalho, um aumento na informalidade e perda de direitos trabalhistas que, minimamente, ainda asseguravam o trabalhador. Além disso, com o contexto de isolamento social e continuidade das atividades por meio de Tecnologias da Informação e Comunicação, grandes mudanças da relação do homem com o trabalho ocorreram. Em alguns contextos de atuação, mesmo no pós-pandemia e diante de seus reflexos, ainda hoje percebe-se uma dificuldade no controle da jornada de trabalho e invasão do local privado com o de sua atividade.

Existe compreensão dessas mudanças no Mundo do trabalho por parte dos adolescentes? É possível criar formas de auxiliar o adolescente acerca de sua compreensão sobre o trabalho, que por sua vez está ainda mais limitado e excludente? Como pensar em um desenvolvimento saudável e consciente se as condições, objetivamente, se apresentam tão instáveis, adoecedoras, exigentes e excludentes?

Durante esse estágio do desenvolvimento humano, os adolescentes estão explorando diferentes papéis sociais e identidades. É dentro desse estágio que buscaremos explorar a seguir a correlação com o momento da escolha profissional e da atividade de trabalho, questões essas intimamente ligadas ao objeto desta pesquisa.

4 MÉTODO DE ANÁLISE E PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 Método de Análise

Com intuito de compreender nosso objeto de estudo em sua essência, utilizaremos como método de análise o materialismo histórico-dialético. Concordamos com Tonet (2013), para quem o conhecimento precisa ser visto como algo social e histórico, e não de maneira rígida, como faz o positivismo.

Pretendemos mostrar que a justa compreensão da problemática do conhecimento implica que este seja tratado sempre em articulação íntima com o conjunto do processo histórico e social, permitindo, assim, compreender a sua vinculação, mesmo que indireta, com determinados interesses sociais (Tonet, 2013, p. 10).

A ideia de que o conhecimento está sempre ligado aos interesses de determinada classe ou grupo social é uma crítica à pretensão do positivismo de ser neutro e universal. O autor sugere que, ao contrário, o conhecimento é condicionado por fatores históricos e sociais. Ele vai diferenciar duas abordagens filosóficas para o estudo do conhecimento: gnosiologia e ontologia. A gnosiologia se concentra no estudo do sujeito que conhece, enquanto a ontologia trata da realidade objetiva, ou seja, do ser. A ciência moderna, de acordo com Tonet, adota a gnosiologia, ou seja, coloca o sujeito no centro da produção do conhecimento, considerando o conhecimento como algo ativo que precisa ser construído pelo sujeito. Tonet destaca a relação entre o sujeito e o objeto, especialmente a centralidade das classes sociais no processo de conhecimento: “As classes sociais são o sujeito fundamental – não o único – tanto da história quanto do conhecimento” (Tonet, 2013, p. 15). Isso significa que o processo de conhecer é sempre mediado pelas classes sociais e pela ideologia dominante em determinado momento da história.

Ainda seguindo a reflexão, Tonet (2013) aponta que na época greco-medieval, o conhecimento era voltado para entender a essência das coisas. Era um conhecimento a-histórico, porque as questões sobre a natureza eram vistas de forma universal e imutável. O autor destaca que, nesse período, o foco do conhecimento era mais na organização da sociedade ou na transcendência, sem a intenção de mudar a natureza. A ideia era encontrar as essências imutáveis do mundo. “Conhecer significava apreender a essência das coisas. Nesse sentido, a verdade não era algo construído pelo sujeito, mas algo que se encontrava no próprio objeto, isto é, no seu ser” (Tonet, 2013, p. 27).

Com a transição para a modernidade, o surgimento da sociabilidade capitalista trouxe uma mudança significativa na forma de produzir conhecimento, sendo que a centralidade passou a ser do sujeito, isto é, o conhecimento científico foi centrado na ação humana sobre a natureza. O método científico moderno caracteriza-se pela experimentação, verificação empírica e busca de leis gerais que regem os fenômenos naturais, objetivando dominar a natureza em prol dos interesses humanos, colocando-a a serviço dos mesmos. Com isso em vista, a ciência se propôs a dominar a natureza e a usar a razão para estruturar o conhecimento, orientado pela acumulação de capital e pelos interesses econômicos do sistema capitalista.

Segundo Tonet (2013, p. 51), “a sociabilidade burguesa, porém, tem uma natureza dúplice. Por sua própria configuração essencial, permite e, ao mesmo tempo, interdita a compreensão da realidade social como ela de fato é”. Sendo assim, há uma lacuna crucial no modelo positivista que, ao focar na objetividade, ignora a relação entre sujeito e objeto. Entretanto, a perspectiva marxiana supera essa separação, ao integrar subjetividade e objetividade, reconhecendo que a produção de conhecimento não pode ser apenas uma busca pela objetividade pura, mas precisa ser mediada pela realidade social e histórica.

Para Marx, o ser social é radicalmente histórico e social, e a compreensão da realidade social depende de reconhecer o trabalho como a base da transformação histórica e da luta das classes. O conhecimento, portanto, não é neutro ou impessoal, não é apenas uma abstração intelectual, mas está intimamente ligado à práxis social.

O materialismo histórico-dialético norteia a Psicologia Histórico-Cultural e, segundo Santos (2018), sua abordagem engloba todas as vivências (passadas e presentes) do indivíduo, sendo este um ponto essencial para produção do conhecimento científico, buscando abarcar o ser social, a história, as contradições e as suas múltiplas determinações. A partir deste pressuposto de análise, é possível reconhecer os fenômenos para além da aparência, buscar compreender o objeto de pesquisa em sua essência, ou seja, entender que a subjetividade é um reflexo do mundo objetivo e o homem é produtor e produto das relações sociais (Tanamachi, 2007).

A análise por meio do materialismo histórico-dialético permitirá compreender o adolescente aprendiz a partir das contradições sociais e econômicas que atravessam o mundo do trabalho. Destacamos, neste ponto, a importância dessa análise para a produção do conhecimento, de modo que esta pesquisa foi organizada como um estudo teórico e de campo sob a perspectiva histórico-cultural.

4.2 Percurso metodológico

O estudo de campo ocorreu a partir de entrevistas semiestruturadas. Ao todo, participaram 10 (dez) jovens de um Programa de Aprendizagem de uma cidade do interior do Paraná, escolhidos conforme aceitação mediante convite. Era necessário estarem cursando o ensino médio em escolas públicas e contato prévio com atividades de trabalho por meio do programa. Entendemos que este formato de entrevista dá maior liberdade e espontaneidade tanto para a pesquisadora quanto para o participante, sem perder o foco das informações que se busca obter.

A escolha pelo local de pesquisa se deu pelo fato de haver contato com a instituição, facilitando o acesso à mesma e aos adolescentes e jovens em atendimento no Programa de Aprendizagem. Inicialmente realizamos um contato telefônico e agendamos uma reunião para apresentação da pesquisa ao presidente da instituição, a fim de explicar os objetivos e forma de realização do estudo. Tendo sido aceita nossa proposta, foi assinado o termo de anuência da instituição. Após encaminhamento do projeto de pesquisa ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá, foi obtido o aceite (parecer: 74931123.1.0000.0104), e, na sequência, realizado o agendamento do primeiro contato com os adolescentes/jovens do Programa de Aprendizagem para apresentar a eles a pesquisa e convidá-los para participar de forma voluntária.

Ao final da apresentação da pesquisa e do caráter voluntário da participação, e ao retornar nas turmas, foi questionado quem gostaria de participar e somente a estes entregue o Termo de Anuência (quando adolescente) e de Consentimento Livre e Esclarecido (quando menores de 18 anos para assinatura dos pais), para que após conhecimento do conteúdo e assinaturas fossem agendadas as entrevistas.

Com os termos de consentimento e de anuência em mãos, foram agendadas três tardes na instituição, reservando um tempo aproximado de 30 minutos com cada adolescente/jovem. Como o intuito era estudar as repercussões das mudanças do mundo do trabalho para os adolescentes, optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas com os 10 (dez) jovens do programa de aprendizagem que aceitaram participar da pesquisa e que atendiam aos critérios estabelecidos.

Entre o primeiro contato com a instituição e apresentação da pesquisa aos jovens e o aceite pelo Comitê de Ética, a maioria dos voluntários já havia completado 18 anos. Contudo, como o estágio da adolescência não é definido de forma rígida por faixas etárias, mantivemos

o grupo que havia se voluntariado e a análise com foco no desenvolvimento humano da adolescência, considerando suas características e não apenas o critério cronológico.

A escolha da realização da pesquisa por meio de entrevistas semiestruturadas se deu por considerar que este formato permite maior liberdade e espontaneidade tanto para a pesquisadora quanto para o participante, sem perder o foco das informações que se busca obter. Segundo Leitão (2021), entrevistas semiestruturadas são utilizadas nas pesquisas científicas devido à sua capacidade de combinar um certo nível de uniformidade nas respostas dos participantes com a liberdade para surgirem significados inesperados de forma espontânea. Embora sigam um roteiro prévio, essas entrevistas permitem um fluxo natural, a partir de um roteiro que serve de guia para o entrevistador, orientando a interação com o entrevistado. Os participantes foram informados da possibilidade de retorno para aprofundamento em alguma questão em um período de até 6 meses após a primeira entrevista.

As entrevistas foram transcritas na íntegra e, posteriormente, após contato profundo com o material, organizadas em temáticas centrais para serem analisadas. Buscamos identificar, nas informações fornecidas pelos jovens, sua compreensão em relação ao mundo do trabalho, principalmente após o período de crise sanitária mundial, como ou se eles percebem os impactos das transformações no mundo do trabalho (precarização; empreendedorismo; uberização; flexibilização etc.), e se há reflexões sobre uma escolha profissional de fato. Todos os participantes e seus responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes da participação.

4.2.1 Materiais para obtenção das informações de pesquisa

1. Documento de anuência da instituição: Trata-se de um documento solicitando ciência e autorização entregue ao responsável legal da instituição social que desenvolve o programa; neste caso, a instituição está localizada em um município no interior do estado do Paraná. O documento foi assinado indicando a concordância com a pesquisa (Anexo 1).

2. Termo de consentimento livre e esclarecido aos pais e termo de Assentimento para os participantes: Termo de consentimento entregue aos pais ou responsáveis dos participantes menores de 18 anos, para que, a partir da leitura do mesmo e das explicações da pesquisadora, pudessem ter o conhecimento dos objetivos da pesquisa e o assinassem demonstrando sua concordância com a participação dos jovens no estudo. Além disso, apresentamos um termo de assentimento para os participantes. O documento foi assinado pelo jovem ou responsável indicando a concordância com a pesquisa (Anexo 2).

3. **Roteiro de Entrevista:** Elaborado pela pesquisadora, o instrumento foi desenvolvido para coletar informações relevantes sobre a temática da tese com os adolescentes entrevistados (Apêndice A).

4. **Gravador de aparelho celular:** Utilizado durante a entrevista mediante autorização de cada entrevistado.

4.2.2 Participantes

Foram entrevistados 10 (dez) jovens do programa de aprendizagem de uma instituição social localizada em um município no interior do estado do Paraná, que estão cursando ensino médio em escolas públicas e/ou já cursaram, e que apresentassem contato com atividade de trabalho por meio do programa. A ideia era possuir uma amostra com foco qualitativo nas informações e não na quantidade de entrevistados do mesmo grupo.

No momento da escolha, saber que se tratavam de jovens já inseridos no mercado de trabalho foi um diferencial, sobretudo para que pudessem trazer mais elementos acerca das suas vivências e conhecimentos relacionados ao trabalho. Na ocasião da pesquisa, havia aproximadamente 300 crianças e adolescentes atendidos pela instituição em diversas atividades socioeducativas, distribuídas em ações de cidadania, esporte, saúde e no Programa de Aprendizagem. Nesse programa específico, por exemplo, há alguns estágios de participação denominados: Decolar (adolescentes de 12 a 13 anos); Pré-aprendizagem (14 a 16 anos); e Aprendizagem (16 a 22 anos). Somente no Programa de Aprendizagem, aproximadamente 90 jovens são atendidos pela instituição.

Estes jovens participam do programa de aprendizagem, que será melhor descrito no tópico a seguir. Eles são contratados na condição de aprendizes, recebendo o equivalente à 20 horas do salário base da categoria. Sobre a jornada de trabalho e cursos na instituição, os adolescentes trabalham quatro horas por dia na empresa contratante, podendo ser período da tarde ou manhã. Este trabalho não pode interferir negativamente nos estudos ou fugir do escopo de atividades do cargo. Os aprendizes trabalham quatro dias da semana e possuem um dia de curso teórico (o curso realizado é de Assistente Administrativo e realizado na própria instituição).

O curso conta com professores voltados, principalmente, à formação técnica administrativa, de informática e formação cidadã. É importante destacar que o adolescente, no início do seu contrato, realiza um curso bastante intensivo na instituição para depois ir para o local de trabalho. Neste momento são realizados diversos alinhamentos sobre o local de

trabalho, postura, comportamentos esperados e pontualidade. O Contrato é de um ano e quatro meses, podendo o Aprendiz ser efetivado a qualquer momento. A instituição não cobra nenhum valor da empresa ou do aprendiz. Desse modo, tratam-se de adolescentes inseridos no Programa de Aprendizagem da instituição social deste município, contratados por empresas vinculadas de uma cidade metropolitana da região, em função técnica administrativa.

A tabela a seguir contém informações como sexo, idade, escolaridade e nome fictício dos entrevistados para facilitar a visualização no momento da análise. Importante destacar que o intuito da tabela não é resumir uma realidade estudada apenas por números e porcentagens, até mesmo para não cair em uma relação objetiva ou simplesmente subjetiva, pois ambos falham em alcançar a verdadeira objetividade que existe na interação entre sujeito, historicidade e objeto na construção do conhecimento.

Tabela 1- Dados preliminares dos entrevistados

Nome fictício	Sexo	Idade	Escolaridade
Maria	Feminino	18 anos	E.M. completo
João	Masculino	18 anos	E.M. completo
Pedro	Masculino	18 anos	E.M. completo
Marco	Masculino	18 anos	E.M. incompleto
Ana	Feminino	17 anos	E.M. incompleto
Alice	Feminino	18 anos	E.M. completo
Miguel	Masculino	18 anos	E.M. completo
Gabriela	Feminino	17 anos	E.M. completo
Carla	Feminino	18 anos	E.M. completo
Tamara	Feminino	18 anos	E.M. completo

Fonte: Elaborado pela autora.

Todos os entrevistados realizaram seus estudos ou estavam ainda estudando em escola pública. Dos 10 (dez) participantes, apenas 2 (dois) ainda estavam cursando o Ensino Médio, e o restante (oito adolescentes) já havia concluído. Foram entrevistadas 6 (seis) jovens do sexo feminino e 4 (quatro) do sexo masculino.

A intenção inicial era entrevistar apenas adolescentes, no entanto, percebemos que no ato da aprovação do projeto pelo Comitê de Ética, a grande maioria dos jovens estava no programa de aprendizagem ou prestes a completar 18 anos ou havia completado há pouco tempo.

4.2.3 Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma instituição que oferece um Programa de Aprendizagem para o jovem aprendiz, localizada em uma cidade do interior do estado do Paraná e escolhida devido à proximidade da pesquisadora com seus mantenedores, facilidade de acesso e agendamento. Outro fator de escolha foi o conhecimento de que o trabalho ali desenvolvido possuía como público-alvo jovens oriundos de escola pública vinculados a um programa de Aprendizagem voltado ao adolescente/jovem aprendiz.

A instituição é uma Organização Social do Terceiro Setor que foi criada em 1989 com a iniciativa de uma missionária engajada e envolvida com as causas sociais no município. Trata-se de uma instituição sem fins lucrativos que atende, por meio de diversos projetos, crianças, adolescentes e jovens do município, buscando promover cultura, esporte, aprendizagem e, consequentemente, conforme destacado no documento institucional, “um futuro transformador”.

Conforme documentos internos da instituição elaborados pela equipe de gestores, esta possui como visão institucional colaborar para o desenvolvimento profissional dos jovens e adolescentes e no exercício de sua cidadania. Enquanto missão, a instituição busca contribuir para a proteção e inclusão social de jovens e adolescentes no mercado de trabalho. Tem como valores a solidariedade, a dignidade humana, o respeito à diversidade humana, a transparência, o protagonismo e a autonomia, e, por fim, a responsabilidade social.

A instituição está sendo atualmente conduzida pelos padres da regional pastoral do município, e desenvolve inúmeras ações com foco no atendimento a adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade e risco social. Entre outras coisas, visam sua proteção e inclusão social e profissional por meio de diversas atividades contínuas voltadas para a convivência social e comunitária, educação profissional e conhecimento sobre o mundo do trabalho. Atualmente, recebe uma demanda de 1500 adolescentes, porém, devido à sua estrutura, atende apenas 300.

A proposta se baseia em três níveis de desenvolvimento dos jovens, denominada “Passaporte para o Futuro”, que se inicia no projeto “DECOLAR”, com Grupo de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – SCFV (Serviço de Convivência e Fortalecimento

de Vínculos)¹⁰. Depois o programa “PRÉ-APRENDIZAGEM”, que busca a preparação e a qualificação para os processos seletivos corporativos. E, por fim, o “PROGRAMA DE APRENDIZAGEM”, projeto a partir do qual há a contratação como aprendiz pelas empresas parceiras, concedida pela Lei nº 10.097/00, que regula o emprego de jovens em condição de aprendizagem. Desde 2014, a instituição desenvolve o “Projeto Jovem Aprendiz” com objetivo de profissionalizar jovens e adolescentes inserindo-os no mercado formal de trabalho, acompanhando-os e seguindo as instruções das leis, (Lei nº 8.069/1990¹¹ e Lei nº 10.097/2000¹² e demais legislações vigentes). Para acompanhar o desenvolvimento do projeto, a instituição conta com uma equipe multidisciplinar composta por Assistente Social, Psicóloga, Pedagoga e três Agentes Administrativos, além de outros profissionais que atendem e auxiliam as necessidades dos envolvidos, ou seja, empresas e aprendizes. Durante o processo é realizado todo o acompanhamento “Empresa, Escola e Família”.

4.2.4 Procedimentos e forma de análise dos dados

As informações obtidas junto aos participantes da pesquisa nos permitiram levantar hipóteses sobre a maneira como os jovens compreendem a realidade do Mundo do trabalho e como se organizam a partir dela, buscando contribuir com elementos que possibilitem maior consciência sobre o processo de escolha profissional. Assim, foi elaborado um roteiro de entrevistas (Apêndice A) para obter informações como: Nome; Idade; Tempo no programa de Aprendizagem; Escolaridade e tipo de escola; Significado do trabalho e sua função para o ser humano; Por que buscou o Programa de Aprendizagem e no que esse programa ajuda?; Quais informações o Programa fornece sobre o Trabalho?; percepção acerca de diferenças entre emprego e trabalho; conhecimentos sobre empreendedorismo; preferência entre trabalho formal e informal; compreensão da importância das leis trabalhistas; compreensão do novo modelo de trabalho chamado uberização; conhecimento sobre o processo de precarização do

¹⁰ Art. 2º O SCFV é um serviço de proteção social básica realizado em grupos e organizado a partir de percursos, de modo a garantir aquisições progressivas aos seus usuários de acordo com seu ciclo de vida, a fim de complementar o trabalho social com famílias e prevenir a ocorrência de situações de vulnerabilidade e risco social. Art. 3º Considera-se em situação prioritária para inclusão no SCFV, as crianças, adolescentes e pessoas idosas: I – em situação de isolamento; II – trabalho infantil; III – vivência de violência e, ou negligência; IV – fora da escola ou com defasagem escolar superior a 2 (dois) anos; V – em situação de acolhimento; VI – em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto; VII – egressos de medidas socioeducativas; VIII – situação de abuso e/ ou exploração sexual; IX – com medidas de proteção do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA; X – crianças e adolescentes em situação de rua; XI – vulnerabilidade que diz respeito às pessoas com deficiência (Texto da resolução nº 1, de 21 de fevereiro de 2013).

¹¹ Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/1990)

¹² Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943.

trabalho; e Opiniões acerca da Pandemia da COVID-19 e sua interferência no mundo do trabalho.

No processo das entrevistas, foi realizada a mediação de algumas informações conceituais, necessárias quando observado que o jovem não possuía clareza do conceito ou conhecimento prévio adquirido sobre a palavra/conteúdo abordado. Essas mediações foram principalmente em relação ao trabalho formal e informal, leis trabalhistas, empreendedorismo, uberização e precarização.

Para análise, como indicado anteriormente, adotamos o método dialético defendido por Vygotski, que se embasou nos princípios de Marx para fundamentar a sua teoria:

O psicólogo soviético defende a utilização, pela pesquisa psicológica, daquilo que ele chamava de “método inverso”, isto é, o estudo da essência de determinado fenômeno através da análise da forma mais desenvolvida alcançada por tal fenômeno. Por sua vez, a essência do fenômeno na sua forma mais desenvolvida não se apresenta ao pesquisador de forma imediata, mas sim de maneira mediatizada e essa mediação é realizada pelo processo de análise, o qual trabalha com abstrações. Trata-se do método dialético de apropriação do concreto pelo pensamento científico através da mediação do abstrato. A análise seria um momento do processo de conhecimento, necessário à compreensão da realidade investigada em seu todo concreto. Vygotski adota assim, da dialética de Marx, dois princípios para a construção do conhecimento científico em psicologia: a abstração e a análise da forma mais desenvolvida (Duarte, 2000, p. 84).

Ou seja, na pesquisa psicológica proposta pela Psicologia Histórico-Cultural, o estudo de uma característica deve começar pela sua forma mais desenvolvida, utilizando o “método inverso”. Esse processo envolve uma análise abstrata, mediada pela reflexão científica, para compreender a essência das características considerando seu contexto e suas determinações. Ele adota a dialética de Marx, os princípios da abstração e da análise da forma mais desenvolvida.

Assim, a defesa por Vygotski do método da análise e da necessidade da mediação das abstrações traduz sua compreensão dialética e materialista do conhecimento científico. Dialética porque a apreensão da realidade pelo pensamento não se realiza de forma imediata, pelo contato direto com as manifestações mais aparentes da realidade. Há que se desenvolver todo um complexo de mediações teóricas extremamente abstratas para se chegar à essência do real. Materialista porque Vygotski não compartilhava de

qualquer tipo de idealismo ou de subjetivismo quando defendia a necessidade da mediação do abstrato. O conhecimento construído pelo pensamento científico a partir da mediação do abstrato não é uma construção arbitrária da mente, não é o que o fenômeno parece ser ao indivíduo, esse conhecimento é a captação, pelo pensamento, da essência da realidade objetiva, é reflexo dessa realidade (Duarte, 2000, p. 87).

Ou seja, em nossa análise, assim como destacado por Duarte (2000), buscaremos a compreensão da realidade não de forma direta e imediata, mas por meio de mediações teóricas complexas e abstrações que revelem as camadas mais profundas da realidade. O pensamento científico, assim, não se limita às percepções superficiais ou imediatas, mas busca captar a essência objetiva e as suas relações estabelecidas.

Netto (2011) aborda um conceito fundamental no método de Marx que é a noção de totalidade. “Não é um todo constituído por partes funcionalmente integradas. Antes, é uma totalidade concreta inclusiva e macroscópica de máxima complexidade constituída por totalidades de menor complexidade” (Netto, 2011, p. 56). Ele ressalta como Marx compreende a sociedade enquanto um sistema integrado, no qual as partes estão em constante interação e se influenciam reciprocamente. Esse conceito é crucial para a compreensão das conexões entre economia, política, ideologia e outros elementos no capitalismo.

Outro ponto importante discutido pelo autor é o papel da práxis – a integração entre teoria e prática. Netto (2011) destaca que o método marxista visa a transformação social, sendo mais do que uma filosofia contemplativa. O autor busca evidenciar como o método marxista é uma ferramenta de análise concreta das relações sociais e econômicas. Ou seja, para compreendermos as concepções sobre o mundo do trabalho dos adolescentes é preciso, antes, compreender como a sociedade se estrutura e se organiza para produção da vida.

A dialética como lógica, segundo Duarte (2000), é fundamental nessa abordagem, pois exige a construção e reconstrução do entendimento por meio de contraposições e mediações teóricas, explorando dimensões “não aparentes” que configuram a totalidade do aparente”. O caráter materialista, por sua vez, implica que o conhecimento obtido não é uma interpretação subjetiva ou idealizada, mas um reflexo da realidade objetiva. Ou seja, a mediação do abstrato não resulta em uma interpretação arbitrária, mas sim numa representação fundamentada e objetiva da realidade.

Na pesquisa em questão, primeiramente houve um contato prévio da pesquisadora com o material, incluindo a busca de informações por meio de entrevistas, a transcrição e revisão das informações. Desde esse momento, algumas ideias iniciais já foram sendo organizadas. A

familiarização profunda com os dados, junto às leituras repetidas e ativas em busca de significados e padrões, é essencial antes de iniciar a análise. Esse processo de leitura e releitura ajuda a formar novas ideias e identificar possíveis padrões ao longo da análise.

Na segunda fase, agrupamos os dados que compartilhassem semelhanças em categorias. Após isso, examinamos e refletimos sobre como diferentes informações poderiam se combinar para formar um tema maior e mais abrangente. E, por fim, realizamos uma revisão de temas que denominamos como “categorias das discussões”. Os resultados obtidos a partir desse processo serão apresentados a seguir.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir das informações obtidas com os participantes da pesquisa, procuramos realizar uma análise destacando os temas comuns levantados, formando um quadro geral do objeto da pesquisa. Buscamos identificar a compreensão dos jovens acerca do mundo do trabalho, da educação, além de identificar suas expectativas e experiências no programa de aprendizagem. Foi possível perceber que eles compartilham, de forma geral, concepções semelhantes acerca dos temas abordados.

Por meio das informações levantadas, foram identificados alguns temas comuns, como:

- Trabalho como necessidade de manutenção da vida: O conceito de trabalho como sustento foi observado na fala da maioria dos participantes, incluindo o ingresso no próprio programa de aprendizagem.
- O Programa de Aprendizagem como facilitador para o acesso e manutenção no emprego: Os jovens citam benefícios, dificuldades e desafios enfrentados no processo envolvendo o programa de aprendizagem e a empregabilidade futura.
- As Transformações do Mundo do trabalho: Os jovens percebem algumas mudanças ocorridas a partir de suas experiências, como questões ligadas ao trabalho informal, aos impactos da pandemia no contexto do trabalho, segurança do trabalho e à precarização, que se apresentam de maneira superficial e insuficiente para uma compreensão crítica e ampla dos conceitos.

Diante disso, na sequência explicitamos os pontos de destaque e os aspectos em comum observados, com o objetivo de analisar como os jovens têm compreendido as mudanças no mundo do trabalho atualmente.

5.1 O Trabalho como necessidade de manutenção da vida

A primeira temática destacada após as entrevistas refere-se ao papel do trabalho como meio de obtenção de recursos para si e para a família, nem sempre resultando de uma escolha propriamente dita. Entre os 10 participantes, esse aspecto foi observado em pelo menos 8. Essa temática pode incluir, também, discussões sobre o impacto do trabalho para o adolescente como marcador da diferença social de classe, e, além disso, correlacionado ao desenvolvimento do interesse profissional partindo da necessidade material.

Nesse sentido, Bock (2018) contribui para a compreensão desse fenômeno ao destacar que o trabalho é um elemento central da vida humana que reflete as estruturas sociais, a divisão de classes e as condições de desigualdade socioeconômica. Para o autor, o sistema econômico brasileiro oferece oportunidades desiguais de acesso ao trabalho e à educação, restringindo as escolhas de indivíduos de classes menos favorecidas. Essas desigualdades se manifestam não apenas nas condições materiais de acesso a determinados tipos de emprego, mas também nas expectativas sociais e familiares que direcionam determinados grupos a percursos específicos, reforçando, assim, as limitações estruturais observadas nas trajetórias dos adolescentes entrevistados.

Observamos no seguinte trecho de entrevista a questão do trabalho para suprir necessidades financeiras da casa:

Estava uma pressão grande para eu com 17 anos já achar um trabalho [...] é chato ficar pedindo coisas para meus pais [...] Sim, hoje sim, que é o que depende para alimentar a família, a casa, né? Sustentar. Através do trabalho, então é, eu acho importante (João).

Nesse trecho, João reflete sobre a pressão familiar para conseguir um trabalho, destacando a necessidade de contribuir financeiramente e alcançar independência. Sua fala evidencia como o trabalho é visto enquanto algo essencial para o sustento familiar, reforçando a necessidade de uma fonte estável de renda.

Para Ana, o trabalho também se coloca como uma necessidade:

Uma necessidade. É, eu acho que é uma necessidade. Assim, se eu falar para você que as pessoas gostam de trabalhar, eu acho que eu vou estar mentindo porque, tipo, a gente tem a necessidade de trabalhar. Quando a gente trabalha com uma coisa que a gente gosta, já é diferente, porque normalmente não é a necessidade que está fazendo a gente trabalhar, é a paixão. E quando a gente trabalha com paixão, numa coisa que a gente gosta, tipo, eu queria muito cursar música, só que música não é uma área onde é muito valorizada, principalmente no Brasil. Então, por conta disso, eu escolhi fazer psicologia por conta que eu sei que é uma área que tem mais chance de eu conseguir entrar no mercado de trabalho. E eu tenho a oportunidade de fazer algo que eu consiga sobreviver, sabe? Então é muito, muito nisso, sabe? Acho que trabalho é necessidade, a gente trabalha por necessidade, muitas vezes, poucas pessoas trabalham por paixão e com algo que, ah, eu sou fascinado por isso, por isso eu

trabalho com isso, sabe? É muito difícil a gente encontrar alguém que trabalhe por paixão e não por necessidade.

Ana expressa uma tensão central da experiência juvenil com o trabalho: a da necessidade financeira e não a busca dele em si como uma necessidade de desenvolvimento e formação pessoal. Ela reconhece que o trabalho, para a maioria, não é fruto de um projeto de futuro, de escolha ou até mesmo de realização pessoal, mas uma estratégia de sobrevivência. Isso já é elemento de reflexão a respeito da precarização, mas o entendimento que aparece ainda é individualizado, ou seja, focado na vivência pessoal e não como parte de um processo social mais amplo.

Ana percebe o trabalho como algo compulsório, imposto pelas condições de vida. No entanto, essa percepção está mais ligada à dimensão subjetiva da necessidade do que à compreensão das condições estruturais que produzem essa necessidade – como a falta de políticas públicas, a concentração de renda, o desemprego estrutural, a informalidade crescente etc. Ao dizer que escolheu Psicologia porque *“tem mais chance de entrar no mercado de trabalho”*, ela revela um raciocínio adaptativo frente à lógica de mercado, sem questionar *por que* áreas como música, por exemplo, são desvalorizadas, ou *por que* as condições de inserção são tão restritas. No trecho *“...poucas pessoas trabalham por paixão... é muito difícil a gente encontrar alguém que trabalhe por paixão e não por necessidade”*, Ana expressa a percepção de que a realização no trabalho é um privilégio de alguns, inacessível para adolescentes que precisam trabalhar para sobreviver em uma sociedade marcada por desigualdades de classe – o que de fato é uma realidade, mas isso é destacado quase como uma “regra do jogo”, não como uma desigualdade a ser combatida. O desejo (por exemplo, de fazer música) é silenciado em nome da funcionalidade (sobreviver com algo mais viável).

Essa fala mostra que desejo e possibilidade aparecem como opostos – fato central nas vivências de jovens da classe trabalhadora. E isso, por si só, é um dos efeitos da precarização: matar o projeto, limitar a escolha, transformar sonho em risco. É o reflexo da forma como os adolescentes estão imersos em um mundo do trabalho cada vez mais desestruturado, sem mediações que os ajudem a elaborar coletivamente esse processo.

Essa dificuldade de compreensão ampla não é por falta de capacidade individual, mas por falta de espaços sociais, educativos e institucionais que estimulem uma reflexão crítica. Como diria Vygotski, a formação de conceitos depende da interação entre experiência vivida

e apropriação de ferramentas teóricas, e é justamente isso que falta a muitos adolescentes em situação de trabalho precoce ou precarizado.

O trabalho para o ser humano é uma fonte de renda. É mais uma fonte de renda do que uma coisa que a pessoa goste. Às vezes, a pessoa só gosta pelas pessoas que estão lá dentro do que pelo serviço mesmo (Maria).

A experiência do trabalho, que poderia ser um espaço de aprendizado e construção de autonomia, torna-se um instrumento de sobrevivência, evidenciando as desigualdades estruturais que moldam o acesso ao mundo do trabalho de forma distinta entre as classes sociais.

Essa compreensão revela um aspecto central da organização da sociedade capitalista: o trabalho é expropriado de seu potencial criativo e transformador e passa a ser vivido como imposição. A fala de Maria evidencia como, para muitos adolescentes, o trabalho é percebido principalmente como fonte de renda, relegando a segundo plano a dimensão de realização pessoal ou criativa. Segundo Leontiev (2021), entretanto, o trabalho não se reduz a uma atividade econômica; ele possui um potencial transformador, pois permite que o ser humano atue sobre a natureza e sobre si mesmo, desenvolvendo suas capacidades físicas, intelectuais e sociais. Quando essa dimensão é negada ou obscurecida, como no relato de Maria, o trabalho deixa de ser fonte de desenvolvimento e se restringe a uma função instrumental: cumprir tarefas para obter remuneração. Esse contraste evidencia a diferença entre o trabalho alienado, que separa o indivíduo do produto de sua atividade, e o trabalho criativo e formativo, capaz de promover aprendizagem, autonomia e expressão da individualidade, mostrando como as condições sociais e estruturais do emprego influenciam a experiência subjetiva do trabalhador.

Essa cisão entre o fazer e o desejo é marca do trabalho alienado, no qual o trabalhador, inclusive o jovem, torna-se um meio para fins que não são seus, inserido numa lógica produtivista que pouco considera seus projetos ou interesses. Isso se agrava quando falamos de adolescentes de classes populares que, muitas vezes, ingressam no mundo do trabalho precocemente, com poucas opções reais de escolha e sob a pressão da necessidade econômica, e acabam por naturalizar a precarização como parte do processo.

Os excertos a seguir destacam esses aspectos:

“Exercer uma função e adquirir recursos” (Pedro).

“Ah, para ganhar dinheiro, experiência” (Marco).

“Única coisa positiva é que ele acaba dando dinheiro, né, para você gastar, que a gente vive no mundo capitalista, né? (Tamara).

O trabalho é visto como a forma de sustento para muitas famílias, assim como uma forma de atender às necessidades de consumo impostas pela lógica capitalista, sempre atrelado ao dinheiro e a recursos. Os jovens mencionam a pressão para começar a trabalhar cedo, principalmente para ajudar financeiramente suas casas e/ou por uma necessidade material na busca do trabalho, a fim de suprir suas necessidades de aquisição de bens de consumo.

Tal percepção reflete uma vivência concreta da alienação, tal como descrita por Marx (2004), em que o trabalhador se vê distanciado do sentido do que faz, não se reconhecendo na atividade laboral que, nessa altura, passa a ser apenas um meio de sobrevivência. Nesse cenário, o trabalho é desprovido de seu potencial criador e formativo, tornando-se um fim em si mesmo para manutenção da vida. Esse processo se intensifica na sociedade capitalista contemporânea, na qual, conforme aponta Antunes (2022), as formas de precarização se ampliam e atingem de maneira ainda mais incisiva os jovens oriundos das classes populares. Para esses adolescentes, o ingresso no mundo do trabalho ocorre, muitas vezes, sob a lógica da urgência e da escassez, o que dificulta a elaboração crítica sobre sua própria condição.

A alienação se expressa, inclusive, na forma como o sentido do trabalho é construído: não pela atividade em si, mas pelas relações que se estabelecem no espaço laboral, como revela a fala de Maria. Essa realidade aponta para uma dificuldade objetiva e subjetiva na construção de um projeto de vida autônomo. Do ponto de vista da formação de conceitos, conforme Vygotski (2001), esses adolescentes transitam entre o pensamento cotidiano, marcado pela experiência imediata e fragmentada, e a possibilidade de uma compreensão mais ampla e crítica da realidade social, a qual requer mediações que nem sempre estão presentes no contexto escolar ou institucional.

Assim, a fala dos jovens não apenas revela a centralidade da sobrevivência na escolha profissional, mas também evidencia os limites impostos pela estrutura social na constituição de sentidos mais amplos para o trabalho.

No excerto seguinte, também observamos uma realidade social e econômica na qual o trabalho não é uma escolha, mas uma necessidade imposta pelas circunstâncias:

Porque desde nova eu sempre sonhei em trabalhar, poder ajudar minha família também, comecei com 13 anos, eu comecei cuidando de criança, fiquei 3 anos sendo babá. Mesmo eu fazia o curso daqui eu ia correndo cuidar das crianças até à noite. Ai

quando surgiu a oportunidade, eu fui pra ajudar minha avó também, que agora ela está só ela, que há 2 anos atrás meu avô faleceu, então a gente ficou sem renda nenhuma. Então isso foi me preocupando, me preocupando. Aí eu decidi fazer a inscrição na instituição X para tentar o jovem aprendiz, para poder ajudar em casa também. Ajudar ela também em casa (Carla).

O desejo de trabalhar, para Carla, está diretamente atrelado à obrigação de contribuir para a renda familiar, refletindo um contexto de vulnerabilidade socioeconômica. Seu percurso laboral se iniciou cedo, aos 13 anos, como babá, com uma inserção precoce no mundo do trabalho – fenômeno comum entre jovens de classes populares que precisam equilibrar estudo e trabalho para auxiliar suas famílias.

Além disso, sua fala evidencia como uma rede de proteção social insuficiente acaba forçando famílias a dependerem do trabalho infantil e juvenil para sobreviver. A perda do avô e a consequente falta de renda são elementos que agravam essa condição, levando-a a buscar novas formas de garantir sustento, como a inscrição no programa de aprendizagem. Nesse sentido, o trabalho, assim como para outros jovens, não se constitui como um meio de realização pessoal ou desenvolvimento humano pleno, aparecendo apenas em sua face degradada, como estratégia de sobrevivência que se sobrepõe a outras dimensões da vida, como a educação e o lazer.

Além dos meus motivos pessoais, de poder ajudar em casa e tudo mais, de ter um currículo para o meu futuro já, de ser uma pessoa com conhecimento do mercado de trabalho. E eu acho que também pela questão para mim, conseguir comprar minhas coisas, que você sempre quis para ter essa autonomia de não sempre precisar da minha mãe, para poder comprar as coisas para mim. E esse tipo de coisa, então, seria tanto pelo aprimoramento da pessoa que eu sou, do meu lado profissional, como também para conquistar as coisas por mim, o meu lado pessoal (Miguel).

A fala de Miguel evidencia como o trabalho e as experiências formativas são percebidos não apenas como fontes de realização pessoal, mas também como instrumentos para aprimoramento de competências e construção de um currículo voltado ao futuro profissional. Nesse sentido, o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e comportamentos se articula diretamente à lógica da empregabilidade, à preparação do indivíduo para atender às demandas do mercado de trabalho. Esse processo mostra como, na contemporaneidade, o crescimento pessoal e profissional é muitas vezes mediado pela

necessidade de adequação às exigências capitalistas, em que a valorização do “lado pessoal” e do “lado profissional” convergem para a construção de uma trajetória que maximize oportunidades de inserção e permanência em empregos formais ou qualificados (Antunes, 2022; Frigotto, 2022).

Diante disso, também podemos notar como as desigualdades de oportunidades, especialmente em relação à educação e ao acesso a empregos formais, está presente nas entrevistas. Aqueles que frequentaram escolas públicas, ou que vêm de famílias com menos recursos, enfrentam mais obstáculos. Esses temas revelam como o trabalho se torna tanto uma necessidade básica quanto um reflexo das desigualdades sociais que limitam o acesso a oportunidades. Isso se alinha à perspectiva de Bock (2018), que considera o trabalho, a desigualdade e a necessidade como fatores essenciais que influenciam a trajetória profissional das pessoas, defendendo que uma análise crítica dessas condições é imprescindível no processo de orientação profissional. Ele sugere ser crucial levar em conta esses elementos para entender as restrições e, muitas vezes, a natureza compulsória das escolhas de carreira, especialmente em cenários marcados por desigualdade social.

Do ponto de vista crítico, essa realidade reforça desigualdades estruturais que perpetuam muitas vezes ciclos de pobreza. Jovens de camadas populares frequentemente não têm a opção de postergar sua entrada no mercado para qualificação ou para escolher uma profissão alinhada a seus interesses. Em vez disso, são levados a aceitar trabalhos precários, com jornadas exaustivas, apenas para garantir o mínimo para si e suas famílias. Esse cenário reflete um modelo econômico que não assegura direitos básicos, como segurança financeira e proteção social, tornando o trabalho juvenil uma necessidade e não uma escolha baseada no desenvolvimento integral do sujeito.

Esse processo reflete não apenas a precarização das relações de trabalho, como também a limitação das possibilidades de formação de conceitos mais amplos sobre o trabalho como dimensão estruturante da vida social e do desenvolvimento humano. Dessa forma, notamos que, embora o trabalho apareça como instrumento de autonomia e aprimoramento pessoal na fala de Miguel, sua significação permanece circunscrita à lógica da sobrevivência e da funcionalidade. A perspectiva do trabalho como direito, como prática social transformadora e como parte constitutiva do desenvolvimento humano fica ofuscada pelas urgências impostas em razão das condições materiais de existência.

Essa limitação na elaboração de sentidos mais amplos revela um entrave na formação de conceitos, conforme proposto por Vygotski (2001), uma vez que o jovem opera com significados cotidianos e imediatistas, sem acesso a mediações que o permitam compreender o

trabalho em sua totalidade social. Nesse sentido, torna-se urgente a construção de espaços – seja na escola, nos programas de aprendizagem, nos coletivos juvenis ou nos serviços públicos – que favoreçam a elaboração crítica sobre o mundo do trabalho, possibilitando aos adolescentes não apenas se adaptarem às exigências do mercado, mas também questioná-las e vislumbrar outras formas possíveis de inserção e de existência.

Superar a naturalização do trabalho como mero instrumento de sobrevivência implica garantir experiências educativas que articulem teoria e prática, desejo e realidade. Além de reconhecer o adolescente como sujeito histórico, capaz de atribuir novos sentidos às suas vivências e de participar ativamente da transformação das condições materiais existentes.

Sobre esse aspecto Vygotski (2001) aponta que a formação de conceitos mais elaborados exige mediações culturais e sociais que permitem ao sujeito se apropriar criticamente da realidade. Promover esses espaços de elaboração conceitual é uma condição para que o trabalho possa ser compreendido para além da sobrevivência, isto é, como campo de realização humana e transformação social.

5.2 O Programa de Aprendizagem como facilitador para o acesso e manutenção no emprego

O programa de aprendizagem é uma oportunidade para que jovens ingressem no mercado de trabalho na condição de aprendiz, tendo alguns direitos garantidos e que estão previstos na legislação. Existem requisitos básicos para participar, como: estar matriculado e frequentando a escola, ter um bom desempenho escolar e profissional e estar presente nas atividades teóricas e práticas do programa.

Do mesmo modo, esse desenvolvimento do adolescente aprendiz – muitas vezes valorizado como uma forma de preparo para o mercado de trabalho – está fortemente vinculado à aquisição de habilidades funcionais e comportamentos exigidos pela lógica capitalista. Fala-se em desenvolvimento, mas, na verdade, trata-se de uma adaptação a um modelo de trabalhador ideal: produtivo, pontual, disciplinado, obediente e eficiente. São competências que atendem mais aos interesses do mercado do que à formação integral do sujeito.

Assim, ainda que seja possível notar um certo crescimento pessoal ou profissional, esse processo não se traduz, necessariamente, em emancipação ou humanização. Pelo contrário, tende a operar como um mecanismo de enquadramento, moldando os jovens a se ajustarem às normas e exigências do sistema produtivo vigente, por vezes em detrimento da

construção de autonomia, criticidade e sentido sobre o próprio fazer. Trata-se, portanto, de uma formação voltada para o “funcionamento” dentro da lógica do capital, e não para a transformação social ou desenvolvimento pleno do sujeito enquanto ser histórico e criativo. Considerando que a atividade criativa e a apropriação de conceitos científicos, segundo Vygotski (2001), se desenvolvem no campo das possibilidades e mediações ofertadas pelo ambiente educativo e social, o que se percebe em relação ao programa é que o crescimento e desenvolvimento dos jovens permanece limitado, reproduzindo padrões de adaptação ao sistema em vez de promover a criticidade e emancipação do indivíduo.

É inegável o empenho da instituição em que esta pesquisa foi realizada na tentativa de inserir adolescentes e jovens de classes populares no mundo do trabalho, oferecendo-lhes acesso a experiências práticas e a conhecimentos técnicos e comportamentais em ambientes corporativos. Essa organização social, como fundação cristã, tem sua atuação atravessada por valores que articulam solidariedade, disciplina e moralidade, refletindo tanto um compromisso com a causa da inclusão social quanto com a formação de sujeitos adaptados às normas do mundo do trabalho. Os colaboradores da instituição demonstram envolvimento com a missão da instituição, evidenciando um engajamento afetivo e ético com os jovens atendidos. Ao mesmo tempo, é preciso considerar que tais práticas estão também vinculadas à necessidade de manutenção da obra¹³ e à captação de recursos, o que implica responder às expectativas de empresas parceiras, investidores sociais e às diretrizes do próprio mercado. Nesse sentido, os esforços da instituição se situam em uma tensão constante entre a promoção do desenvolvimento juvenil e a adaptação às exigências externas, que nem sempre favorecem uma formação crítica ou emancipadora.

A preocupação social da instituição está enraizada em seus valores fundantes, vinculados à ética cristã, que por sua vez orienta sua missão de acolhimento, cuidado e promoção da dignidade de adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade. A valorização do trabalho, da disciplina, do respeito e da solidariedade se apresenta como um projeto de formação humana alinhado a princípios religiosos que reconhecem o valor do outro, buscando, por meio da capacitação profissional, oferecer caminhos de superação da pobreza. No entanto, embora essa atuação seja marcada por uma sensibilidade social, ela não está isenta de contradições. Nenhuma instituição social está isenta de contradições. Na

¹³ No contexto cristão (especialmente católico), “obra” se refere a uma ação concreta de fé – uma manifestação prática dos ensinamentos religiosos, como a caridade, a evangelização ou o serviço comunitário. Ou seja, não é só uma ideia ou pregação, mas uma “ação organizada” que busca transformar o mundo segundo princípios espirituais. Neste caso, por tratar-se de uma instituição de fundação católica, o termo obra é muito utilizado para se referir a mesma.

sociedade capitalista, todas as instituições se articulam em um sistema interdependente, que se fortalece e se reproduz, garantindo a manutenção das relações de poder e da lógica econômica dominante. A escola, enquanto espaço de formação, e as instituições que oferecem programas de aprendizagem não escapam a essa dinâmica: embora promovam aprendizagens, socialização e inserção profissional, também reproduzem normas, expectativas e desigualdades presentes na sociedade. Em outras palavras, sempre há contradições entre os objetivos declarados dessas instituições e as funções que efetivamente desempenham na manutenção das estruturas sociais e econômicas. Reconhecer essas contradições é essencial para uma análise crítica que não idealize nem demonize as instituições, mas compreenda seu papel complexo na formação do indivíduo e na reprodução do sistema capitalista.

Ao se articular com o setor empresarial e depender do apoio de empresas para a manutenção de suas atividades, a instituição também passa a responder a interesses privados que nem sempre convergem com os princípios da emancipação e da justiça social.

Nesse contexto, a exigência de formar jovens “prontos para o mercado” pode implicar na reprodução de uma lógica adaptativa, voltada mais à empregabilidade do que à crítica das desigualdades estruturais que os afetam. Assim, a instituição se move num espaço ambíguo: ao mesmo tempo em que busca transformar realidades, também corre o risco de reforçar uma lógica de ajuste à precarização, formando sujeitos funcionais a um sistema que contribui para a manutenção das próprias vulnerabilidades que pretende combater. Na perspectiva de Lukács (1923/2018), o capitalismo gera uma reificação das relações sociais, em que os indivíduos internalizam e reproduzem normas e valores que mantêm a exploração e a desigualdade estrutural. Além disso, Saviani (2012) também destaca que a educação no contexto capitalista frequentemente orienta os sujeitos para o funcionamento dentro do mercado, enfatizando competências imediatas de empregabilidade em detrimento da formação crítica e da capacidade de intervenção social. Dessa forma, a instituição educativa, mesmo em sua função transformadora, corre o risco de reproduzir mecanismos de alienação e subordinação ao capital, limitando a autonomia, a criatividade e a emancipação dos indivíduos.

O programa de aprendizagem surge como uma alternativa de acesso ao trabalho e geração de renda para jovens em situação de vulnerabilidade. Contudo, sua dinâmica reforça práticas de submissão, moldando comportamentos que atendem às exigências das empresas contratantes. Além disso, o próprio desenho educacional do programa contribui para a reprodução das desigualdades sociais: enquanto jovens de classes mais privilegiadas têm acesso a uma formação mais ampla com mais acesso a conteúdos e conhecimento, estudantes da rede pública são direcionados a percursos superficiais que limitam seu desenvolvimento

intelectual. Com isso, reduzem-se suas chances de ascensão social, naturalizando a inserção precoce e precarizada no mercado de trabalho, como é possível perceber na fala a seguir:

Eu busquei primeiramente, né, porque eu nunca tinha trabalhado, daí eu queria entrar no mercado de trabalho. Mas é, no primeiro assim, foi para conhecer, para entender um pouco, porque é, eu, lá em casa nós somos em 5 pessoas, né, meus pais trabalham e eu sempre fui muito... Eu sou a irmã mais velha, então eu sempre fui muito focada nessas coisas. Eu sempre quis trabalhar (Maria).

Muitos jovens trouxeram informações positivas sobre os impactos do programa de aprendizagem no próprio desenvolvimento pessoal e profissional, principalmente em relação às aulas teóricas. A fala de Maria revela que sua entrada no mercado de trabalho esteve motivada não apenas pelo desejo de adquirir experiência e compreender o funcionamento do trabalho, mas também pelo lugar que ocupa em sua família. Sendo a filha mais velha, em um contexto de classe trabalhadora, assume responsabilidades e demonstra um senso precoce dessas responsabilidades, especialmente quando comparada a outros adolescentes da mesma faixa etária, que, por condições socioeconômicas distintas, não enfrentam as mesmas demandas e preocupações. O trabalho aparece, assim, como forma de construção de identidade e de autonomia, atravessado pelas condições concretas de vida familiar e pelas determinações sociais que marcam sua trajetória. Para Maria, o ingresso no mercado de trabalho permitiu-lhe conhecer e entender o funcionamento desse espaço. Além disso, a experiência favorece a organização pessoal, o planejamento e a construção de uma rotina, aspectos importantes para o desenvolvimento de competências individuais e profissionais.

No entanto, é necessário ponderar essas conquistas à luz das contradições inerentes à sociedade capitalista. Embora Maria tenha se beneficiado da oportunidade de trabalho, o programa de aprendizagem ainda se insere em uma lógica que adapta o jovem às demandas do mercado, nem sempre promovendo uma formação crítica ou a valorização do trabalho como atividade transformadora. Ou seja, há ganhos concretos na experiência pessoal e profissional, mas eles coexistem com limitações estruturais que não podem ser ignoradas.

João destaca o programa de aprendizagem atuando positivamente no desenvolvimento pessoal. Para muitos jovens que enfrentaram o isolamento imposto pela pandemia, o espaço das aulas teóricas e da convivência no programa representou uma oportunidade concreta de retomar a socialização. A fala do entrevistado revela que, além do aspecto técnico-profissional, o programa cumpriu, em parte, uma função de reintegração social, favorecendo a confiança e a autonomia dos participantes. No entanto, é importante refletir criticamente até

que ponto esses ganhos individuais dialogam com as limitações estruturais já apontadas na formação oferecida, sobretudo no que tange ao aprofundamento intelectual e às possibilidades reais de mobilidade social.

A comunicação com as pessoas, né? Pra ser mais sociável. É conversar com as pessoas. É saber coisas mais, novos interesses, novos objetivos. Então, em questão de social, coisas sociais, ajuda bastante aqui. Eu só me destravei, tipo, que eu era bem travado na pandemia, né? Não saía de casa. Aí como eu comecei a fazer o curso na instituição X, na pandemia, no final da pandemia para 21, para 22, aí eu destravei, comecei a conversar com o pessoal e tal (João).

Sua fala destaca o papel da instituição que, por meio do curso oferecido, promove mudanças nos comportamentos e atitudes dos participantes. É possível, a partir disso, refletir sobre o papel da educação e da atividade laboral mediadora para o desenvolvimento de habilidades comunicativas, essenciais para o crescimento profissional e para melhorar as relações sociais. Isso ressalta o significado do processo educativo como fundamental para a formação e desenvolvimento dos alunos.

As diferentes atividades humanas oferecem potenciais distintos para o desenvolvimento psicológico, mas também apresentam limites claros. As atividades cotidianas ou espontâneas favorecem habilidades práticas imediatas e experiências concretas, porém não promovem a construção de conceitos científicos, pensamento reflexivo ou consciência crítica (Vygotski, 2001). Atividades formais, como estudo ou programas de aprendizagem, podem desenvolver conceitos científicos e habilidades cognitivas, mas se a mediação for superficial ou voltada apenas à execução funcional, o desenvolvimento crítico e reflexivo não ocorre. O trabalho formal ou subordinado, centrado na produção econômica e na adaptação ao mercado, tende a restringir a criatividade e a apropriação crítica, gerando, muitas vezes, alienação. Por fim, atividades criativas e transformadoras possuem grande potencial formativo, mas dependem de condições estruturais, orientação teórica e mediação educativa; sem esses elementos, correm o risco de se tornar superficiais, aproximando-se da lógica de pseudoconceitos (Vygotski, 2001).

Ainda assim, é preciso questionar se essa socialização é suficiente, pois outros ambientes e instituições também podem favorecer e desenvolver a socialização. As escolas frequentadas pelos participantes da pesquisa proporcionam condições de desenvolvimento aos alunos? Ou simplesmente oferecem condições de socialização? E a instituição em que a pesquisa foi realizada favorece o desenvolvimento do pensamento dos jovens? Ou apenas

transmitiu noções de comportamento, disciplina e elementos básicos para adaptação dos jovens às empresas contratantes? O trabalho da instituição se dá em uma perspectiva crítica e formativa, ou se restringe a um “ambiente acolhedor”, que não promove, de fato, a reflexão sobre o contexto social e do mundo do trabalho?

Há uma tensão entre o ganho emocional imediato e a ausência de mediação que possibilite elaborar criticamente essa experiência. Podemos dizer que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores requer mais do que a interação social, sendo necessária a mediação dos instrumentos e signos e uma ação direcionada conscientemente ao desenvolvimento do psiquismo. De acordo com a teoria histórico-cultural, o desenvolvimento humano não ocorre de forma espontânea, mas é mediado por instrumentos culturais e signos, sobretudo a linguagem, que possibilitam ao indivíduo internalizar experiências sociais e transformá-las em processos cognitivos complexos (Vygotski, 2001). Nesse sentido, a interação social sozinha não é suficiente; é necessária a mediação intencional de adultos ou pares mais experientes, que orientem a criança ou o adolescente na apropriação de conceitos, valores e práticas culturais. A ação mediada permite que o sujeito não apenas reproduza comportamentos observados, mas também desenvolva autonomia, pensamento crítico e criatividade, articulando suas experiências individuais com as possibilidades históricas e culturais disponíveis em seu contexto.

Outro ponto fundamental é o impacto da pandemia sobre a subjetividade juvenil, evidenciado na fala de João. Ele menciona que estava “*travado*”, o que mostra os efeitos do isolamento e da ruptura com a socialização escolar. O programa, nesse sentido, cumpre um papel importante ao oferecer uma estrutura mínima de convivência. Entretanto, essa função é pouca diante da ausência de políticas públicas mais amplas e integradas para a juventude. A “solução” da instituição (e de programas similares) não se articula a uma política de educação pública robusta, mas opera em um vazio institucional, sendo muitas vezes o único espaço de apoio e escuta para esses jovens. Esse fato reforça a lógica de compensação – criticada por Saviani (2012) – em vez de um direito à formação integral.

Eles explicaram bastante como que funcionava, como é ter uma estabilidade emocional, porque infelizmente a gente lida com pessoas nas quais não têm uma estabilidade emocional e acabam abalando a gente. Então ensinaram muito isso, sabe? E tipo, você se centrar, tipo, não é porque uma pessoa foi rude com você, que ela é daquela forma, certo? Então ajudou muito (Ana).

O relato de Ana evidencia como um aspecto positivo do programa de aprendizagem o espaço formativo voltado ao desenvolvimento de competências socioemocionais, que contribui para o desenvolvimento emocional dos adolescentes. A aprendizagem sobre regulação emocional, empatia e estabilidade nas relações interpessoais aparece no depoimento como uma experiência significativa.

Todavia, esse ponto não deve ser romantizado nem isolado de seu contexto. É preciso refletir sobre o que está por trás dessa ênfase dada às competências emocionais. Quando o programa orienta o jovem a “se centrar” e a “não se abalar” com a instabilidade emocional alheia, corre-se o risco de deslocar para o indivíduo a responsabilidade de se adaptar a condições adversas, naturalizando relações de violência simbólica e precariedade. Desse modo, o desenvolvimento emocional passa a ser instrumentalizado para que o jovem se torne mais “resiliente” a um mercado de trabalho que, em vez de acolher, oprime.

Saviani (2012) já alertava que políticas educacionais voltadas à formação de jovens da classe trabalhadora frequentemente adotam uma perspectiva adaptativa, e não transformadora. Ensinar a lidar com a agressividade do outro sem questionar as condições sociais que geram tais comportamentos, pode contribuir para uma subjetividade passiva, conformada com as desigualdades e as violências cotidianas. Do ponto de vista vigotskiano, a formação de funções psicológicas superiores deve estar articulada à mediação de instrumentos culturais que promovam não só a autorregulação, mas também o pensamento crítico sobre as relações sociais nas quais o sujeito está inserido.

O Programa Jovem Aprendiz, apesar de oferecer uma oportunidade formal de trabalho, ainda se insere dentro de uma lógica de preparação para o mercado sem necessariamente garantir mobilidade social ou emancipação, e, com isso, acaba servindo mais ao mercado de trabalho do que aos jovens.

Ele tem as suas regras no caso. Mas o trabalho para mim é, foi um aprendizado, na verdade, aonde eu trabalho no meu setor é, eu gostei muito. Eu achei muito legal o trabalho. Eu nunca pensei em estar naquele setor, mas o jovem aprendiz me trouxe uma área nova, uma área que eu nunca pensei em estar ali dentro (Maria).

Na fala de Maria, é possível perceber que a experiência como jovem aprendiz oferece oportunidades concretas de inserção no mercado de trabalho, permitindo o contato com um setor profissional antes desconhecido e possibilitando aprendizado prático e descoberta de novas áreas de interesse. Essa vivência também traz motivação e satisfação pessoal, ao perceber que é capaz de se adaptar e aprender em contextos diferentes. No entanto, essa

experiência não garante autonomia na escolha profissional nem promove, de forma ampla, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como reflexão crítica sobre o trabalho, análise das condições sociais e compreensão das desigualdades estruturais do mercado. Ou seja, enquanto amplia horizontes e proporciona aprendizado direto, permanece limitada na constituição de uma visão crítica e teórica sobre o mundo do trabalho.

Entretanto, essa percepção precisa ser analisada para além da aparência da experiência, isto é, a fim de compreender sua essência. O entusiasmo com a “novidade” e com a adaptação às “regras” do setor não pode ser confundido com um processo formativo profundo e transformador. Muitas vezes, essa sensação de descoberta é fruto de uma expectativa rebaixada, própria das trajetórias marcadas por restrições de classe. Quando o ponto de partida é a ausência de acesso a espaços mais qualificados de formação, qualquer inserção no mundo do trabalho pode ser vivida como ganho, ainda que se trate de ocupações repetitivas, desprovidas de sentido crítico e com pouca margem de desenvolvimento intelectual.

Nessa direção, Saviani (2012) alerta para essa armadilha ao discutir a diferença entre uma educação que se adapta ao lugar social do sujeito e outra que o prepara para compreendê-lo e transformá-lo. A pedagogia que apenas introduz o jovem na lógica produtiva vigente, sem oferecer a mediação crítica do conhecimento, contribui para a reprodução da desigualdade sob o véu da “oportunidade”. A experiência de trabalho, nesse contexto, não se realiza como formação humana plena, mas como antecipação da exploração – nesse caso revestida de uma aparência de aprendizado.

Vygotski (2001), ao destacar a importância do desenvolvimento das funções psicológicas superiores mediadas pela linguagem e pela interação social culturalmente rica, também nos ajuda a pensar que não basta a vivência prática do trabalho. É preciso que essa experiência seja elaborada, refletida, criticada. Sem isso, o trabalho pode permanecer no plano do imediato, da funcionalidade, e não se converter em instrumento de desenvolvimento real das potencialidades do sujeito.

Portanto, ainda que o programa ofereça contato com novas áreas e alguma sensação de valorização, essa formação permanece limitada quando não propicia ao jovem a apropriação crítica do que está vivenciando. Apesar da aparência de aprendizado; a essência, muitas vezes, acaba sendo a de adaptação precoce à lógica da subalternidade.

Eles podem me ajudar tanto dentro do meu serviço, né, que ajudar lá dentro pra gente trabalhar da melhor forma, né? Tanto na parte mental, né, que a gente é muito, a gente mesmo como adolescente, né? A gente é muito capacitado, pela mentalidade,

né? Então a gente pega muito mental e esse nervoso e tudo mais. E uma das principais coisas que a gente tinha falado pra gente é para o nosso cuidado mental, o nosso cuidado com o risco, com palavras que a gente diz, né? A gente tem que sempre manter um padrão e ser respeitoso (Maria).

A fala demonstra que a principal preocupação transmitida aos jovens não é o desenvolvimento crítico ou a construção de uma trajetória profissional autônoma, mas sim a necessidade de se adequar às exigências do mercado. Quando mencionou “*A gente é muito capacitado, pela mentalidade, né?*”, não se trata de um direito do trabalhador pensar, sentir, se expressar – ou seja, o próprio processo de humanização do trabalho –, mas, nesse caso, de uma estratégia de controle emocional para lidar com as pressões do ambiente laboral, evitando manifestações de desconforto ou insatisfação.

Maria desempenha uma função de atendimento ao público em um hospital que atende tanto pessoas de plano de saúde, na condição particular, como pacientes oriundos do SUS. Tanto os pacientes quanto seus familiares chegam à recepção já fragilizados pela condição de saúde e por outras demandas acumuladas. Cabe à equipe composta também por aprendizes mediar esse atendimento, independentemente do tempo de espera ou das condições do dia. É de se imaginar o desgaste emocional gerado por esses atendimentos.

Ao analisarmos essa experiência com base na diferença entre aparência e essência, notamos que o entusiasmo individual pode esconder uma lógica mais ampla de precarização e da dualidade “formalidade e informalidade”. O jovem não acessa uma formação técnico-profissional profunda, mas tem uma inserção precoce em atividades operacionais, com baixa exigência intelectual, frequentemente marcadas pela lógica da adaptação e não da transformação.

O Programa, sozinho, não garante a apropriação crítica do saber sistematizado, apenas um mínimo de treinamento para a sobrevivência no mercado. A “nova” área que Maria menciona, apesar de representar algo positivo em seu discurso, não necessariamente corresponde a um campo profissional com trajetória de desenvolvimento ou reconhecimento social. A vivência, sem a mediação da crítica e do conhecimento teórico, permanece no plano da *aparência de aprendizado*, mas não se traduz, na essência, em um processo formativo emancipador.

A partir da PHC, também podemos dizer que esse tipo de inserção no mundo do trabalho não contribui substancialmente para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como o pensamento reflexivo, a consciência crítica e a construção de sentidos

mais amplos sobre o trabalho e o mundo. A partir da PHC, também podemos dizer que esse tipo de inserção no mundo do trabalho não contribui substancialmente para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como o pensamento teórico, a consciência crítica e a construção de sentidos mais amplos sobre o trabalho e o mundo (Leontiev, 2004; Vygotski, 2001). Esses autores destacam que o desenvolvimento psíquico pleno depende da mediação de instrumentos e signos culturais, bem como de atividades socialmente organizadas que possibilitem reflexão, problematização e apropriação consciente de conceitos, o que não é promovido em formas de trabalho voltadas apenas à execução funcional e adaptação ao mercado. A experiência, ao não ser elaborada em uma prática educativa mediada, limita-se ao imediato, e não amplia as possibilidades de projeto de vida ou transformação social. Dessa forma, ainda que o programa apresente avanços pontuais, sua estrutura e finalidade revelam um desenho que, ao invés de romper com a lógica da desigualdade, a reforça sob o disfarce da “descoberta” e da “oportunidade”.

Na fala seguinte, percebemos uma tensão entre aspectos que parecem formativos com as contradições do modelo de formação do jovem aprendiz, especialmente no que se refere à padronização comportamental, à lógica da produtividade e à ideia de escola voltada aos interesses da empresa. Pedro, quando questionado sobre a sua percepção a respeito do programa, ressaltou que:

[...] auxiliou a desenvolver minha forma, minha capacidade de me comunicar, é fazer apresentações, é pensar bem no que eu vou falar e ser produtivo em geral [...] É tanto da questão de como falar com os gestores, como falar com os clientes, agir com os fornecedores e é meio que uma escola aqui, eles ensinam bastante (Pedro).

A fala de Pedro traz elementos que, à primeira vista, parecem indicar um processo de desenvolvimento pessoal e profissional: ele menciona avanços na comunicação, na capacidade de se expressar e na postura diante de diferentes figuras do ambiente corporativo. A experiência é descrita como uma “escola”, o que, por si só, já denuncia uma certa inversão de papéis, em que a empresa assume a função educativa, mas sem o compromisso com a formação integral.

O programa de aprendizagem ou a própria atividade de trabalho desenvolvida podem, afinal, serem espaços de aprendizado? O que se ensina ali? Ao destacar a importância de “*pensar bem no que vai falar*”, de “*falar com gestores, clientes, fornecedores*” e de “*ser produtivo*”, Pedro internaliza uma lógica profundamente vinculada à formação comportamental esperada pelo mercado: polidez, obediência, controle da linguagem e da

emoção e foco na produtividade, que embora necessários ao exercício profissional, não deveriam ser os únicos a serem desenvolvidos.

Essa formação, apesar de destacada como “desenvolvimento pessoal”, revela-se como um processo de naturalização para o jovem aprender a se adequar às exigências do capital. A empresa, ao ocupar o lugar simbólico da escola, transmite não o saber crítico, mas a cultura organizacional, moldando o comportamento do jovem à lógica da eficiência, da performance e da hierarquia. É uma pedagogia da submissão e não da autonomia.

Saviani (2012) nos ajuda a identificar essa armadilha ao denunciar as pedagogias adaptativas. Para ele, são elas que instrumentalizam a educação para ajustar o sujeito ao seu lugar na divisão social do trabalho. Aqui, a comunicação não é valorizada como expressão criativa ou construção coletiva de sentido, mas como técnica para manter a ordem, evitar conflitos e garantir o bom funcionamento do sistema.

Do ponto de vista da teoria de Vygotski (2001), esse tipo de mediação educativa, pautada na funcionalidade imediata e no controle da linguagem, não favorece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, mas limita o pensamento crítico, reduz a linguagem a uma ferramenta de adequação social e esvazia a potência formativa das relações educativas ou formativas.

Em síntese, embora Pedro relate uma experiência que o fez “aprender a falar”, trata-se menos de um processo educativo transformador e mais de um processo de formatação comportamental, no qual a linguagem é treinada para servir à lógica do capital e não à emancipação do sujeito.

Quando Pedro enfatiza a importância de pensar na produção e no discurso com gestores, clientes e fornecedores, ele reforça a internalização de comportamentos esperados pelo mercado – pontualidade, disciplina, conformismo – em vez de estimular a reflexão sobre as condições de trabalho, os direitos trabalhistas e as possibilidades de crescimento profissional real.

Percebemos, nisso tudo, o impacto positivo do trabalho na sua socialização, demonstrando que o ambiente de trabalho pode ser uma oportunidade de desenvolvimento social e emocional. Ele relaciona diretamente a educação com a sua capacidade de conseguir empregos e oportunidades, ressaltando a importância da formação escolar para o futuro profissional.

Eu peguei gosto de rádio. Eu estou pensando em seguir essa carreira de radialista, jornalismo, essas coisas (João).

João também menciona que começou a pensar em seguir carreira em rádio ou jornalismo. Isso parece indicar um “despertar” para uma escolha. Na fala de João, observa-se como a experiência prática no rádio despertou um interesse genuíno pelo jornalismo e pela carreira de radialista. Segundo Vygotski (1996a), a formação de interesses é um processo histórico e social, mediado por experiências concretas, práticas culturais e relações sociais significativas. O interesse de João surge a partir do contato com uma atividade que permite experimentar habilidades, perceber afinidades e compreender a relevância dessa prática em seu contexto. Isso demonstra que os interesses não são puramente individuais, mas se consolidam quando o jovem tem oportunidades de ação e mediação que conectam vivências concretas à compreensão social e pessoal da atividade, favorecendo a reflexão, a tomada de decisão e a construção de objetivos profissionais mais conscientes.

No entanto, também podemos perceber uma tensão entre desejo e possibilidade real. Será que o programa de aprendizagem fornece condições objetivas e formativas para que João se aproxime, de fato, desse campo profissional? Ou apenas despertou nele um gosto que dificilmente se sustentará sem ter acesso à formação qualificada?

Essa tensão se conecta ao tópico anterior, “Trabalho como modo de sobrevivência”, em que os jovens muitas vezes projetam desejos profissionais a partir de experiências pontuais e frágeis, sem que o sistema educacional e formativo lhes garanta condições concretas para realizá-los. O risco é que esse “interesse despertado” se converta em frustração quando não houver continuidade ou suporte para transformar gosto em projeto.

Essa fala mostra como a educação, dentro e fora do ambiente formal, pode expandir horizontes e desenvolver novas habilidades que são úteis em várias áreas da vida. A contribuição do programa na formação pessoal e profissional dos jovens, porém, deve ser ampliada. O processo de educação deveria propiciar a reflexão crítica, permitindo que o aluno/aprendiz compreenda a dinâmica social e as relações de poder e exploração presentes no trabalho. A educação historicamente situada deve ir além da simples reprodução de habilidades técnicas e formativas, buscando uma formação humana ampla.

A contradição evidenciada no ingresso dos jovens em programas de aprendizagem pela necessidade – o que os coloca em situações de submissão – reflete uma lógica estrutural que naturaliza a desigualdade social e, por consequência, educacional. Essa lógica é mantida e reforçada por políticas educacionais que, sob o discurso da inclusão, operam por uma lógica compensatória que destina aos estudantes das classes populares uma formação superficial e pragmática, voltada para o trabalho precoce e desvalorizado.

Saviani (2012) denuncia esse tipo de concepção pedagógica como parte da *pedagogia do capital*, que tende a oferecer uma instrução mínima à classe trabalhadora, mas o suficiente para inseri-la nos mecanismos produtivos sem proporcionar uma formação plena que permita a compreensão crítica da realidade. Para ele, uma educação verdadeiramente democrática deve garantir o acesso ao saber sistematizado e historicamente acumulado a todos os sujeitos, independentemente de sua origem social. Quando isso não ocorre, a escola contribui para a *reprodução das desigualdades*, ao invés de atuar como mediação para a transformação.

Do ponto de vista de Vygotski (2001), esse esvaziamento formativo impede o pleno desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como o pensamento abstrato, a atenção voluntária, a memória lógica e o uso consciente da linguagem – capacidades fundamentais para a elaboração de conceitos, de crítica e autonomia. O desenvolvimento dessas funções está diretamente relacionado à mediação social e à qualidade das experiências culturais e educativas às quais o sujeito tem acesso. Itinerários formativos precários limitam tais experiências, restringindo os instrumentos simbólicos disponíveis para a construção de sentidos sobre o mundo e sobre si.

Nesse sentido, a desigualdade educacional não apenas precariza o acesso ao mundo do trabalho, como também compromete o desenvolvimento humano em sua totalidade. Ao manter os jovens em um ciclo de inserção precoce e subalternizada no trabalho, o sistema educacional reforça a alienação e nega o potencial emancipador da escola, tanto no que diz respeito à formação intelectual quanto à constituição subjetiva e social do sujeito.

Ao refletirmos sobre a importância do trabalho e da educação no processo de desenvolvimento humano, percebemos que a compreensão desses elementos ainda é superficial e, muitas vezes, distante da formação integral dos sujeitos. Nesse sentido, Soares (2018, p. 55) afirma:

O sistema educacional brasileiro, calcado na ideologia subjacente ao capitalismo, deveria visar preparar o aluno para o trabalho. Essa preparação, constando de uma parte de cultura geral e outra de formação profissional não tem se concretizado na prática. A função da escola tem sido a de preparar um homem submisso, que acata as ordens e determinações do professor e que não pensa, apenas copia. Esse homem sai preparado para ingressar na fábrica, contar o número de peças de uma linha de montagem e depois anotar tal número numa planilha.

A partir disso, podemos refletir como a educação pode contribuir para o desenvolvimento do sujeito, mas também como pode ser alienada ou limitada, dependendo da forma como é organizada.

A psicologia histórico-cultural considera que o desenvolvimento humano está intimamente ligado ao seu processo de socialização e à atividade humana, mediados por instrumentos culturais (como a linguagem e a educação, por exemplo). Nesse sentido, a educação tem um papel fundamental na formação do sujeito para a vida social e o trabalho, mas também é vista como um meio para a transformação crítica do sujeito. Na citação de Soares (2018), é possível perceber a crítica ao papel submisso e alienado da educação no sistema capitalista, que prepara o indivíduo para um trabalho repetitivo e alienante. Isso contrasta diretamente com a concepção da educação na perspectiva histórico-cultural, que busca desenvolver a capacidade de reflexão e crítica do sujeito e não preparar o aluno apenas para o trabalho como força produtiva.

Vale destacar que todos os participantes desta pesquisa são oriundos de escola pública e já estão inseridos na atividade de trabalho, sob o regime da CLT, desde os 16 e 17 anos. São provenientes das camadas da população mais desfavorecidas economicamente, tendo acesso ao conhecimento científico sistematizado por meio da escola pública, que tem apresentado, historicamente, um esvaziamento de conteúdo e uma precarização do trabalho. Embora essas limitações não sejam exclusivas da escola pública, é nesse contexto que as condições concretas de ensino e de acesso ao conhecimento científico tendem a interferir de forma mais intensa no desenvolvimento dos alunos, ampliando os efeitos da precarização e do esvaziamento curricular. Essas condições de vida forçam os jovens a ter o trabalho como necessidade de sobrevivência e manutenção da vida, mas também como forma de crescimento.

Assim, como pontua Soares (2018, p. 18), “os fatores sociais estão basicamente relacionados à classe social na qual o indivíduo nasce, a qual determinará suas oportunidades de formação profissional e de emprego”. João diz ter estudado sempre em escola pública: *“Sempre pública, particular nunca estudei não”* (João).

A menção à educação pública ressalta a desigualdade no acesso a oportunidades e a diferença de condições entre quem estudou em escolas públicas ou privadas. Isso pode impactar as chances de trabalho e de crescimento profissional. Além disso, o Novo Ensino Médio, da forma em que está atualmente apresentado, pela redução curricular e inserção de temáticas fragmentadas acerca do Projeto de Vida, não promove efetivamente o desenvolvimento de conceitos e de funções psicológicas superiores, pois sua estrutura reforça

uma formação fragmentada, instrumental e adaptada às exigências do mercado de trabalho, em vez de estimular uma aprendizagem crítica e significativa.

A ênfase em itinerários formativos e disciplinas optativas dilui o aprofundamento dos conteúdos fundamentais, comprometendo a formação de conceitos científicos, conforme proposto por Vygotski. O currículo é cada vez mais orientado para uma formação prática e tecnicista, preparando o jovem para funções específicas no mercado de trabalho, sem de fato promover o desenvolvimento intelectual amplo a partir do qual haja uma possibilidade de transformação e superação.

Nesse formato, não há o incentivo ao pensamento abstrato, planejamento e reflexão crítica. Dessa forma, sem a mediação adequada, o aprendizado tende a se tornar mecânico e limitado à memorização de informações isoladas, sem a construção de sentidos mais amplos. Como dito anteriormente a respeito do seu público, o programa de aprendizagem é uma oportunidade para que jovens ingressem no mercado de trabalho, na condição de aprendizes, com alguns direitos assegurados, como a manutenção no sistema de ensino e outros direitos trabalhistas.

5.3 Mudanças no Mundo do Trabalho

Diante das mudanças do mundo do trabalho – como o aumento das atividades informais em contraposição ao trabalho formal, a precarização do trabalho e o impacto da pandemia nesse sentido, o discurso acerca do empreendedorismo que mascara a diminuição dos postos de trabalho e a diminuição da segurança, principalmente em relação ao trabalho informal –, as entrevistas evidenciaram que os jovens, embora reconheçam algumas transformações significativas, tendem a apresentar uma compreensão superficial a esse respeito. As poucas informações que os jovens possuem foram obtidas principalmente por meio da família, um pouco na escola e um pouco a partir do programa de aprendizagem do qual fazem parte. Entretanto, essas informações não foram capazes de proporcionar uma apreensão crítica ou aprofundada da realidade, permanecendo no nível da aparência do fenômeno e não de sua essência.

Como Tonet (2013) aponta, entender de fato a realidade vai muito além de olhar para o que aparece de forma imediata; é preciso enxergar o que está por trás, as raízes históricas e sociais das situações, captar a essência do que está acontecendo e não só os seus efeitos visíveis. No caso das mudanças no mundo do trabalho, isso significa compreender, por exemplo, que a uberização não é apenas uma “nova forma de trabalho flexível”, mas uma

expressão da reestruturação produtiva do capital, que se vale da tecnologia para ampliar a precarização e fragmentar ainda mais a classe trabalhadora. Quando os jovens permanecem na descrição do que veem – como “é bom ser autônomo”, “dá pra fazer o próprio horário” –, mas não acessam as determinações estruturais existentes por trás disso, suas percepções se mantêm no plano do imediato e do ideológico.

Essa limitação está profundamente relacionada, conforme aponta Vygotski (1998), à ausência de mediações culturais que favoreçam a formação de conceitos científicos, e, por consequência, de um pensamento crítico mais elaborado. A constituição do pensamento conceitual – uma das marcas do desenvolvimento na adolescência – depende do acesso a contextos sociais e culturais ricos em significados, que promovam a reflexão, a problematização e a articulação de diferentes saberes. Quando a experiência do jovem está restrita a um universo empobrecido de mediações, seja na escola, na família ou nos espaços de formação profissional, seu desenvolvimento conceitual tende a se dar de forma limitada, impactando diretamente na sua capacidade de interpretar criticamente o mundo em que vive.

Assim, é fundamental reconhecer que a constituição de uma leitura crítica sobre o mundo do trabalho não se dá de forma espontânea, mas exige intencionalidade pedagógica, acesso à cultura historicamente elaborada e inserção em práticas sociais significativas. É nesse processo que o jovem pode superar o senso comum e avançar para uma compreensão mais profunda da realidade social, tornando-se, de fato, sujeito da sua história.

Dentro das novas configurações do trabalho, nas entrevistas realizadas, houve destaque sobre os impactos da Pandemia nesse contexto, que ocasionou uma aceleração das mudanças no ambiente de trabalho, especialmente na intensificação da precarização, no fenômeno da uberização e no *home office*. Antunes (2022) destaca a grande disseminação do trabalho nas plataformas digitais causada pela pandemia, apresentando pelo menos três elementos: primeiro, o uso de tecnologias de informação e comunicação; segundo, a disponibilidade de pessoas dispostas a qualquer trabalho remunerado; e o terceiro, os trabalhadores se transfigurarem para prestadores de serviços, empreendedores, autônomos, saindo da legislação de proteção trabalhista.

Em relação ao *home office* e o uso intenso de tecnologias de informação, citamos como exemplo a fala de Gabriela sobre o trabalho remoto:

Acho que sim. A forma que as pessoas trabalham, que a maioria agora é remota, né? Grande parte que antes não atendia remotamente, agora atende. E eu acho que na pandemia, assim, quando chegou né afetou as pessoas, mas agora no nosso cotidiano

é mais um benefício de economia de tempo, mas ao mesmo tempo trabalhar em casa, né? Trazer o trabalho para casa, o lugar que deveria ser para descansar, é chato também, mas eu acho que também ajuda da forma de você ter que se locomover (Gabriela).

A fala de Gabriela traz uma leitura ambígua sobre as mudanças no mundo do trabalho e na educação, destacando tanto aspectos positivos quanto negativos, mas sem ultrapassar o nível da experiência individual. Essa fala evidencia como a transição para o trabalho remoto se tornou comum, destacando uma das mudanças mais significativas trazidas pela pandemia. Ela expressa preocupações sobre as desvantagens do trabalho remoto, sugerindo que poderá ser difícil manter o equilíbrio entre trabalho e vida pessoal.

O discurso da jovem reflete como a pandemia transformou a dinâmica do trabalho, permitindo que muitas pessoas trabalhassem remotamente, e trazendo com isso desafios para o equilíbrio entre trabalho e vida pessoal. Não há uma reflexão sobre o quanto de fato a empresa lucra em não ter o trabalhador presencialmente (gastando em equipamentos, manutenção e demais gastos em sua própria casa). Ela percebe a mudança gerada pela pandemia, especialmente a ampliação do trabalho remoto, e até identifica alguns efeitos concretos disso, como a economia de tempo. No entanto, sua análise permanece no plano da vivência individual e não se aprofunda nas causas estruturais ou nas implicações mais amplas desse processo.

Seguindo o que Tonet (2013) propõe, essa compreensão ainda está muito no campo do visível, daquilo que aparece, sem alcançar a essência do fenômeno. O *home office*, por exemplo, é entendido apenas como uma conveniência ou um incômodo cotidiano (“economia de tempo”, “chato trazer o trabalho pra casa”), mas não como parte de uma reconfiguração mais ampla do trabalho, que desloca custos e responsabilidades para o trabalhador, esvazia limites entre tempo de vida e tempo de produção e contribui para a intensificação do controle e da produtividade – ainda que de forma velada.

Do ponto de vista da Psicologia Histórico-Cultural, isso evidencia a ausência de mediações que ajudem a jovem a construir uma compreensão conceitual e crítica da realidade. A fala de Gabriela, assim como a de outros participantes, revela um contato com o fenômeno, mas sem ferramentas teóricas ou contextos de discussão que permitam ir além do senso comum. O pensamento ainda se estrutura no nível cotidiano, sem articulação com conceitos mais amplos que poderiam ampliar sua visão sobre o que de fato está em jogo nessas mudanças.

Essa limitação não é individual, mas fruto de um contexto social que não promove, de maneira intencional, o acesso a conhecimentos que desnaturalizem e problematizem as novas formas de exploração e precarização. Sem ter acesso a esses conhecimentos na escola, nos programas formativos ou em espaços culturais mais amplos, o adolescente tende a reproduzir percepções fragmentadas, sem conseguir se apropriar da totalidade dos processos históricos que o afetam diretamente.

João também destaca o impacto da pandemia como resultado no avanço da tecnologia:

Afetou, afetou a questão presencial, afetou bastante, mas eu vejo como vantagem porque é, foi aí que a tecnologia deu uma virada. Tipo, virou a chave, então, tipo, as empresas tipo loja, é, antes você tinha que ir lá pra você comprar. Não, agora, a partir de 2020 foi que começou a ter um online mais né? De você comprar online, enfim e tal. Então ficou mais vantajoso. Pode se dizer né? É que as empresas depois de 2020, a tecnologia deu uma revolucionada, o mundo parou aí voltou agora a versão mais tecnológica, essas coisas de metaverso, essas coisas, né? Então eu acho, eu vi uma, mas mais vantagem. Mas presencialmente é, é bem, é só começo até agora, né? De 2021 pra cá. (João).

O jovem atribui à pandemia o papel de catalisador para a virtualização no mundo do trabalho, transformando a forma como as empresas operam; porém, não há criticidade sobre o fato em sua fala, apenas uma visão de avanço tecnológico, de algumas facilidades como possibilidades de compras online, mas não percebe, por exemplo, que isso significa a diminuição dos empregos de vendedores. Essa perspectiva, conforme analisa Antunes (2020a), está muito alinhada com o discurso dominante que busca naturalizar as transformações do mundo do trabalho como “evoluções tecnológicas” inevitáveis ou até benéficas, apagando os efeitos de precarização, sobrecarga e intensificação do trabalho que vêm junto com essas chamadas “inovações”. João fala em “vantagem”, em “revolução tecnológica”, mas não problematiza, por exemplo, o que essas mudanças significam para os trabalhadores em termos de direitos, de diminuição de postos de trabalho, de condições de trabalho, vínculos empregatícios ou saúde mental.

Conforme Tonet (2013), essa fala permanece no plano da aparência, do fenômeno imediato. João consegue perceber que “algo mudou”, ele reconhece que “*a tecnologia virou uma chave*”, mas sem acessar a totalidade concreta da qual essas mudanças fazem parte. Ele não relaciona essas transformações à lógica do capital, nem às estratégias das empresas para reduzir custos e transferir responsabilidades ao trabalhador. Ao se limitar a uma leitura

positiva e descontextualizada das mudanças, ele acaba reproduzindo uma visão ideológica, isto é, uma visão que encobre a essência das relações sociais por trás do que parece apenas “avanço”.

Sob a ótica de Vygotski e do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, essa fala também expressa um estágio de pensamento mais cotidiano e não conceitual. João opera com ideias vagas (“essas coisas de metaverso”, “versão mais tecnológica”), sem articulação crítica, sem mediações culturais que o levem a elaborar conceitos mais consistentes. A ausência de experiências formativas que incentivem o raciocínio abstrato, a análise crítica e a apropriação de conhecimentos sistematizados pode limitar sua capacidade de compreender o mundo do trabalho de maneira histórica e crítica.

Assim, vemos que a percepção de João não é apenas fruto de uma opinião pessoal, mas de um processo formativo precário – tanto na escola quanto nos espaços sociais mais amplos –, que não estimula o jovem a ir além do imediato, nem lhe fornece os instrumentos simbólicos para interpretar as mudanças que o afetam diretamente. É um reflexo das condições sociais e pedagógicas que empobrecem o pensamento e impedem a formação plena da consciência crítica, ao mesmo tempo em que reforçam o discurso dominante de adaptação e obediência, naturalizando desigualdades e limitando a percepção dos jovens sobre as estruturas que organizam o trabalho e a sociedade.

Seguindo a mesma reflexão acerca da superficialidade conceitual, vemos a fala de Ana sobre o *home office*:

“Eu acho que ajudou muito quem trabalha em home office, né? Isso se popularizou bastante por conta da pandemia, porque foram uma alternativa que as pessoas que trabalham acharam para não precisar estar em coletivo” (Ana).

Aqui, observamos apenas aspectos positivos trazidos pela entrevistada no que se refere ao trabalho remoto impulsionado pela pandemia. A fala traz uma percepção limitada sobre o *home office*, visto apenas como uma alternativa positiva e prática diante da pandemia, sem considerar as contradições envolvidas nesse modelo de trabalho. Ao dizer que “ajudou muito” e que foi uma “alternativa para não precisar estar em coletivo”, a jovem reconhece uma mudança, mas sem questionar seus desdobramentos estruturais. Essa leitura reforça o que Antunes aponta sobre o apagamento dos processos de precarização associados à flexibilização do trabalho.

De novo, notamos uma interpretação centrada na aparência do fenômeno, sem alcançar sua essência, o que implicaria compreender que o *home office* também faz parte de estratégias de intensificação do trabalho e transferência de custos ao trabalhador. Vygotski

(2001) contribui ao evidenciar que essa limitação está ligada à ausência de mediações que favoreçam o desenvolvimento do pensamento crítico e conceitual, indicando que o discurso do senso comum predomina onde faltam contextos formativos que estimulem a análise profunda da realidade social, o que se articula à lógica de reprodução do capitalismo, que não almeja uma formação ampla capaz de questionar ou transformar as estruturas sociais existentes.

Maria, por sua vez, traz um olhar mais amplo sobre o acesso aos equipamentos e meios sobre o impacto da pandemia na tecnologia:

Mais na área da tecnologia, porque a pandemia, ela fez muitas pessoas entrarem no modelo home office, né? Ao trabalharem em casa, é uma coisa que às vezes dificultou para muitas pessoas que não tinham acesso, que não tinham condições, às vezes, de ter um computador em casa. Principalmente também para as crianças que estudavam em casa, né. Eu acho que foi uma dificuldade maior e pós-pandemia também foi pior ainda, porque as pessoas, às vezes, acostumaram com aquilo por um tanto de tempo que na hora que volta ao seu convívio normal, ela esquece como que faz, esquece como que é tá ali com pessoas, né? E muitas pessoas, eu acho que gerou também aquela ansiedade. Muitas pessoas ficaram ansiosas, né? Nós estamos com muita gente na minha casa... ficava sozinho. Tem gente que se fechou bastante também, né, nesse tempo de pandemia? (Maria).

A jovem até menciona a desigualdade que a pandemia revelou, mostrando que nem todos tinham a mesma capacidade de se adaptar ao trabalho remoto. Porém, indo além da aparência, essa fala da Maria traz elementos importantes para uma análise crítica mais ampla, pois toca não só nas transformações no trabalho e na educação, mas também nos impactos subjetivos e emocionais da pandemia. No entanto, como nas falas anteriores, sua leitura permanece no plano da vivência individual e imediata, sem alcançar uma compreensão crítica das causas e determinações sociais por trás dos fenômenos mencionados.

Ao reconhecer que o *home office* e o ensino remoto foram difíceis para quem não tinha estrutura ou acesso à tecnologia, Maria aponta uma desigualdade real, mas não a articula a um processo histórico maior de exclusão digital e precarização estrutural, como discute Antunes. Essa fala se limita à aparência (Tonet, 2013): ela identifica os efeitos (como a dificuldade de adaptação, o isolamento e a ansiedade), mas não relaciona esses efeitos às condições concretas impostas pelo modo de organização social e econômica vigente. O sofrimento psíquico, por exemplo, é tratado como algo quase natural da pandemia, e não como uma

consequência da intensificação das contradições sociais – como a sobrecarga emocional, o isolamento compulsório e a fragilização dos laços comunitários –, num contexto marcado pela retirada de direitos e individualização dos problemas.

A fala de Maria expressa um pensamento no plano do cotidiano, com traços desorganizados e fragmentados que demonstram a ausência de mediações culturais e conceituais que favoreçam a construção de um pensamento mais articulado e crítico. A jovem percebe que houve uma mudança significativa, inclusive nos modos de se relacionar e conviver, mas não dispõe de ferramentas simbólicas suficientes para compreender essas mudanças dentro de um processo histórico, social e subjetivo mais amplo. Isso reforça a necessidade de espaços formativos que possibilitem aos adolescentes o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como o pensamento abstrato e a análise crítica, para que possam não apenas vivenciar a realidade, mas compreendê-la em profundidade e atuar sobre ela.

Ainda sobre essa mesma temática, Pedro destaca mudanças que ocorreram na própria família:

Pra família mudou demais, porque meu pai antes da pandemia, ele era vendedor de colchão, ele era gerente de vendedor, de vendas de colchão. Então estava indo muito bem as coisas, né? Daí a pandemia chegou, as pessoas pararam de comprar. Começaram a ficar mais em casa, guardar mais dinheiro por causa do medo, enfim, daí meu pai acabou virando Uber por causa da pandemia em si e afetou bastante. (Pedro).

Sua fala evidencia a necessidade de adaptação de muitos trabalhadores que perderam seus empregos e tiveram que encontrar novas formas de sustento durante a pandemia. Além disso, revela com clareza o impacto direto e concreto da pandemia sobre a dinâmica familiar e, especialmente, sobre a inserção de seu pai no mundo do trabalho. Ele narra a transição de um emprego formal, com certa estabilidade e reconhecimento (como gerente de vendas), para o trabalho de motorista de aplicativo, como uma mudança que escancara o processo de precarização, informalidade e desproteção social que Antunes identifica como marcas centrais do novo cenário do trabalho. Apesar da gravidade da situação, Pedro relata o acontecimento de forma descritiva, sem problematizar os mecanismos estruturais que levam a essa substituição de empregos formais por atividades uberizadas, tornando evidente uma leitura que permanece no nível do fenômeno, sem alcançar a essência das transformações, sem perceber que essas mudanças são fruto da lógica capitalista que, em momentos de crise,

transfere os custos aos trabalhadores e intensifica formas de exploração mais flexíveis e desregulamentadas.

Sob a perspectiva marxista, essas mudanças podem ser compreendidas a partir da categoria trabalho, que não é apenas uma atividade econômica, mas também um processo que possibilita a realização humana e a produção social (Marx, 1844/2004). No contexto capitalista, o trabalho, quando desvinculado de sua função criativa e apropriado pelo capital, torna-se alienante, resultando na exploração do trabalhador e na intensificação da precarização. Assim, a experiência do pai de Pedro exemplifica como, em momentos de crise, o capitalismo reconfigura relações de trabalho, deslocando os custos para os trabalhadores e ampliando formas de exploração mais flexíveis e desregulamentadas, tornando evidente a lógica estrutural que conecta informalidade, uberização e alienação.

A fala revela um pensamento cotidiano, ancorado na experiência pessoal, mas carente de mediações que ajudem a transformar essa vivência em conceito. A ausência de espaços que possibilitem ao jovem compreender o processo histórico-social que levou seu pai a deixar um emprego formal para ingressar na informalidade impede o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre as mudanças no mundo do trabalho. Isso demonstra a importância de contextos que ajudem os adolescentes a não apenas perceberem os efeitos das transformações, mas a interpretá-los como parte de uma totalidade concreta e historicamente determinada.

Alice traz também um impacto pessoal na ocupação de seu pai durante a pandemia:

E querendo ou não, a pandemia para ele, principalmente por ele ser uma pessoa de mais idade, deu uma baqueada para ele também, em questão de ficar com medo de sempre tá fazendo esse serviço porque você tem contato com a boca do paciente. Mesmo com todas essas luvas e máscaras, é complicado (Alice).

A fala de Alice traz uma dimensão importante sobre os impactos subjetivos da pandemia no trabalho, especialmente para pessoas em ocupações com alto grau de exposição, como o pai dela. Ela destaca o medo e a insegurança vividos por ele, especialmente por ser uma pessoa mais velha e estar em contato direto com outras pessoas, mesmo com os equipamentos de proteção. Essa percepção escancara como a pandemia não apenas transformou as formas de trabalhar, mas também intensificou o sofrimento psíquico e o risco percebido no exercício de atividades essenciais.

Contudo, como nas demais falas, a análise de Alice ainda se dá num nível imediato e pessoal, isto é, expressa os efeitos, mas não questiona as causas estruturais que colocam o trabalhador em situação de risco. Ela observa o medo do pai como um dado isolado, e não

como resultado de um sistema que normaliza a exposição e o adoecimento em nome da produtividade.

Ainda seguindo com o impacto da pandemia, muitos entrevistados abordaram em sua fala o desemprego, conforme observado nos relatos de Marco, Carla e Miguel:

A maioria do tipo, as lojas, a maioria fecharam, entendeu? O povo ficaram em casa, uns foi demitido porque tipo, os patrão não estavam conseguindo sustentar a empresa. Bastante gente foi demitido, né? Na época da pandemia. Então foi bem difícil (Marco).

Acho que pra algumas pessoas sim, porque perderam empregos, não tinha como, os chefes mesmo, não tinham condições de pagar o salário. Então, muitas pessoas perderam suas rendas, né? (Carla).

Sim, afetou a maneira como as pessoas lidam com as coisas. A gente teve muitos desemprego, muitas empresas quebrando nessa época (Miguel).

Os jovens falam sobre o fechamento das lojas, as demissões em massa, as dificuldades dos patrões em sustentar as empresas, descrevendo o que aconteceu sem compreender que a pandemia escancarou um processo que já estava em curso, como a precarização do trabalho, a falta de políticas públicas de suporte e o processo de acumulação capitalista que, em tempos de crise, exige a demissão de trabalhadores para proteger os lucros. Os jovens conseguem perceber os efeitos visíveis, mas não conseguem se aprofundar em suas causas, não chegam a compreender a dimensão das condições históricas e sociais que tornam o desemprego não um evento isolado, mas um reflexo de um sistema de trabalho flexível e desprovido de garantias para os trabalhadores.

Embora saibam que muitas pessoas perderam seus empregos porque “os chefes não tinham condições de pagar os salários”, sequer questionam se haveria outras formas de lidar com a situação. Não houve percepção de que a crise econômica resultante da pandemia não é apenas uma consequência de um evento externo (a pandemia), mas está inserida num contexto mais amplo de um modelo econômico que prioriza a redução de custos (via demissões e terceirizações) e a maximização do lucro, como bem aponta Antunes. Não questionam por que o sistema de trabalho é tão vulnerável a choques externos e porque os trabalhadores acabam pagando o preço das falhas do sistema econômico. Não ressaltam o impacto para os trabalhadores e as formas de sobrevivência que emergem com o aumento da informalidade e precarização, os processos de uberização e desregulamentação que resultam da crise.

Esses jovens se encontram nessa condição porque estão inseridos em um contexto histórico e social marcado por desigualdades estruturais, que moldam tanto suas oportunidades quanto suas formas de percepção. A experiência direta com desemprego, informalidade e precarização do trabalho os expõem a efeitos imediatos e concretos, mas não necessariamente aos mecanismos estruturais que produzem essas condições. Conforme Marx (1844/2004) e Antunes (2022), a ideologia dominante e a lógica capitalista naturalizam o desemprego e a instabilidade, apresentando-os como fenômenos inevitáveis ou individuais, invisibilizando a relação entre trabalho, exploração e acumulação de capital. Nesse sentido, a alienação se manifesta não apenas na apropriação do trabalho pelo capital, mas também na forma como os sujeitos assimilam sua própria posição no sistema produtivo, sem reconhecer a dimensão histórica e social da precarização.

A dificuldade de compreender as causas mais profundas da precarização do trabalho também está relacionada à ausência de mediação educativa crítica, que poderia favorecer a apropriação consciente das relações sociais e econômicas (Vygotski, 2001; Leontiev, 2004). Sem acesso a experiências formativas que promovam reflexão sobre a lógica do capitalismo, os jovens tendem a interpretar o desemprego apenas como um efeito circunstancial da pandemia ou da incapacidade momentânea de empresas e patrões. A educação, enquanto mediação, poderia oferecer ferramentas para que eles percebam a relação entre suas vivências cotidianas e os processos sociais mais amplos, permitindo questionar as condições de exploração, a informalidade crescente e os mecanismos estruturais que reproduzem desigualdades. Compreender essas relações é um passo essencial para superar a alienação e ampliar a capacidade crítica e de ação sobre a própria realidade.

Ademais, fica evidente o lado do capital, a exemplo da visão de que muitas empresas estavam quebrando, como o discurso da época de se evitar o distanciamento social, pois a economia devia ser preservada. Não se cogitam outras possibilidades para os problemas que surgiram, uma política que permitisse um equilíbrio das empresas para a proteção dos trabalhadores ou outras coisas do tipo. Ou seja, não há uma visão geral das diversas implicações – característica de um pensamento e uma apreensão do real que se mantém na superfície, na aparência.

Algo presente na fala de Marco, e também observado no discurso de outros jovens, é em relação à dificuldade de organizar as ideias, de formular as respostas; além da presença de erros gramaticais, que demonstra o uso de uma linguagem empobrecida e fora da norma culta, resultante de uma educação precarizada.

Por fim, sob a ótica de Vygotski (2001), as falas dos jovens revelam um pensamento ainda não completamente desenvolvido, que se limita à experiência imediata e pessoal, sem os instrumentos necessários para uma compreensão aprofundada. O contexto histórico e social mais amplo – o impacto da crise econômica no mercado de trabalho e as novas formas de exploração – não é problematizado. As mudanças no mundo do trabalho são identificadas, mas sem uma compreensão crítica que os ajude a entender os processos que determinam essas transformações. Falta uma mediação cultural que permita a eles desenvolverem uma análise mais profunda e contextualizada sobre a crise do desemprego e suas implicações para a classe trabalhadora.

Tamara, por exemplo, ao ser questionada se as mudanças no trabalho melhoraram ou pioraram a situação, afirma: “*Não sei, eu acho que melhorou, talvez*”. Porém, quando mencionados alguns benefícios da empresa ao manter o trabalhador em casa e economizar, a jovem destacou:

Nossa, nessa você me pegou, porque eu. [...] Eu acho que a empresa ela não perde, porque daí ela que está gastando tudo lá na casa dela, né? Energia e comida, como você falou, a empresa acaba ganhando, né, com isso, porque não está gastando energia lá, está gastando as coisas lá. Ai a pessoa em casa acaba perdendo bastante (Tamara).

Ela não elabora muito sobre o que “*melhorou*” no trabalho, mantendo a compreensão superficial da realidade. Embora o *home office* possa ser visto como uma forma de flexibilidade, Antunes (2022) critica essa visão, pois afirma que essa flexibilidade, muitas vezes, vem acompanhada de maior exploração. Os trabalhadores são pressionados a estarem sempre disponíveis, resultando em uma “sobreposição” entre vida profissional e pessoal.

Ao ser questionada sobre os benefícios para as empresas em manter os trabalhadores em casa, Tamara começa a perceber que as empresas acabam economizando com custos operacionais, como energia e infraestrutura. Quando ela afirma que “a empresa acaba ganhando”, ela está observando os efeitos imediatos da mudança no modelo de trabalho, mas sem perceber as implicações mais profundas dessa transformação, como a intensificação do trabalho, o aumento da sobrecarga e a perda de limites entre vida pessoal e profissional, o que Antunes destaca como elemento central no processo de precarização do trabalho.

Ao afirmar que “a pessoa em casa acaba perdendo bastante”, Tamara percebe um desequilíbrio, mas não consegue conectar essa percepção a uma crítica mais ampla sobre o sistema capitalista, que transfere os custos e responsabilidades para o trabalhador. Tamara, ao

ter sua atenção chamada para o outro lado da situação, vê os efeitos da mudança no trabalho, mas não chega a vislumbrar a dimensão da exploração do trabalhador nesse novo mundo do trabalho.

Tamara capta algumas mudanças no trabalho, mas sem alcançar uma compreensão mais profunda e histórica. O raciocínio crítico e abstrato que poderia conectar a experiência de trabalho em casa com as questões de exploração, precarização e desigualdade não se desenvolve. Isso aponta para a falta de experiências educativas de qualidade que possam ampliar a capacidade de análise e reflexão da jovem, limitando sua capacidade de compreender o mundo do trabalho de maneira mais crítica. Portanto, a fala de Tamara, assim como a dos outros jovens, reflete a falta de uma percepção crítica mais elaborada sobre as mudanças no mundo do trabalho e suas implicações, o que é típico de um processo formativo que não favorece o desenvolvimento de um pensamento crítico, capaz de perceber as dinâmicas subjacentes às mudanças no trabalho e seus impactos tanto no trabalhador quanto na estrutura social mais ampla.

Miguel, ao ser questionado sobre os efeitos da pandemia no trabalho, também destacou que: *“Que nem você citou no caso da uberização. No caso ela aprimorou muito. Mas, mais pro ramo do iFood, por exemplo, esse foi um ramo aí dessas empresas que cresceu bastante. Cresceu muito, muito, muito”* (Miguel). Sua fala destaca como a pandemia criou novas oportunidades e um aumento na demanda por serviços de entrega, alterando a dinâmica do trabalho em várias indústrias.

Antunes (2022) discute amplamente a transformação do trabalho durante a pandemia, incluindo a ascensão do trabalho em plataformas de entrega como um exemplo claro de como as relações de trabalho se tornaram mais precárias. Esse modelo de trabalho foi normalizado e representa uma continuidade da exploração sob novas formas. Essa crítica pode ser ampliada para discutir como a pandemia acelerou essas mudanças e como elas refletem uma tendência mais ampla no capitalismo contemporâneo, caracterizada pela precarização e desregulamentação do trabalho.

Ao discutir as experiências dos entrevistados a partir das reflexões de Antunes, é importante demarcar como a pandemia não apenas acelerou a transformação do ambiente de trabalho, mas também expôs e aprofundou as fragilidades e desigualdades existentes no mercado de trabalho e na sociedade em geral. Essas citações mostram como a pandemia impactou diversos aspectos do mundo do trabalho, desde a transição para o *home office* até a crescente digitalização e os desafios enfrentados por aqueles que não tinham acesso às ferramentas necessárias.

Outras mudanças no mundo do trabalho destacadas nas entrevistas remetem à **temática de Formalidade vs. Informalidade**. Entre os jovens, houve falas sobre a preferência pelo emprego formal, regido pela CLT, em que havia uma discussão acerca da estabilidade proporcionada pela legislação trabalhista da CLT e os desafios do trabalho informal. Ao conhecerem e refletirem os conceitos de uberização e precarização fornecidos pela pesquisadora, reconheceram os riscos apresentados no trabalho informal e sem registro, que acabam precarizando as condições de trabalho. Eles associaram o trabalho informal à falta de segurança e de direitos, contrastando com a estabilidade do emprego formal, protegido pela CLT. Esses dois temas conectam-se à percepção de que a flexibilidade do trabalho informal, promovida pela uberização, muitas vezes vem acompanhada da precarização, expondo o trabalhador a situações de vulnerabilidade e incerteza financeira.

Eu acho que no momento que eu estou agora [minha preferência] seria CLT, carteira assinada. É ter ali as vantagens que uma empresa pode te proporcionar para a gente, sabe, porque quando a gente não tem muito uma estabilidade, a gente não sabe como vai passar o próximo mês, sabe? Então é meio instável, digamos assim, CLT é mais estável. Você sabe onde você está pisando. Você sabe como, tipo, eu não tinha uma. Eu tinha uma rotina quando eu estava sem trabalhar, mas agora eu tenho uma rotina fixa, sabe? Tipo, então sei todo dia o que eu vou fazer, como que eu vou agir. Então é meio que fixo, é fixo (Ana).

A fala de Ana traz uma percepção sobre a estabilidade que ela associa ao emprego formal (CLT), contrastando com a instabilidade do trabalho informal. Ela valoriza a previsibilidade do trabalho formal, destacando as vantagens da estabilidade financeira e da rotina organizada, elementos que são, de fato, características do emprego formal. No entanto, essa fala também evidencia os elementos particulares de suas necessidades, sem explorar as implicações mais amplas dessa preferência e as dinâmicas subjacentes que influenciam essas escolhas, o que pode ser problematizado mais a fundo.

A preferência de Ana pelo trabalho formal, embora legítima, reflete uma visão muito limitada da realidade do trabalho na sociedade contemporânea. Ela percebe o trabalho sob o regime da CLT como sinônimo de estabilidade, mas não questiona a precarização que ocorre dentro de modelos formais, principalmente a partir da reforma trabalhista; como a perda de alguns direitos ou a sua não garantia, o aumento da jornada de trabalho e a dificuldade de acesso a benefícios, especialmente em um contexto de desemprego e recessão econômica. O que Ana descreve como “estabilidade” no emprego formal é, na verdade, uma instabilidade

velada, pois o modelo de trabalho CLT também está sujeito a mudanças econômicas e à flexibilização, características do capitalismo.

A “estabilidade” do emprego formal é vista como algo positivo e fixo, mas Ana não tem noção do que esse modelo de trabalho significa em termos de condições de exploração, como a fragmentação das relações de trabalho, a alta rotatividade, ou mesmo os efeitos psicossociais de um trabalho formal que exige altos níveis de produtividade, sem garantir uma qualidade de vida significativa. Essa falta de uma visão crítica e estruturada impede que ela vá além da superficialidade da sua experiência individual, pois reflete uma visão estreita da realidade, em que ela é capaz de distinguir o que é estável e o que é instável, mas não possui condições para compreender as condições reais do trabalho na sociedade atual. Seu raciocínio não é mediado por uma reflexão crítica sobre as relações de classe, os processos históricos que determinaram a formalização do trabalho e as novas formas de precarização que permeiam até mesmo os empregos formais. A falta de recursos conceituais e históricos para ampliar sua compreensão sobre o mundo do trabalho é reflexo de um processo educativo que não proporciona os meios para desenvolver funções psicológicas superiores, como o pensamento crítico e a análise mais ampla.

Além disso, a fala de Ana permite expandir a crítica à formação escolar. A escola, enquanto espaço de mediação social e educativa, frequentemente reforça valores que priorizam adaptação ao mercado e reprodução da ordem existente, em vez de estimular reflexão crítica, criatividade e questionamento sobre as condições de trabalho e as desigualdades sociais. Nesse sentido, a valorização da estabilidade formal não emerge apenas da experiência individual, mas também de um processo de socialização escolar e cultural que molda expectativas e limita a compreensão sobre alternativas de organização do trabalho e possibilidades de transformação social (Frigotto, 2022; Antunes, 2022).

Porque muito antigamente as pessoas não trabalhavam registradas, né? Trabalhavam muito na roça e não tinha aquela formalidade de fazer a carteira e tudo mais. Então, hoje em dia, às vezes é mais difícil para se aposentar para os mais velhos. Eu vi a diferença. Eu acho que quem tem a carteira assinada, né? (Maria) .

A fala de Maria destaca uma mudança nas relações de trabalho ao longo do tempo, contrastando o passado, em que o trabalho informal predominava especialmente no meio rural, com o presente, no qual a formalização via CLT é vista como uma garantia de direitos, especialmente no tocante à aposentadoria. Essa reflexão revela como a ausência de registro

em carteira impacta diretamente a segurança social dos trabalhadores, gerando dificuldades na velhice.

Registro em carteira é muito melhor. É quando você for em uma entrevista de emprego, vai estar marcando que você já teve experiência em outras empresas. Exemplo, hoje eu fiz um ano de emprego, que eu trabalho no hospital X. Quando eu sair do hospital X, eu posso ir para um outro escritório de administração. Falar que eu já fiz, já trabalhei no setor de compras, já trabalhei com fornecedores durante um ano e pouco” (Pedro).

Para Pedro, o fato de possuir registro em carteira seria um diferencial para a empregabilidade, pois comprova a experiência profissional. Essa percepção reduz a importância da CLT a um mero histórico profissional, deixando de lado a proteção social que ela oferece, como direitos trabalhistas e previdenciários. Além disso, reflete uma perspectiva cada vez mais comum no mundo do trabalho atual, em que a formalização é valorizada principalmente pela sua função mercadológica, o que facilita a mobilidade entre empregos em vez de ser reconhecida como um mecanismo de segurança contra a precarização. Essa abordagem reforça a lógica neoliberal, na qual a estabilidade e os direitos cedem espaço à busca constante por novas oportunidades, sem necessariamente garantir condições dignas de trabalho a longo prazo.

Alice, quando questionada sobre sua preferência entre trabalho formal (CLT) ou informal, responde:

Eu acho que o CLT lhe dá mais segurança, né? Tanto por ser uma empresa. Tudo ali registradinho certinho, mas em questão de por conta própria, claro que tem mais trabalho, mas eu acho que o seu lucro total é muito bom, da bastante diferença mesmo, é, eu acho que talvez eu iria pro CLT dependendo, porque às vezes eu estaria com um pouquinho de pé atrás de começar alguma coisa própria no momento. Mas eu estou pensando em voltar, talvez pensar (Alice).

Nessa fala, notamos uma visão ambivalente sobre a CLT e o trabalho autônomo, reconhecendo a segurança proporcionada pelo vínculo formal, mas também apontando a atratividade do “possível” lucro ao empreender. Essa indecisão reflete um dilema contemporâneo no mundo do trabalho: de um lado, a formalização garante direitos como estabilidade, aposentadoria e benefícios; de outro, o trabalho por conta própria aparece como possibilidade de maior retorno financeiro, ainda que envolva mais riscos e instabilidade.

Essa perspectiva revela a influência do discurso romantizado do empreendedorismo, que muitas vezes mascara a precarização ao transferir para o indivíduo a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso profissional. O fato de a pessoa cogitar voltar à CLT sugere que, apesar do apelo do empreendedorismo, a segurança proporcionada pelo trabalho formal ainda é um fator determinante. Isso se relaciona com as transformações no mundo do trabalho descritas por Antunes, onde o crescimento da informalidade e da “pejotização”¹⁴ fragiliza direitos conquistados, tornando a escolha entre CLT e trabalho autônomo menos uma questão de preferência e mais uma de necessidade e sobrevivência.

Marco sugere uma diferenciação entre a segurança do trabalho formal e a suposta liberdade do trabalho autônomo, destacando que a escolha entre CLT e a informalidade depende das preferências individuais: *“Por enquanto, carteira assinada. Por enquanto, tipo meu padrasto, ele é autônomo. Pra ele é melhor, ele não gosta de trabalhar pros outros, é trabalhar na CLT”* (Marco). O uso da expressão “por enquanto” indica uma visão provisória sobre a carteira assinada, em que o trabalho formal pode ser visto como um estágio temporário, possivelmente até a conquista de maior independência financeira.

Essa perspectiva reflete uma ideologia crescente no mundo do trabalho, em que o trabalho informal é romantizado como sinônimo de autonomia e sucesso, enquanto o emprego formal é visto como uma submissão a terceiros. No entanto, essa visão ignora as proteções oferecidas pela CLT, como direitos previdenciários, estabilidade e segurança jurídica, assim como minimiza dificuldades enfrentadas por trabalhadores autônomos, como a ausência de renda fixa e a falta de garantias em períodos de crise. No relato, observamos que há uma preferência por parte do padrasto do entrevistado pelo trabalho autônomo, o que pode indicar uma insatisfação com a rigidez das relações formais de emprego, mas também reflete um contexto crescente da informalização e desmonte de direitos trabalhistas – fenômeno amplamente discutido por Antunes ao analisar a precarização do trabalho contemporâneo.

Carla, por sua vez, traz uma preocupação em relação ao direito assegurado em casos de acidentes:

Porque é mais assim, porque um emprego sem carteira assinada, a gente pode, ao futuramente acontecer alguma coisa grave, até dentro da empresa e você não é, não

¹⁴ Na obra *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*, Antunes (2020a) discute as formas de contratação, como a pejotização (fazer o trabalhador abrir uma empresa para prestar serviços como se fosse “autônomo”, mas na prática mantendo a subordinação). O autor descreve-o enquanto mecanismo para desresponsabilizar o empregador, diminuir direitos trabalhistas e intensificar a precarização. Para ele, a pejotização é uma face da nova morfologia do trabalho no capitalismo globalizado: menos proteção social, menos estabilidade, mais exploração – mas com uma aparência de “modernização” ou “autonomia” que encobre a real perda de direitos.

tem lá o seu registro. Então a empresa não, não vai contribuir. Como posso dizer? Mesmo com um acidente de trabalho, não vai ter como te ajudar nessa parte. Agora, com a carteira assinada, você já vai ter ali seus benefícios com até mesmo planos né que tem, que agregue também (Carla).

A preocupação evidencia uma compreensão de que a formalização assegura proteção ao trabalhador, enquanto a informalidade o deixa vulnerável, já que a empresa não tem obrigação legal de prestar assistência em situações de acidentes, por exemplo. Isso mostra a função essencial da CLT na proteção social, contrapondo-se ao discurso de flexibilização das relações de trabalho, que muitas vezes justifica a informalidade como uma forma de maior autonomia para o trabalhador. No entanto, a menção a “planos que agreguem” pode sugerir uma visão limitada da CLT, como se os direitos garantidos fossem benefícios extras, e não conquistas históricas da luta trabalhista. Esse pensamento reflete a influência da lógica neoliberal, que transforma garantias básicas em diferenciais de mercado. Ao considerar a crescente precarização em curso, fica evidente que a fragilização do vínculo formal enfraquece a seguridade social e transfere os riscos do trabalho exclusivamente para o indivíduo, tornando-o mais vulnerável em situações de crise.

Um CLT, ele possui direitos, ele tem direitos e obrigações que ele tem que cumprir na carteira dele. Ele tem muito mais assistência de, por exemplo, ele ficar doente, ou um seguro-desemprego ou um FGTS, um fundo de garantia e tudo mais. Já um trabalho informal, não. Depende, vai depender muito de você e só de você. Se você ficar doente, você vai perder dinheiro. Se você se machucar, você não vai poder trabalhar. Você não vai ter dinheiro se caso a empresa quebrar ou tiver algum problema você não vai ter nem nada para receber. Você trabalha por aquele dia e por aquele mês. Você não trabalha para se manter no futuro (Miguel).

Registrado, porque em toda a questão que a gente não sabe o que vai acontecer amanhã, né? Então, se você não trabalha com carteira assinada vai ficar mais difícil, né? Tipo assim, receber algum benefício assim. Por exemplo, você se acidentar. Por exemplo, no setor que eu trabalhava, acontecia muito de que eu trabalhava na medicina, né? Do trabalho. Então aconteceu muito das pessoas, tipo, sofrer algum acidente, e aí, tipo, elas tinham um benefício, elas ficavam afastada pelo INSS, mas recebiam alguma coisa. Então pra mim eu acho que trabalhar registrado é, é bom, mas também tem né a parte maçante, mas trabalhar registrado é bom nessa parte de você

se prevenir do que vai acontecer amanhã, porque você não sabe o dia de amanhã né, vai que aconteça alguma coisa (Gabriela).

As falas acima enfatizam a diferença central entre o trabalho formal e informal, destacando a segurança proporcionada pela CLT em contraposição à vulnerabilidade do trabalhador informal, que depende exclusivamente de si mesmo. A visão apresentada reconhece que a formalização do vínculo empregatício assegura assistência em situações adversas, como doença ou desemprego, enquanto a informalidade expõe o trabalhador a riscos constantes sem nenhuma garantia futura. Entretanto, ambos não consideram as transformações que o trabalho formal também está sofrendo, com o aumento da precarização, a flexibilização das relações de trabalho e a instabilidade das condições de emprego, até mesmo dentro da CLT.

Essa limitação pode estar relacionada à formação de conceitos na adolescência. Se o conceito de trabalho se desenvolve apenas a partir de experiências concretas e individuais, sem mediação teórica e histórica, ele tende a permanecer no nível dos conceitos espontâneos (que surgem a partir da experiência cotidiana, das observações diretas e das interações sociais do indivíduo), sem uma compreensão crítica das estruturas que regulam o mundo do trabalho. Isso pode levar à aceitação passiva das condições impostas pelo mercado, sem questionar, por exemplo, porque o trabalho formal é visto como “maçante” ou porque a informalidade continua sendo uma realidade para muitos.

Por outro lado, os conceitos científicos são aqueles construídos a partir de mediação teórica, estudo sistemático e compreensão das leis e regularidades sociais, permitindo que o adolescente articule suas experiências individuais com contextos históricos, sociais e econômicos mais amplos. Quando o conceito de trabalho permanece apenas no nível espontâneo, ele tende a levar à aceitação passiva das condições impostas pelo mercado, sem questionar, por exemplo, por que o trabalho formal é visto como “maçante” ou porque a informalidade continua sendo uma realidade para muitos. A mediação educativa e teórica é, portanto, fundamental para transformar conceitos espontâneos em conceitos científicos, favorecendo uma compreensão crítica e emancipadora do mundo do trabalho (Anjos & Duarte, 2020).

Outro fator que se relaciona à questão da informalidade é o empreendedorismo, tão enfatizado na escola quanto nas aulas teóricas dentro do programa de aprendizagem. Sua função, entre outras, consiste em despertar um interesse em empreender, atendendo ao discurso hoje muito presente na sociedade. No entanto, empreender traz incertezas sobre

como começar, a falta de recursos financeiros e a falta conhecimento aprofundado acerca dos riscos envolvidos.

Sim, mas eu não sei por onde que eu começo. Então é isso que me pega, né? Tipo, eu quero empreender. Só que eu não sei como que começo. Mas o segredo é, o que eu ouço é, é só você começar. Se você começar, você vai. Mas eu não fiz isso ainda. Não empreendi nada ainda, por enquanto, mas penso em fazer (João).

Para jovens de baixa renda, começar um negócio ou empreender é um desafio maior, ou de quase impossibilidade devido à falta de capital e de apoio. A fala de João revela uma visão romantizada do empreendedorismo, muito comum entre os jovens, ao destacar a ideia de que “o segredo é só começar”, e que o ato de começar por si só já leva ao sucesso. Ele expressa o desejo de empreender, mas também reconhece a falta de conhecimento sobre como dar início a essa jornada, o que indica uma lacuna significativa entre o desejo e a prática. Essa visão superficial ignora as complexidades envolvidas no empreendedorismo, como a necessidade de planejamento, conhecimento de mercado, estratégias financeiras e, muitas vezes, apoio institucional. Ao se limitar à ideia de que “começar” é o único passo necessário, ele não reflete sobre os desafios estruturais e as dificuldades reais enfrentadas pelos empreendedores, especialmente em um contexto de precarização e desigualdade social.

Essa visão superficial sobre o empreendedorismo é reforçada pelos discursos meritocráticos e pelo marketing de coach, amplamente difundidos nas redes sociais, que apresentam o sucesso como resultado exclusivo do esforço individual, da coragem ou da criatividade pessoal. Nesse tipo de narrativa, ignoram-se fatores estruturais como desigualdade social, precarização do trabalho e limitações de acesso a recursos, reduzindo o empreendedorismo a uma questão de mérito pessoal. Os jovens, imersos nesse contexto digital, tendem a internalizar a ideia de que basta “agir” ou “acreditar” para alcançar sucesso, sem perceber que o mercado de trabalho e as condições econômicas moldam as oportunidades e os riscos, favorecendo apenas aqueles com maior acesso a capital, redes de apoio e conhecimento especializado.

Essa visão idealizada do empreendedorismo é uma forma de desconsiderar as condições de trabalho que envolvem tanto a formalidade quanto a informalidade, sem questionar as dinâmicas de exploração que estão presentes em ambos os modelos. A falta de mediação cultural e de recursos para desenvolver um pensamento mais crítico e estratégico sobre o empreendedorismo impede que João compreenda as condições e as relações de produção que sustentam o sistema de trabalho. A reflexão de João carece de uma análise mais

profunda e contextualizada sobre o que significa empreender, como a realidade do mercado de trabalho e as condições econômicas afetam esse processo, e como essas questões podem ser abordadas de forma mais crítica e informada.

Em outro trecho, João destaca a necessidade de insistir:

Para dar certo, não desistir, tipo, mesmo falhando, falhando, falhou, uma hora vai dar certo, porque se você insistir numa coisa, uma hora vai dar certo. Agora você não dá certo, pelo menos você tentou, então eu posso dizer, pelo menos eu tentei. Não vou ficar com a frustração, tipo, ah, eu queria fazer, mas não fiz, mas tem que fazer. Se der certo, deu. Se não der, você tentou e é isso aí (João).

A fala reflete uma visão de empreendedorismo que valoriza a persistência e a tentativa, destacando que, mesmo diante de falhas, o importante é não desistir e seguir tentando. Essa perspectiva se alinha à ideia popular de que o sucesso vem com esforço contínuo, mas também revela uma compreensão simplificada do processo empreendedor. A ideia de que “uma hora vai dar certo” ignora as complexidades e os desafios reais do empreendedorismo, como a análise de mercado, o planejamento estratégico e as condições econômicas que impactam diretamente o sucesso de um negócio. A visão de que, independentemente do resultado, a experiência é válida (“pelo menos eu tentei”) é uma abordagem individualista que não considera as estruturas sociais e econômicas que moldam o ambiente empreendedor, como as desigualdades e a falta de recursos para muitos jovens. Esse recorte reflete a visão de João sobre o empreendedorismo como uma experiência que envolve riscos, mas que é também motivadora e recompensadora para aqueles que persistem.

A fala de Maria nos traz reflexões ainda mais romantizadas: *“Então o empreendedorismo ele traz pessoas que são ricas e também traz pessoas que estão, são pobres, mas vão ganhando com o empreendedorismo. Até chegar em cima”* (Maria). Ela reflete uma visão simplificada e idealizada do empreendedorismo, sugerindo que ele pode levar tanto pessoas ricas a se tornarem ainda mais ricas, quanto pessoas de classes mais baixas a alcançarem a prosperidade. Essa visão romantizada ignora as complexidades e desigualdades que permeiam o processo de empreender, como o acesso desigual a recursos, conhecimento e capital, que muitas vezes limitam as chances de sucesso para pessoas de classes mais baixas.

A ideia de que qualquer pessoa, independentemente de sua condição inicial, pode “chegar em cima” com empreendedorismo, desconsidera as barreiras estruturais e sociais que dificultam o acesso de uma parte significativa da população a essas oportunidades. Além

disso, não questiona as desigualdades de classe, a exploração laboral e as condições econômicas que podem tornar o empreendedorismo mais acessível para uns e mais desafiador para outros. Demonstra, também, a falta de uma mediação cultural e histórica que permita compreender o contexto social e econômico mais amplo que influencia o sucesso ou fracasso no empreendedorismo, o que resulta em um pensamento limitado e sem uma análise crítica mais profunda sobre as dinâmicas do mundo do trabalho.

A fala a seguir expressa os motivos de o jovem não empreender, apesar de achar o conceito positivo:

Ah, eu acho que até que é bom, é bom porque, várias empresas sendo criadas e mais oportunidade de emprego. [...] Então é isso que me empaca, eu não sei o quê, porque você tem que saber muito sobre o seu produto, sobre o seu cliente, como que você vai fornecer, como que você vai treinar os seus funcionários para ofertar esse produto para seus clientes, então, é muito amplo. A questão de empreendedorismo. [...] Muito. Risco de perder quase tudo, Hein? [...] (Pedro).

Pedro expressa sua percepção de que o empreendedorismo é repleto de incertezas e desafios, indicando que o desejo de empreender deve ser acompanhado de uma compreensão dos riscos envolvidos. A fala apresenta uma percepção mais ambígua e complexa sobre o empreendedorismo em comparação a outras falas anteriores. Ele inicia com uma visão positiva e comum no imaginário social: a ideia de que a criação de empresas gera empregos e oportunidades; mas, à medida que desenvolve seu raciocínio, começa a expressar dúvidas, inseguranças e reconhece os desafios reais do processo de empreender. Ao mencionar a necessidade de conhecimento sobre produto, cliente, gestão e treinamento, Pedro evidencia que o empreendedorismo não se trata apenas de uma iniciativa individual baseada em força de vontade, e sim algo que exige preparo, planejamento e uma série de competências.

Essa oscilação entre otimismo e preocupação aponta para um tensionamento entre o discurso dominante, que idealiza o empreendedorismo, e a vivência concreta de suas dificuldades, como o “*risco de perder quase tudo*”. Aqui, verificamos uma aproximação com uma compreensão mais crítica. Por um lado, é apresentado como alternativa promissora; mas, por outro, esconde os riscos de autossuficiência forçada, insegurança e precarização, especialmente em contextos em que o empreendedorismo é mais necessidade do que escolha.

O movimento reflexivo de Pedro pode ser interpretado como um embrião de pensamento mais abstrato – ele começa a sair da repetição de frases prontas e entra em um processo de problematização mais elaborado. No entanto, ainda se nota uma ausência de

mediações mais sólidas que ampliem sua capacidade de análise crítica e sistematização do conhecimento sobre o mundo do trabalho.

Alice e Tamara trazem as seguintes reflexões quando questionadas sobre a temática:

Me lembro um pouco o marketing, né, o empreendedorismo, mas é uma pessoa, por exemplo, uma pessoa empreendedora, uma pessoa que... que pega e faz. Vamos se dizer.[...] Se ta no meio da pegada que eu tô falando sim, acho que eu já, já, já fiz também. [...] De vender, vender geladinho. Ai eu fazia isso, ai eu fazia um Logan, deixava bonitinho. É, pode-se dizer que foi um empreendedorismo. [...] Parei porque eu entrei na Santa Casa, mas eu acho que estou pensando em voltar, às vezes no sábado é bom (Alice).

Eu acho que ela precisa desenvolver bastante a comunicação, né porque para vender alguma coisa tem que ter muita lábia que fala, né? É, no caso, acho que é um fator principal. [...] Precisa. Porque não é fácil. Ainda mais para fazer o, por exemplo, alguém que faz doces, por exemplo, gasta bastante. Eu tenho uma amiga que ela é empreendedora, né? Ela faz, ela vende doce, ela vende crochê, ela faz um monte de coisa e ela sempre está falando sobre isso, né? Então que gasta muito, então. [...] Todas. Divulga através das redes sociais (Tamara).

A fala de Alice revela uma percepção do empreendedorismo como algo muito próximo da ação individual, da iniciativa pessoal e da criatividade cotidiana – “*pega e faz*”. Sua experiência com a venda de geladinho, incluindo o cuidado em apresentar bem o produto, é relatada com orgulho e reconhecida por ela como uma forma de empreender. Essa associação do empreendedorismo com a simples iniciativa de vender algo, no entanto, aponta para uma compreensão ainda superficial, limitada à dimensão prática e imediata da atividade, sem a mediação crítica sobre os elementos estruturais que envolvem empreender, como planejamento, investimento, gestão e as contradições do trabalho por conta própria. Essa visão está em consonância com o discurso dominante que estimula o empreendedorismo como solução individual para questões sociais e econômicas – o chamado “empreendedorismo por necessidade” –, porém, não oferece as ferramentas conceituais e críticas para compreender as relações de trabalho e os riscos envolvidos.

Tamara, por sua vez, fala sobre a importância da habilidade de comunicação no empreendedorismo, o que pode ser visto como um desejo de se conectar com os clientes, e também um reconhecimento dos riscos de não ter essas habilidades. Além disso, mostra a

necessidade em ser “multitarefa”, mascarando a sobrecarga e intensificação do trabalho. Segundo Antunes (2020a), os jovens vêm internalizando novas exigências do trabalho no capitalismo contemporâneo, especialmente sob a lógica da informalidade e do empreendedorismo por necessidade. Quando Tamara menciona a importância da “lábria” e da comunicação para vender, ela está, mesmo que de forma ainda superficial, apontando para a crescente demanda por habilidades interpessoais e performáticas, em que não se vende apenas um produto, mas a si mesmo. Essa percepção está alinhada àquilo que Antunes indica como a intensificação da precarização do trabalho, na qual o trabalhador, agora autogerido, também precisa ser seu próprio RH, *marketing* e financeiro. Tamara também evidencia a exigência de ser multitarefa – “vende doce, vende crochê, faz um monte de coisa”, o que pode ser compreendido como versatilidade, mas, na verdade, mascara a sobrecarga, a *polivalência forçada* e a ausência de garantias mínimas. Sua fala sugere uma adaptação a essa lógica sem, de fato, questioná-la.

Na perspectiva da PHC, o adolescente está em processo de desenvolvimento das *funções psicológicas superiores*, como o pensamento abstrato e a formação de conceitos. Todavia, isso só se consolida plenamente se houver *mediações adequadas* – como a escola, a crítica social e a vivência prática com orientação. A fala de Tamara, portanto, revela um estágio em que há percepção de elementos reais das novas formas de trabalho, mas ainda limitada por uma visão imediatista (que não integra, que não sintetiza), sem acesso a instrumentos conceituais para uma leitura crítica das *relações sociais de produção* que estão em jogo. Ela vive os impactos do trabalho flexibilizado, porém, ainda sem recursos internos e externos para questioná-lo em profundidade. Isso reforça a importância de uma formação escolar e política que ajude os jovens a compreenderem o mundo para além da aparência.

Para Gabriela, “[...] *empreender é trazer a sua ideia. Você quer fazer uma coisa só que você quer mostrar para todo mundo*”. O desejo de empreender aparece como forma de expressar suas ideias e criá-las em um negócio, reconhecendo também que há riscos ao colocar essas ideias em prática. Trata-se, de novo, de uma espécie de romantização do empreendedorismo. Para Antunes (2020a), essa narrativa do empreendedorismo como meio de expressar suas ideias e criatividade muitas vezes ignora as realidades adversas enfrentadas por muitos empreendedores, especialmente aqueles que operam em contextos informais. As escolhas ou preferência que eles expressam se dão a partir de uma leitura ideologizada da realidade, fragmentada e falseada.

Vejamos a fala de Marco: “*Ah, acho da hora porque, tipo, é um risco que você vai correr, né? Assim, empreender, ganhando voz. É acho da hora quem faz, quem tem coragem*”.

É importante destacar o quanto o empreendedorismo é frequentemente romantizado nas narrativas neoliberais, sendo apresentado como uma fonte de liberdade e expressão pessoal, desconsiderando os riscos financeiros e a necessidade de planejamento.

Esses jovens expressam a crença de que empreender seja como criar uma atividade de trabalho autônoma, quando, na verdade, empreender é outra coisa. Essa forma de enxergar o mundo e se colocar nele é realizada a partir de uma ideia falsa, de um pseudoconceito (Vygotski, 2001). Na fala de Marco, ao valorizar o empreendedorismo como algo “da hora” e associado a coragem e liberdade pessoal, evidencia-se a formação de um pseudoconceito. Na perspectiva da PHC, pseudoconceitos surgem quando ideias são assimiladas de forma superficial, sem mediação teórica e histórica, permanecendo no nível dos conceitos espontâneos. Esses conceitos aparentam ser conhecimentos completos, mas não permitem compreender as relações sociais e estruturais que determinam o funcionamento do mundo do trabalho (Vygotski, 2001).

O pseudoconceito sobre o empreendedorismo é alimentado por uma ideologia neoliberal, que romantiza a iniciativa individual e apresenta o mercado como espaço de oportunidades ilimitadas, ignorando as condições concretas de precarização, desigualdade e risco financeiro. Essa ideologia reforça a ideia de que o sucesso depende exclusivamente da coragem ou talento do indivíduo, invisibilizando os fatores estruturais que determinam quem consegue prosperar e quem permanece vulnerável (Antunes, 2022).

Essa forma distorcida de enxergar o trabalho está intimamente ligada à precarização, pois jovens internalizam a noção de que devem se adaptar rapidamente a formas instáveis e desregulamentadas de ocupação, muitas vezes substituindo empregos formais por atividades informais ou empreendimentos individuais sem proteção social. Assim, a percepção sobre empreendedorismo contribui para a aceitação passiva de condições de exploração e flexibilidade extrema, características centrais do capitalismo contemporâneo (Antunes, 2022).

A ausência de mediação escolar e formativa crítica favorece essa visão superficial. Uma educação que não problematiza as relações sociais de trabalho, a desigualdade estrutural e os efeitos da lógica capitalista sobre o mercado de trabalho tende a reproduzir pseudoconceitos. A mediação educativa, quando presente e de qualidade, poderia transformar conceitos espontâneos sobre empreendedorismo em conceitos científicos, permitindo que os jovens compreendessem as condições históricas, econômicas e sociais que moldam o sucesso e a precarização do trabalho (Leontiev, 2004; Vygotski, 2001).

Os entrevistados reconhecem que empreender envolve riscos significativos, como a possibilidade de falhar ou perder investimentos. Ao mesmo tempo, muitos entrevistados

expressam um forte desejo de empreender, vendo isso como uma oportunidade de expressar suas ideias, serem autônomos e, potencialmente, alcançarem sucesso financeiro. O interesse em empreender contrasta com o medo do fracasso.

Outro fator que surgiu nas entrevistas foi em relação à segurança no trabalho, que, de certa forma, engloba tanto a precarização do trabalho, a percepção dos direitos trabalhistas e a preocupação com os riscos dos trabalhos informais. Também podemos destacar a uberização como modelo de trabalho flexível, muitas vezes para renda extra, mas ainda assim precarizado e inseguro. Conforme Antunes (2020a), essa forma de trabalho não representa uma inovação, mas sim uma reconfiguração da informalidade, uma forma que as empresas encontraram para reduzir custos, eliminando vínculos formais de emprego e, consequentemente, responsabilidades trabalhistas e sociais, como garantias de salário mínimo, proteção social e direitos trabalhistas básicos. O autor discute como a precarização se tornou uma característica central do mercado de trabalho contemporâneo, com trabalhadores cada vez mais vulneráveis. As inseguranças expressas pelos entrevistados refletem essa precarização, na qual há falta de segurança e apoio.

Trabalhar com coisas que não são tão legais, tipo né, que são meio suspeita, digamos assim. Sem uma segurança, principalmente o pessoal que trabalha com obra, é, normalmente eles não têm tanta segurança, né? Então é meio complicado, principalmente essas obras meio... né? Extraviadas, a gente não tem muita noção de como funciona. [...] Já, já tantos nos jornais, né, que acabam passando e pessoas da família também. Meu avô ali, ele sem querer, sem querer, sem querer não, né? Ele tá com uma hérnia de disco, é bico de papagaio por ele trabalhar, é trabalhos bem pesados, sabe? Ele era... foi pedreiro por muito tempo, aí agora ele está tentando voltar, só que o médico falou que se ele voltar, ele pode correr o risco de perder o movimento das pernas, sabe? Então trabalhos pesados, trabalhos que não tem muita... é, são pessoas que normalmente conseguem assim trabalhos, são pessoas que não terminaram muito o estudo, tipo o meu pai, o meu pai parou na oitava série, e ele trabalhava com esses em obra, trabalhava em cima de prédio, montava prédio, sabe? Então é bem complicado, ele não tinha muita segurança, ele era todo machucado. Lembro, é bem complicado (Ana).

A fala de Ana traz uma importante denúncia sobre as condições precárias de segurança em determinados segmentos do mercado de trabalho, especialmente no setor da construção civil. Porém, observamos que até a noção de segurança parece ser muito restrita. Ao relatar

casos familiares, ela destaca os impactos físico e emocional de trabalhos pesados, muitas vezes realizados por pessoas com baixa escolaridade e poucas oportunidades de inserção em empregos formais e protegidos. Sua percepção aponta para uma dimensão importante das desigualdades no mundo do trabalho: aqueles com menos acesso à educação e qualificação são os mais expostos a riscos e desproteção. Foi a experiência pessoal de Ana que lhe permitiu refletir sobre os efeitos da falta de segurança, o que não significa que ela consiga pensar sobre as causas estruturais dessas situações, como a negligência de empregadores, a informalidade e a ausência de fiscalização; elementos que, segundo Antunes, revelam o aprofundamento da precarização nas relações de trabalho.

Maria e Gabriela também falam sobre a questão da CLT e as dificuldades em não ter registro profissional:

Sim. Com certeza são muito importantes, principalmente na área dos acidentes, né, que acontece também de percurso, que é uma matéria que a gente está tendo agora. Que o professor tá falando pra gente de acidentes, é, a gente começou hoje, né, o módulo, então não aprofundamos tanto, né? Mas é, os acidentes ainda acontecem muito, né, principalmente para quem anda de moto, né, de carro, em horários de pico, que é o horário que a pessoa sai de serviço, né? Então é o horário que a pessoa tem mais dificuldade (Maria).

A CLT garante direitos fundamentais, como assistência em caso de acidentes – algo ausente na informalidade. Antunes afirma que a preferência pelo trabalho formal reflete a busca pela proteção frente à exploração capitalista. A esse respeito, a entrevistada reflete sobre os benefícios de trabalhar com registro formal, comparado a trabalhos autônomos. A importância de estar registrada sob o regime da CLT é percebida de forma significativa em relação à segurança em caso de acidentes, pois o trabalhador manterá uma condição mínima de continuar se sustentando, como a obtenção do auxílio-doença pelo INSS.

O aprofundamento desses aspectos destacados pelos participantes da pesquisa – em relação a uma compreensão mais ampla sobre o trabalho e sua regulamentação – nem sempre ocorre, até porque é na fase da adolescência que os sujeitos começam a desenvolver formas superiores de pensamento, como o pensamento abstrato e crítico. Esse desenvolvimento, por sua vez, depende da inserção em contextos sociais e culturais que o favoreçam, com mediações que ampliem o acesso a conhecimentos sistematizados e ao debate sobre questões estruturais. As falas dos entrevistados revelam as limitações no repertório interpretativo, o que é compreensível diante de uma formação escolar e social que, muitas vezes, não favorece a

análise crítica do trabalho como uma construção histórica e social. Assim, a preocupação sobre o “dia de amanhã” e os benefícios de um emprego formal é válida, embora não dê conta de uma articulação com uma leitura mais ampla das transformações contemporâneas do mundo do trabalho.

No diálogo com os jovens, também foi abordado o conceito de uberização, até então desconhecido por eles. Após explicar o seu significado, Tamara deu sua opinião:

Perigoso. Principalmente quando eu vejo as notícias, né? Principalmente motoqueiros de ifoods, né? Porque eles têm que entregar a tempo, o mais rápido possível, né? É bem perigoso, mas é a forma de trabalho deles, né? Que talvez não tiveram mais oportunidades ou vários fatores, né? (Tamara).

Sua fala ressalta os riscos e baixos rendimentos no trabalho de entrega, indicando precarização, condições inseguras em trabalhos informais e os riscos para o trabalhador. Sobre esse modelo de trabalho, a jovem se limita a discutir aquilo que se mostra mais evidente, como os riscos, e responsabiliza o indivíduo, pois afirma que talvez tenha que assumir um trabalho desses por não ter condições de encontrar um emprego melhor. Ou seja, não percebe o contexto amplo de um modelo de trabalho que está em constante transformação, eliminando os vínculos empregatícios e forçando os indivíduos a se submeterem a condições de extrema exploração. Antunes (2020a) reforça que trabalhadores informais não têm acesso a benefícios, como seguro-desemprego, aposentadoria, férias remuneradas ou licença médica. Eles se encontram em situações de extrema vulnerabilidade, trabalhando sem qualquer tipo de segurança ou estabilidade.

Ah, eu acho bom. Pra como tirar uma forma se você tá trabalhando em algum lugar e não tá rendendo muito bem, pra você, pode fazer um Uber, é essas coisas de iFood, né? Pra ter uma renda extra, pode-se dizer. Então nessa forma eu acho interessante, acho bom (João).

Sim. Olha, não, não vejo nada contra. Eu acho uma boa opção pra quem tem dificuldade de lidar com essa questão de horários. Porque às vezes a gente vê pessoas que não tem tempo pra fazer nada por conta da dessa vida de rotina que ela tem, que ela trabalha numa empresa, que ela tem que acordar às 5 pra pegar a circular as 6 e tá em casa às 5, 6 horas da tarde. Não sobra tempo e tudo mais. Ela gostaria de fazer outras coisas no tempo aqui, em tal horário, não consegue. E eu acho que nesse quesito ele é muito bom, só que ele é muito perigoso, você tem muitos riscos. E você,

você tem que arcar muito com as consequências. Você não vai ter muitos direitos se você for assaltado. Se você for roubado, esse tipo de coisa, por exemplo, um Uber máximo que ele vai receber é o dinheiro da corrida de volta. Mas não a vida dele, não o carro dele. Não os bens que ele tem no celular dele. Então é muito perigoso, é muito perigoso. Dependendo do lugar onde você trabalha com esse tipo de coisa, depende muito do meio onde você trabalha, da cidade do lugar, bairro e tudo mais (Miguel).

Na fala de João, percebe-se que ele valoriza as atividades de renda extra, como Uber ou iFood, como uma oportunidade de complementar os ganhos financeiros. No entanto, essa percepção reflete uma leitura imediata da necessidade de sobrevivência, sem questionar que tais atividades são formas de intensificação da exploração do trabalho, com jornadas longas, baixos salários e ausência de direitos trabalhistas. A busca por renda extra, muitas vezes, não é uma escolha voluntária, mas uma exigência imposta pela lógica capitalista, que transfere aos trabalhadores os riscos e custos da produção. A limitação da análise de João mostra como a experiência concreta é mediada por concepções do senso comum, que naturalizam a precarização e não permitem perceber a dimensão estrutural da exploração (Antunes, 2022).

Para João, a uberização seria uma solução temporária ou complementar, pois reconhece os riscos envolvidos nisso como principal fonte de sustento. De acordo com essa perspectiva, o discurso de que os trabalhadores informais ou autônomos desfrutariam de mais flexibilidade e controle sobre suas jornadas, podendo “ser seus próprios patrões”, é equivocado e ilusório, mascarando a realidade, que obriga os trabalhadores a ampliarem exaustivamente sua jornada de trabalho para poderem alcançar uma renda que minimamente possa assegurar a sobrevivência, além de terem que assumir todos os custos, o que diminui a renda (Antunes, 2020c).

Miguel destaca justamente o aspecto da flexibilidade do trabalho, da liberdade para o trabalhador. Isso mostra como o discurso realizado pela sociedade é assumido sem reflexão mais profunda, sem a percepção do que não se mostra em sua aparência: preferência pelo emprego formal (CLT) por sua estabilidade *versus* os desafios do trabalho informal. Muitos jovens reconhecem os riscos de trabalhos informais e não registrados, o que acaba precarizando suas condições de trabalho. Eles associam o trabalho informal à falta de segurança e direitos, contrastando com a estabilidade do emprego formal, protegido pela CLT. Esses dois temas conectam-se à percepção de que a flexibilidade do trabalho informal, promovida pela uberização, muitas vezes vem acompanhada da precarização, expondo o trabalhador a situações de vulnerabilidade e incerteza financeira.

Eu trabalhava como, era numa, numa fábrica, digamos. Não era fábrica, como posso dizer? Mas era uma empresa de bicicletas, de montadores de bicicleta. Aí a minha função era centralizar aros de bicicleta. Basicamente, ficava sentado, ficava lá mexendo na, nos aros da bicicleta para deixar ela centralizada. Essa era a minha função. Quanto mais aros eu produzisse, mais eu ganharia com... em cima daquilo, era por produção. [...] Não, nunca cheguei a me acidentar, mas porque eu tomava muito cuidado. Mas já vi colegas meus, já se acidentar, furar, se cortar e tudo mais. Veja bem (Miguel).

Seu relato reflete a precarização das relações de trabalho e a naturalização da inserção precoce no mercado, muitas vezes em funções informais e desprotegidas. A fala de Miguel revela aspectos centrais da precarização do trabalho, como a lógica da remuneração por produção, que pressiona o trabalhador a acelerar seu ritmo, por vezes em detrimento da própria saúde e segurança, e a ausência de garantias efetivas de proteção no ambiente laboral. A experiência narrada mostra como a responsabilidade pelos riscos é individualizada (“*eu tomava muito cuidado*”), enquanto os acidentes com colegas são naturalizados como parte do cotidiano da função. Esse relato também mostra a desproteção crescente e a intensificação do trabalho, em que os direitos cedem lugar à lógica produtivista e se transfere para o indivíduo a responsabilidade por sua segurança, bem como por sua remuneração.

O relato de Miguel evidencia tanto a precariedade do trabalho em si quanto a ausência de instrumentos simbólicos que permitam ao jovem compreender a profundidade das relações de exploração a que está submetido. Ele traz à tona a vulnerabilidade dos trabalhadores informais em situações de risco. Antunes (2020a) argumenta que a falta de garantias laborais, como seguro em caso de acidentes, é um dos principais mecanismos de exploração no capitalismo moderno. O risco é transferido integralmente ao trabalhador, que fica à mercê de condições adversas sem nenhuma rede de apoio institucional.

As falas analisadas nos indicam como os jovens, apesar de reconhecerem algumas mudanças no mundo do trabalho – como o impacto da pandemia, a oposição entre trabalho formal e informal, os desafios do empreendedorismo e as questões envolvendo segurança e estabilidade –, apresentam compreensões predominantemente superficiais e marcadas por vivências imediatas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das falas dos participantes da pesquisa permitiu vislumbrar a necessidade de criação e fortalecimento de políticas públicas para a juventude no que diz respeito ao Mundo do trabalho, mas voltadas principalmente ao desenvolvimento dos jovens de forma integral e não como instrumentalização básica para acesso às posições no mercado de trabalho.

Antunes (2022) aponta para a crescente precarização e a flexibilização das relações de trabalho que impactam diretamente os jovens. A entrada precoce no mercado de trabalho ou a busca por ocupações informais e autônomas podem limitar o envolvimento em atividades educativas e formativas, comprometendo a possibilidade de desenvolver conceitos científicos e reorganizar sentidos, como preconiza Vygotski.

Assim, enquanto Vygotski (2001) destaca o papel dos conceitos na reorganização do psiquismo, Leontiev (2004) reforça a importância das atividades práticas e coletivas para essa transformação. Quando o trabalho assume um caráter precarizado e informal, reduz-se a possibilidade de engajamento em atividades socialmente valorizadas que promovam esse desenvolvimento.

As mudanças contemporâneas no mundo do trabalho, marcadas pela precarização e pela flexibilização, fazem com que o trabalho assuma cada vez mais um caráter de sobrevivência, especialmente para populações mais vulneráveis. Isso ressoa com a fala dos jovens que ingressam nos programas de aprendizagem motivados pela necessidade de sustento.

Quando o trabalho se torna uma necessidade imediata, o desenvolvimento de conceitos mais elaborados, como os científicos, pode ser prejudicado, uma vez que o adolescente se vê imerso em práticas cuja motivação principal é a subsistência e não a mediação cultural e educativa. O engajamento em atividades significativas promove o desenvolvimento da consciência, porém, se essas atividades estão mais voltadas à sobrevivência do que à formação social e educativa, a constituição de significados mais complexos e de consciência crítica pode ser limitada.

Ainda que algumas respostas revelem tentativas iniciais de reflexão crítica, nota-se a ausência de mediações mais amplas que favoreçam o desenvolvimento do pensamento abstrato e conceitual. Sob a ótica de Vygotski (2001), isso aponta para a carência de contextos formativos que estimulem a internalização de instrumentos culturais capazes de ampliar uma compreensão mais elaborada da realidade. Observamos que os jovens permanecem, em sua maioria, presos à aparência dos fenômenos, sem alcançar sua essência e suas determinações

histórico-sociais. Assim, a formação oferecida pelas principais instituições de socialização – escola, família e programas sociais – não tem sido suficiente para que esses sujeitos acessem criticamente as transformações do mundo do trabalho, o que limita sua capacidade de ação consciente e emancipada frente às exigências e contradições do contexto contemporâneo.

Os relatos dos adolescentes evidenciam um contato com as tensões do mundo do trabalho, atravessado por necessidades materiais imediatas e por condições marcadas pela instabilidade, intensificadas no cenário da pandemia e da crescente precarização.

Ainda que o Programa de Aprendizagem seja mencionado como uma porta de entrada para o mercado de trabalho, sua lógica funcionalista acaba por atender mais aos interesses da manutenção da ordem capitalista do que à constituição de uma consciência crítica. A experiência dos jovens aponta, portanto, para uma apreensão limitada das mudanças estruturais que afetam o trabalho, o que, à luz da teoria Histórico-Cultural de Vygotski, pode ser relacionado à ausência de instrumentos simbólicos que sustentem a internalização de conceitos e o desenvolvimento de um pensamento mais elaborado e reflexivo.

As expectativas desses jovens giram em torno de elementos concretos e pragmáticos – como a estabilidade de um contrato formal ou a garantia de renda fixa –, sem que haja, em geral, uma compreensão ampliada sobre os determinantes históricos dessas condições. A escola, sob o novo formato imposto pela BNCC e seus itinerários formativos, reforça essa lógica ao priorizar uma formação voltada para a inserção imediata no mercado, em detrimento da formação de sujeitos críticos e autônomos.

A iniciação precoce ao trabalho, somada à escassez de práticas pedagógicas que incentivem a análise crítica da realidade, compromete a possibilidade de compreender o mundo do trabalho como uma construção social e histórica, carregada de contradições. Os discursos também evidenciam diversas dificuldades, como: organizar ideias, formular respostas ou usar uma linguagem mais estruturada. Importante destacar que estas não são questões individuais, muito menos biológicas; são fruto das condições concretas em que esses sujeitos se desenvolvem. Uma trajetória marcada por uma educação precarizada, pouco acesso a experiências culturais e a modelos de linguagem mais elaborados acaba comprometendo diretamente o desenvolvimento da linguagem e do pensamento.

Os adolescentes aprendizes percebem as mudanças no mundo do trabalho principalmente a partir da experiência concreta e imediata da necessidade de sobrevivência, o que limita a compreensão crítica e abstrata dessas transformações. Essa percepção é moldada por instituições como escola, família e programas de aprendizagem, que, em grande medida, reproduzem a lógica da adaptação ao mercado de trabalho precário, em vez de promover a

formação integral e o desenvolvimento de conceitos científicos, pensamento crítico e consciência histórica, conforme preconiza a Psicologia Histórico-Cultural. Ou seja, o trabalho precoce surge como resposta à necessidade material, e não como projeto ou escolha. Os programas de aprendizagem funcionam como mediações limitadas, favorecendo a adaptação e a funcionalidade, não a reflexão crítica. Os jovens reconhecem mudanças no mundo do trabalho (precarização, informalidade, empreendedorismo), mas sua compreensão é superficial, centrada na aparência dos fenômenos. O desenvolvimento da consciência crítica e do pensamento abstrato é prejudicado pela escassez de mediações educativas intencionais.

A Psicologia Histórico-Cultural destaca que, com mediações culturais adequadas, os jovens poderiam desenvolver conceitos mais elaborados e uma compreensão crítica da realidade laboral, apontando para a necessidade de políticas e práticas educativas emancipadoras.

Vygotski (2001) já apontava que a linguagem não serve apenas para comunicação, mas é essencial para o desenvolvimento do próprio pensamento. Se esse jovem não tem acesso, desde cedo, a interações qualificadas, que ampliem seu repertório linguístico e cultural, ele tem mais dificuldade em desenvolver possibilidades de abstração, argumentação e reflexão crítica.

Quando a escola falha no seu papel de mediação – seja pela precarização das condições, seja pela lógica de um ensino que prioriza o conteúdo mecânico –, ela acaba aprofundando as desigualdades socialmente instituídas. Por isso, essas dificuldades são expressão de um problema social e histórico, diretamente ligado à forma como estruturamos nossa sociedade e nosso modelo educacional.

Vygotski (2001) já apontava que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores exige mediações culturais que favoreçam a reelaboração dos interesses e a apropriação ativa de conceitos científicos. No entanto, o que se observa nas falas dos jovens é uma atuação predominantemente pautada pela concretude da experiência vivida, sem a mediação necessária para a formação de conceitos. Do ponto de vista histórico, a adolescência é uma invenção social que, nos dias atuais, parece ser funcionalizada como etapa de adaptação ao trabalho precarizado, muitas vezes invisibilizando o direito à formação integral.

O Programa de Aprendizagem objetiva promover a inserção do jovem no mundo do trabalho mediada pela educação formal. Nesse sentido, ao participar do Programa, o adolescente/jovem não apenas começa a trabalhar, mas também participa de atividades formativas teóricas obrigatórias e essa experiência simultânea de prática e teoria possui um potencial para que o jovem, conforme a perspectiva Histórico-Cultural, possa impulsionar a

formação de conceitos científicos e sociais, o que, entretanto, mostrou-se algo bastante limitado nesta pesquisa.

Os conceitos científicos se formam quando o indivíduo é exposto a conteúdos sistematizados, mediados por um ensino intencional – diferente dos conceitos espontâneos que nascem da vivência cotidiana. Ao estudar noções de história, sociologia, filosofia, sobre ética profissional, direitos trabalhistas, organização do trabalho, cidadania e comunicação, por exemplo, o jovem pode começar a construir compreensões mais abstratas e generalizadas sobre o funcionamento do mundo do trabalho e da sociedade. Esses conceitos não ficam restritos a situações pontuais, mas podem ser aplicados de maneira consciente em diferentes contextos. Paralelamente, a experiência prática no trabalho e o contato com outros trabalhadores e com as regras e dinâmicas do ambiente profissional proporcionam vivências sociais que podem ser elaboradas cognitivamente. Ou seja, o jovem, a partir da mediação educativa, tem a possibilidade de refletir sobre estes conceitos relacionados ao Mundo do Trabalho, analisá-los criticamente, comparar, sistematizar e internalizar conhecimentos sobre a vida social, a divisão do trabalho, as relações de poder, as desigualdades e suas próprias perspectivas de futuro.

Para Vygotski (2001) o acesso à educação formal possibilita a reorganização da consciência, desenvolvendo conceitos que permitem compreender o próprio trabalho em um contexto mais amplo e crítico. O aprendizado teórico aliado à prática no contexto do programa de aprendizagem tem potencial para possibilitar ao adolescente a atribuição de novos significados às suas experiências, transformando a relação com o trabalho de mera subsistência para uma prática que pode ter repercussões futuras e favorecer a constituição da identidade. Por outro lado, as dificuldades enfrentadas no programa de aprendizagem – como falta de suporte ou precarização – podem limitar esse potencial formativo e reforçar uma visão pragmática e imediatista sobre o trabalho.

A inserção dos jovens em trabalhos informais e o discurso empreendedor, muitas vezes romantizado, estão alinhados com as transformações apontadas por Antunes (2020c) que destaca a intensificação da precarização e a flexibilização das relações laborais. A exaltação do empreendedorismo, a valorização da carteira assinada como sinônimo de segurança, o medo do trabalho informal e as vivências de insegurança nas ocupações precárias revelam que os jovens percebem os impactos das transformações no trabalho, mas não conseguem compreendê-las em sua totalidade. Essa limitação está diretamente associada à falta de processos educativos que incentivem uma leitura crítica da realidade, capazes de

romper com a lógica da adaptação e apontar caminhos para a construção de uma consciência transformadora.

Os adolescentes estão cada vez mais inseridos em atividades que não promovem o desenvolvimento pleno da consciência crítica e da identidade social. Ou seja, os jovens estão cada vez mais envolvidos em atividades práticas precoces, como programas de aprendizagem profissional esvaziados de formação crítica, estágios operacionais repetitivos, cursos rápidos e profissionalizantes de baixa complexidade, e atividades de “empreendedorismo juvenil” – muitas vezes impulsionadas pelas escolas, Organizações Não Governamentais (ONGs) ou mesmo plataformas digitais.

Essas atividades são apresentadas como “preparação para o mercado”, mas, na verdade, promovem uma formação funcional, ou seja, ensinam o mínimo necessário para a execução de tarefas específicas, sem fomentar a compreensão mais ampla das relações sociais, econômicas e históricas em que esses trabalhos estão inseridos. O foco é adaptar o jovem ao trabalho precarizado e instável, e não formar sujeitos autônomos, críticos e capazes de intervir socialmente. Isso acontece porque a lógica dominante (influenciada pelas políticas neoliberais) trata a educação como meio de empregabilidade imediata e não como processo de formação integral, aspecto importante para a manutenção da lógica do capital.

Em vez de incentivar o questionamento, a criatividade ou a construção da identidade social, essas práticas reforçam a ideia de que o jovem deve ser flexível, submisso e individualista, reforçando uma visão fragmentada e utilitarista da vida profissional. Ao invés de promoverem conceitos científicos que permitam uma compreensão crítica da realidade, essas atividades tendem a consolidar conceitos espontâneos que refletem apenas a vivência prática e imediata, sem mediações conceituais que propiciem uma compreensão mais ampla e articulada do contexto social e histórico.

A análise das entrevistas evidenciou três pontos centrais: o trabalho como necessidade, o impacto do programa de aprendizagem e as transformações no mundo do trabalho. Porém, todos eles nos trazem conceitos e informações que vão além do concreto. O que se observa é que o trabalho aparece, para esses adolescentes, como obrigação e não como escolha. A entrada precoce no mercado é menos um projeto e mais uma resposta direta à precariedade de vida. Isso escancara o quanto o discurso da “formação para o mercado” se sustenta em cima da urgência por sobrevivência e não em reais possibilidades de emancipação.

Diante disso, cabe perguntar: a escola, a família e os programas de aprendizagem têm, de fato, funcionado como espaços mediadores para que esses jovens possam formar sentidos

mais amplos sobre o trabalho? Ou estão apenas reproduzindo, com outras roupagens, a lógica de adaptação a um mercado cada vez mais precarizado?

A escola, especialmente com o Novo Ensino Médio, tem reforçado uma visão pragmática e técnica do ensino. Os itinerários formativos voltados ao “mundo do trabalho” raramente criam espaço para reflexão crítica. A proposta de “projeto de vida”, por exemplo, vira um simulacro de escolha, quando a única alternativa concreta é trabalhar cedo – muitas vezes por necessidade familiar. Assim, a formação se torna superficial, esvaziada de sentido.

As famílias, imersas em contextos de vulnerabilidade, tendem a validar o ingresso precoce no trabalho como algo positivo; afinal, é o que resta. Não há espaço para elaboração simbólica, apenas para a continuidade do ciclo da sobrevivência. Já os programas de aprendizagem, embora representem uma porta de entrada para o mercado formal, cumprem também uma função disciplinadora. Oferecem acesso, sim, mas sob forte controle e com pouca abertura à formação crítica. Preparam o jovem para aceitar as regras do jogo, não para questioná-las.

Dessa forma, fica evidente que o pensamento abstrato – que, segundo Vygotski, se desenvolve com base na mediação simbólica e na ampliação das experiências – não encontra condições favoráveis para emergir. O que predomina é o pensamento concreto, voltado à ação imediata, à resolução do agora. A ideia de trabalho como projeto, como construção coletiva ou realização pessoal se distancia da realidade desses adolescentes, mesmo porque essa concepção de trabalho não faz parte desse sistema vigente.

Os programas de aprendizagem, embora embalados por discursos de inclusão e oportunidade, pouco alteram a lógica estrutural¹⁵ da escola voltada à classe trabalhadora. Ao contrário, tendem a aprofundar a divisão entre aqueles que têm acesso ao conhecimento como instrumento de emancipação e os que recebem apenas uma formação funcional, voltada à adaptação ao mercado e à obediência às normas institucionais.

Os relatos dos jovens mostram que, embora haja ganhos subjetivos – como maior sociabilidade ou contato com o mundo adulto –, essas experiências ocorrem majoritariamente dentro de um modelo formativo limitado. Em vez de promover o desenvolvimento pleno, o que se observa é a preparação para a docilidade, para a produtividade e para a aceitação precoce de posições subalternas. As tarefas exercidas são, muitas vezes, repetitivas e de baixa

¹⁵ A lógica estrutural da escola voltada à classe trabalhadora apresentada nesse trecho condiz com o que destaca Saviani (2012), isto é, de uma educação adaptativa, voltada para formar sujeitos disciplinados, obedientes e aptos a ocupar posições subordinadas no mercado de trabalho. Em vez de uma formação crítica e omnilateral (que desenvolva o ser humano em todas as suas potencialidades), o que predomina é uma formação fragmentada, tecnicista e instrumental.

complexidade, e os conteúdos do curso teórico pouco dialogam com uma formação crítica ou com o acesso aos saberes científicos, históricos e culturais que poderiam de fato ampliar horizontes.

Essa realidade está longe de ser acidental. Como já alertava Saviani (2012), a escola, para os pobres, tende a se manter no plano da aparência: parece incluir, mas restringe; parece formar, mas apenas ajusta. A isso se soma um cenário em que as mudanças no mundo do trabalho – com o avanço da informalidade, do empreendedorismo por necessidade e da desregulamentação – têm reconfigurado o valor do trabalho juvenil, acentuando sua precarização. O que se apresenta como “inserção” ou “protagonismo” é, na prática, um modo de manter o jovem da classe trabalhadora num ciclo de exploração precoce, com baixa qualificação e com poucas possibilidades reais de ruptura.

Sendo assim, não se trata de negar a importância de experiências concretas de trabalho na vida desses adolescentes, mas de problematizar qual projeto de formação está por trás dessas políticas. Uma formação voltada à transformação exigiria que a escola, em vez de reproduzir desigualdades, garantisse a todos o acesso aos conhecimentos necessários para compreender e intervir no mundo. A tarefa é, portanto, disputar o sentido da educação: se ela seguirá servindo à lógica do mercado ou se poderá ser reconstruída como um direito de todos de forma plena e emancipadora.

Desse modo, como auxiliar no desenvolvimento do adolescente para que ele possa ser, de fato, pleno? Embora existam dispositivos como o Programa de Aprendizagem Profissional, os itinerários formativos da BNCC, programas de educação técnica e profissionalizante e políticas voltadas para o “primeiro emprego”, por exemplo, todos esses mecanismos, em teoria, poderiam atuar como mediadores para uma formação crítica e emancipatória. No entanto, na prática, eles acabam reforçando a lógica dominante da educação voltada para a adaptação ao mercado. Esses dispositivos, ao invés de promoverem uma reflexão crítica sobre as condições do trabalho e a capacidade de transformação da realidade, têm contribuído para moldar jovens a se ajustarem à precariedade, sem prepará-los para questioná-la e/ou modificá-la. Como resultado, o trabalho continua sendo encarado como destino inevitável, e não uma escolha consciente e transformadora. Se nada mudar, seguiremos formando jovens para se adaptarem à precariedade, e não para transformá-la. Por outro lado, se as práticas formativas estivessem orientadas para o desenvolvimento da consciência crítica, poderíamos vislumbrar um cenário distinto, no qual o jovem seria capaz de compreender o trabalho em sua dimensão histórica e social, posicionando-se como sujeito ativo de transformação e não apenas como peça de engrenagem de um sistema que se perpetua.

A análise apresentada responde à questão sobre como os jovens percebem as mudanças no mundo do trabalho, especialmente com foco nas condições de precarização e nas limitações de acesso à educação crítica. Os resultados das entrevistas indicam que o trabalho é percebido como uma necessidade de sobrevivência, com o jovem muitas vezes inserido no mercado de trabalho devido à urgência econômica, e não por uma escolha consciente ou projeto de vida. Esse contexto reflete diretamente na maneira como o Programa de Aprendizagem é visto: mais como uma porta de entrada para acesso à renda do que uma oportunidade de formação crítica ou transformação social.

Os jovens até reconhecem as transformações no mundo do trabalho, como o aumento das atividades informais, a precarização do trabalho e as mudanças trazidas pela pandemia, além da disseminação do discurso empreendedor, que muitas vezes disfarça a diminuição de postos formais e a diminuição da segurança no trabalho, especialmente no setor informal. No entanto, essa percepção é limitada e permanece superficial. Apesar de reconhecerem as mudanças, a compreensão dos jovens sobre essas transformações não é profunda, e as informações que eles obtiveram – principalmente por meio da família, da escola e do programa de aprendizagem – não foram suficientes para promover uma análise crítica e reflexiva sobre as condições reais do mercado de trabalho.

As entrevistas evidenciam que as informações disponíveis para os jovens não ultrapassam o nível da aparência do fenômeno, isto é, eles têm uma visão sobre as mudanças no trabalho, mas não possuem as ferramentas conceituais necessárias para entender sua essência. Como resultado, os jovens não desenvolvem uma compreensão crítica da realidade social e econômica em que estão inseridos, fato esse que limita sua capacidade de questionar ou transformar a lógica do trabalho precarizado e informal. No entanto, é importante reconhecer que o desenvolvimento dessa consciência exige também condições concretas — como acesso a processos educativos consistentes, tempo para a reflexão e participação em práticas sociais transformadoras — sem as quais o pensamento crítico não se sustenta.

Dessa forma, a percepção do jovem sobre as mudanças no mundo do trabalho é fruto de uma visão fragmentada, sem uma articulação mais ampla com as dinâmicas históricas, sociais e econômicas que estão em jogo. A falta de formação crítica e reflexiva, tanto na escola quanto nos programas de aprendizagem, impede que o jovem consiga internalizar uma compreensão mais profunda do trabalho e de seu papel na sociedade, deixando-o apenas com uma visão limitada sobre o fenômeno. Cabe destacar, contudo, que também a presente pesquisa encontra limites ao se apoiar nos relatos dos jovens, que expressam mais os efeitos imediatos de suas vivências do que uma elaboração crítica plenamente constituída.

A compreensão desse grupo de jovens, participantes da pesquisa, sobre a realidade e seus fenômenos – e principalmente sobre a problemática das mudanças no mundo do trabalho –, é bastante superficial, enfocando apenas os elementos aparentes da realidade, com dificuldade de realizar uma análise mais aprofundada e, assim, poder compreendê-la em suas determinações, instrumentalizando-se para participar e intervir nessa realidade.

Observamos que neste público em específico, a necessidade impulsionou para o ingresso precoce ao mercado de trabalho não permitindo mediações que pudessem sequer desenvolver o pensamento abstrato e crítico do adolescente. O trabalho aparece para esses jovens em sua imediatividade como necessidade material de subsistência, a tal ponto que não conseguem compreender as nuances e as múltiplas determinações que o formam e os elementos que impulsionam as atuais mudanças em relação ao mercado de trabalho. Podemos considerar que isso se dá pelo fato de que a escola e a educação escolar se organizam a partir de uma lógica de reprodução da sociedade, formando os alunos para a adaptação a essa sociedade e não para a sua compreensão e transformação.

Entretanto, ao mesmo tempo em que a escola cumpre a função de reprodução das relações sociais vigentes, também se apresenta como espaço contraditório, no qual emergem tensões, resistências e possibilidades de questionamento. As próprias experiências dos jovens, marcadas pelo encontro entre suas vivências concretas e os conteúdos escolares, podem abrir caminhos para a formação de sentidos que extrapolem a adaptação passiva e apontem para a possibilidade de uma consciência crítica. Assim, se por um lado a escola contribui para naturalizar a lógica da exploração, por outro, em suas fissuras, pode constituir condições para que os sujeitos reconheçam tais contradições e se mobilizem para transformá-las.

Outro aspecto que pode ser destacado é o discurso oficial, veiculado pelas instituições que compõem a sociedade, pelos meios de comunicação, pelas informações (ou falta delas) que naturalizam a sociedade e a apresentam como algo que independe, de certa forma, da ação dos homens; assim, acabam por manter o caráter adaptativo às suas condições. No entanto, a transformação é, sim, possível, desde que haja um movimento coletivo, consciente de seus direitos e de suas possibilidades.

Nesse sentido, é fundamental reafirmar o compromisso social da Psicologia, especialmente no campo das políticas públicas, em que a atuação profissional não pode se restringir ao atendimento individualizado, mas deve articular-se às dimensões coletivas e estruturais que atravessam a vida dos sujeitos. Isso implica reconhecer como as desigualdades sociais, econômicas e educacionais impactam diretamente a constituição psíquica dos jovens e suas possibilidades de inserção no mundo do trabalho. Ao intervir nessas esferas, a Psicologia

tem a tarefa de contribuir para a construção de políticas que promovam não apenas a adaptação à realidade posta, mas sobretudo a ampliação de direitos, o fortalecimento da consciência crítica e a criação de condições concretas para que os sujeitos possam transformar a sua própria realidade.

Cabe ressaltar que esta pesquisa não se encerra neste trabalho. Os dados produzidos revelam inúmeras possibilidades de desdobramentos, capazes de gerar novas ponderações, questionamentos e aprofundamentos teóricos e práticos. Por limites próprios de um trabalho acadêmico, como o recorte temporal, metodológico e as condições objetivas da pesquisadora, nem todas as dimensões possíveis foram exploradas. Assim, esta tese se apresenta como parte de um processo em constante construção, que permanece aberto a futuras investigações e reflexões.

REFERÊNCIAS

- Abrantes, A. A & Bulhões, L. (2020). Idade adulta, trabalho e desenvolvimento psíquico: a maturidade em tempos de reestruturação produtiva In L. M. Martins, A. A. Abrantes, & M. G. D. Facci (Orgs.), *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice* (2ª ed., pp. 241–265). Campinas, SP: Autores Associados.
- Anjos, R. E., & Duarte, N. (2020). A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In L. M. Martins, A. A. Abrantes, & M. G. D. Facci (Orgs.), *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice* (2ª ed., pp. 195–220). Campinas, SP: Autores Associados.
- Antunes, R. (2000). *Trabalho e precarização numa ordem neoliberal* (pp. 35–48). Buenos Aires: CLACSO.
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101010021549/3antunes.pdf>
- Antunes, R. (2009). *Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo, SP: Boitempo.
- Antunes, R. (2010). *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho* (14ª ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Antunes, R. (2012). A nova morfologia do trabalho no Brasil: Reestruturação e precariedade. *Revista Nueva Sociedad*, edição especial em português.
- Antunes, R. (2020a). *O privilégio da servidão: O novo proletariado de serviços na era digital* (2ª ed.). São Paulo, SP: Boitempo.
- Antunes, R. (2020b). Do desânimo à desolação: O laboratório e a experimentação do trabalho na pandemia do capital. *Le Monde Diplomatique Brasil*, 155.
<https://diplomatique.org.br/o-laboratorio-e-a-experimentacao-do-trabalho-na-pandemia-do-capital/>
- Antunes, R. (2020c). *Uberização, trabalho digital e indústria 4.0* (1ª ed.). São Paulo, SP: Boitempo.
- Antunes, R. (2022). *Capitalismo pandêmico* (1ª ed.). São Paulo, SP: Boitempo.

- Antunes, R., & Alves, G. (2004). As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. *Educação & Sociedade*, 25(87), 335–351.
https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000200003
- Barbosa, A. M. S. (2011). O empreendedor de si mesmo e a flexibilização no mundo do trabalho. *Revista de Sociologia e Política*, 19(38), 121–140.
- Bock, A. M. B. (2004). A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. *Cadernos CEDES*, 24(62), 26–43.
- 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.
<https://doi.org/10.1590/S1413-85572007000100007>
- Bock, S. D. (2010). *Orientação profissional para as classes pobres*. São Paulo, SP: Cortez.
- Bock, S. D. (2018). *Orientação profissional: A abordagem sócio-histórica* (4ª ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Campos, S. (2012). *Psicologia da adolescência: Normalidade e psicopatologia* (24ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Castro, M. F. de. (2021). A pandemia e os entregadores por aplicativo: Algumas considerações sobre a precarização do trabalho. *Revista Espaço Acadêmico*, edição especial.
- Conselho Federal de Psicologia – CFP. (2007). Uma história de desafios: Como surgiu a Psicologia Organizacional e do Trabalho e para onde ela caminha. *Revista Psicologia: Ciência e Profissão, Diálogos*(5), 24–27.
- Conselho Regional de Psicologia de Alagoas. (2020). *Cartilha com orientações para atuação de psicólogas(os) na educação em tempos de crise sanitária: Pandemia da COVID-19*. Comissão de Psicologia na Educação – PSINAED – CRP/15.
https://www.crp15.org.br/wp-content/uploads/2020/06/1593004836021_cartilha_PSICOLOGIA-ESCOLAR-EM-TEMPOS-DE-CRISE-SANITA%C4%9BRIA_COVID19.pdf
- Contini, M. L. J., & Koller, S. H. (Orgs.). (2002). *Adolescência e psicologia: Concepções, práticas e reflexões críticas*. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia.

- Dayrell, J. T., & Jesus, R. E. de. (2016). Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. *Educação & Sociedade*, 37(135), 407–423. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016158002>
- Decreto-lei n. 5.452, de 1 de Maio de 1943*. Consolidação das Leis do Trabalho. <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10716540/artigo-429-do-decreto-lei-n-5452-de-01-de-maio-de-1943>
- Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943*. (1943). Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. Diário Oficial da União.
- Duarte, N. (2000). A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vygotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação & Sociedade*, 21(71), 79–115. <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a04v2171.pdf>
- Duarte, N. (2001). *A individualidade para si: Contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*. São Paulo: Cortez.
- Elkonin, D. (1987a). Problemas psicológicos del juego en la edad escolar. Em M. Shuare (Org.), *La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS: Antología* (pp. 83–102). Moscou: Progreso.
- Elkonin, D. (1987b). Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In V. Davidov & M. Shuare (Orgs.), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: Antología* (pp. 104–125). Moscou: Progreso.
- Faria, A., & Guzzo, R. S. L. (2007). Em tempo de globalização: A representação social de emprego, trabalho e profissão em adolescentes. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 7(3). Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v7n3/v7n3a03.pdf>
- Freitas, S. M. P. de. (2002). *A psicologia no contexto do trabalho: Uma análise dos saberes e dos fazeres* (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Frigotto, G. (2022, março 11). Reforma do ensino médio representa uma regressão e uma traição aos jovens e ao país – Entrevista especial com Gaudêncio Frigotto. *Instituto Humanitas Unisinos – IHU*. <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/616742-reforma-do-ensino-medio-representa-uma-regressao-e-uma-traicao-aos-jovens-e-ao-pais-entrevista-especial-com-gaudencio-frigotto>

- Goulart, D. C., & Alencar, F. (2020). Inova educação en la red estadual paulista: Programa empresarial para la formación del nuevo trabajador / Inova education in the São Paulo state school system: An entrepreneurial programme for training the new worker. *Global Media Journal*, 13(1), 1–14. <https://doi.org/10.9771/gmed.v13i1.43759>
- Gouveia, G., & Pinto, S. (2014). Mediação: Significações, usos e contextos. *Revista Ensaio*, 16(2), 53–70. <https://www.scielo.br/j/epec/a/7txk49yM8fPKPLXFLFTgYKp/>
- Hobsbawm, E. J. (1977). *A era do capital: 1848–1875*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Hobsbawm, E. J. (2015a). *Mundos do trabalho* (6ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Hobsbawm, E. J. (2015b). *A era das revoluções* (10ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Koshino, I. L. A. (2011). *Vygotski: Desenvolvimento do adolescente sob a perspectiva do materialismo histórico e dialético* (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual de Londrina. https://www.uel.br/pos/ppedu/images/stories/downloads/dissertacoes/2011/2011_-_KOSHINO_Ila_Leao_Ayres.pdf
- Krein, J. D., Manzano, M., & Teixeira, M. (2020). *Utopias do trabalho: Desafios e perspectivas para o pós-pandemia*.
- Leal, E. M. (2020). Trabalho e relações de classe em tempos de pandemia. *Tessituras: Revista de Antropologia e Arqueologia*, 8(1). <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/tessituras/article/view/18906>
- Leal, Z. F. R. G. (2010). *Educação escolar e constituição da consciência: Um estudo com adolescentes a partir da Psicologia Histórico-Cultural* (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo. https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-26072010-145434/publico/leal_do.pdf
- Leal, Z. F. R. G., & Facci, M. G. D. (2014). Adolescência: Superando uma visão biologizante a partir da psicologia histórico-cultural. In M. P. R. Souza, Z. F. R. G. Leal, & M. G. D. Facci (Orgs.), *Adolescência em foco: contribuições para a psicologia e para a educação*. Eduem, Maringá. (pp. 15–44).
- Leal, Z. F. R. G., & Mascagna, G. C. (2020). Adolescência inicial: Comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In L. M. Martins, A. A. Abrantes, & M. G. D. Facci (Orgs.), *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: Do nascimento à velhice* (2ª ed., pp. 221–237). Campinas, SP: Autores Associados.

- Leal, Z. F. R. G., Facci, M. G. D., & Anjos, R. E. dos (Orgs.). (2021). *O desenvolvimento psicológico do adolescente na perspectiva da psicologia histórico-cultural*. Curitiba: CRV.
- Leal, Z. F. R. G., Facci, M. G. D., & Souza, M. P. R. de (Orgs.). (2014). *Adolescência em foco: Contribuições para a psicologia e para a educação*. Maringá: Eduem.
- Lei n. 10.097, de 19 de dezembro de 2000*. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943. Presidência da República, Casa Civil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10097.htm.
- Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000*. (2000). Altera a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, e dá outras providências. Diário Oficial da União.
- Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005*. (2005). Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos – ProUni, cria o Programa de Educação Tutorial – PET, altera a Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências. Diário Oficial da União. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11180.htm
- Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008*. (2008). Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Diário Oficial da União. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm
- Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. (2015). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm
- Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. (2017). Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundeb, revoga dispositivos das Leis nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e dá outras providências. Diário Oficial da União. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm

- Lei nº 13.420, de 13 de março de 2017.* (2017). Altera a Lei nº 10.820, de 17 de dezembro de 2003, para dispor sobre a autorização de desconto de prestações em folha de pagamento, e dá outras providências. Diário Oficial da União. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13420.htm
- Leitão, C. (2021). A entrevista como instrumento de pesquisa científica em Informática na Educação: Planejamento, execução e análise. In M. Pimentel & E. Santos (Orgs.), *Metodologia de pesquisa científica em Informática na Educação: Abordagem qualitativa* (Vol. 3, Série Metodologia de Pesquisa em Informática na Educação). Porto Alegre: SBC. <https://metodologia.ceie-br.org/livro-3/>
- Leite, P. de S. C., & Fonte, S. S. D. (2021). Formação humana e adolescência: Contribuições de Vigotski e Marx. In Z. F. R. G. Leal, M. G. D. Facci, & R. E. dos Anjos (Orgs.), *O desenvolvimento psicológico do adolescente na perspectiva da psicologia histórico-cultural* (pp. 17–31). Curitiba: CRV.
- Leontiev, A. N. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo* (R. E. Frias, Trad., 2ª ed.). São Paulo: Centauro.
- Leontiev, A. N. (2021). *Atividade, consciência, personalidade* (P. Marques, Trad.). Bauru, SP: Mireveja. (Obra original publicada em 1978)
- Lisboa, M. D., & Soares, D. H. P. (2017). *Orientação profissional em ação: Formação e prática de orientadores* (v. 1, p. 312). São Paulo: Summus.
- Lukács, G. (2018). *História e consciência de classe: Estudos sobre Marx* (Tradução de [nome do tradutor]). São Paulo, Brasil: Boitempo. (Obra original publicada em 1923)
- Manzano, M., & Krein, A. (2020). A pandemia e o trabalho de motoristas e de entregadores por aplicativos no Brasil. *ResearchGate*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.19572.07041>
- Marx, K. (1983). *O capital*. São Paulo: Abril Cultural.
- Marx, K. (2004). *Manuscritos econômico-filosóficos (1844)* (Obra original publicada em 1982). São Paulo: Boitempo.
- Marx, K. (2008). *Contribuição à crítica da economia política* (2ª ed., F. Fernandes, Trad. e Introd.). São Paulo: Expressão Popular.
- Marx, K., & Engels, F. (2007). *A ideologia alemã: Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus*

- diferentes profetas (1845–1846)* (R. Enderle, N. Schneider, & L. C. Martorano, Trans.; L. Konder, Supervisão ed.). São Paulo: Boitempo.
- Mascagna, G. C., & Facci, M. G. D. (2014). A atividade principal na adolescência: Uma análise pautada na psicologia histórico-cultural. In Z. F. R. G. Leal, M. G. D. Facci, & M. P. R. de Souza (Orgs.), *Adolescência em foco: Contribuições para a psicologia e para a educação* (pp. 45–70). Maringá: Eduem.
- Melo, L. C. B. de. (2021). *Vivência e constituição de sentidos sobre a educação: Um estudo com jovens egressos do ensino médio* (Tese de doutorado, Universidade Estadual de Maringá). <https://ppi.uem.br/teses-e-dissertacoes-recuperadas/leticia-cavalieri-3>
- Ministério da Educação. (2018). *BNCC: 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) do Ensino Médio. https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf
- Ministério do Trabalho e Emprego. (2021). *Portaria nº 671, de 2021*. Regulamenta disposições relativas à legislação trabalhista, à inspeção do trabalho, às políticas públicas e às relações de trabalho. Instituto do Registro Imobiliário Brasileiro Diário Oficial da União. <https://irib.org.br/noticias/detalhes/portaria-mtp-n-671-de-8-de-novembro-de-2021>
- Ministério do Trabalho e Emprego. (2023). *Portaria nº 3.872, de 26 de setembro de 2023*: Define os critérios para a habilitação de entidades qualificadoras. Diário Oficial da União. <http://www.in.gov.br/web/dou>
- Netto, J. P. (2011). *Introdução ao estudo do método de Marx* (1ª ed.). São Paulo: Expressão Popular.
- Ohno, T. (1997). *O sistema Toyota de produção: Além da produção em larga escala* (1ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Oliveira, F. A. F. (2020). “*Em que mundo eles vivem?*” *Capitalismo, educação e constituição da adolescência na era virtual* (Tese de doutorado), Universidade Estadual de Maringá). <http://sites.uem.br/ppi/arquivos-para-links/teses-e-dissertacoes/2020/flavio-augusto>
- Oliveira, Q. N., & Pessoa, C. R. (2013). A importância da orientação profissional para o direcionamento de carreira na adolescência. *UNIJORGE*.

- Oliveira, V. S. (2016). Orientação profissional na escola: Possível relação entre teoria escolar e prática profissional. *Colloquium Humanarum*, 13(2), 82–86.
- Organização Social do Trabalho. (2020, maio 27). OIT: Mais de um em cada seis jovens está sem trabalho devido à COVID-19. https://www.ilo.org/brasil/brasilia/noticias/WCMS_746072/lang--pt/index.htm
- Ozella, S. (2002). Adolescência: Uma perspectiva crítica. In Conselho Federal de Psicologia (Org.), *Adolescência e psicologia: Concepções, práticas e reflexões críticas* (pp. 16–24). Rio de Janeiro: CFP.
- Pitz, D. L. (2023). Juventude e educação profissional: Limitações do programa Jovem Aprendiz. *Serviço Social & Realidade*, 32, 408–421. <https://periodicos.franca.unesp.br/index.php/SSR/article/view/4289>
- Rifkin, J. (2014). *A terceira revolução industrial: Como a nova era da informação mudou a energia, a economia e o mundo* (S. M. Felício, Trad.). Lisboa: Bertrand Editora.
- Santos, J. V. (2022,). *Reforma do ensino médio representa uma regressão e uma traição aos jovens e ao país – Entrevista especial com Gaudêncio Frigotto* [Entrevista por P. Fachin]. Instituto Humanitas Unisinos – IHU. <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/616742-reforma-do-ensino-medio-representa-uma-regressao-e-uma-traicao-aos-jovens-e-ao-pais-entrevista-especial-com-gaudencio-frigotto#:~:text=IHU%20-%20O%20que%20a%20chamada%20%E2%80%9CReforma%20do%20ensino>
- Santos, M. A. dos, & Santos, I. K. B. dos. (2020). A importância da orientação profissional e a contribuição do programa Jovem Aprendiz para os adolescentes. *Revista Contradição - Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas e Sociais*, 1(1), 16. <https://unifatecie.edu.br/revistacientifica/index.php/contradicao/article/view/232/70>
- Santos, M. A. dos. (2018). *O sentido pessoal do trabalho voluntário: Uma análise de relatos de voluntários de uma instituição de longa permanência para idosos* (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual de Maringá.
- Santos, M., Neto, M., & Souza, Y. (2011). Adolescência em revistas: Um estudo sobre as representações sociais. *Psicologia: Teoria e Prática*, 13(3), 32–45.
- Saviani, D. (2012). *Escola e democracia*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2016). Educação escolar, currículo e sociedade: O problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento - Revista de Educação*, 3(4), 54–84.

- Serrano, L. (2023). IBGE: Informalidade cresce e atinge mesmo patamar que trabalho formal no país. *Revista Exame*.
- Severo, R. G. (2019). Gaudêncio Frigotto: Um diálogo sobre o contexto político e educacional brasileiro. *Conjectura: Filosofia e Educação*, 24, e019021. <https://doi.org/10.18226/21784612.v24.e019021>
- Silva, J. C. (2010). Resenha do Livro: Saviani, Demerval. Escola e Democracia. *Revista HISTEDBR*, Campinas, 39, 362-365.
- Soares, D. H. P. (2018). *A escolha profissional do jovem ao adulto* (4ª ed.). São Paulo: Summus.
- Souza, C. de, & Silva, D. N. H. (2018). Adolescência em debate: Contribuições teóricas à luz da perspectiva histórico-cultural. *Revista Psicologia e Estudo*, 23, e35751. <https://www.scielo.br/j/pe/a/jKmy5CvDmf7p987ycXnVHPx/?format=pdf&lang=pt>
- Sparta, M. (2003). O desenvolvimento da orientação profissional no Brasil. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4(1-2), 1-11. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902003000100002
- Tanamachi, E. R. (2007). A psicologia no contexto do materialismo histórico dialético: elementos para compreender a psicologia histórico-cultural. In: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo e FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). *Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, pp. 63-92.
- Tolstij, A. (1989). *El hombre y la edad*. Moscú: Editorial Progreso.
- Tonet, I. (2013). *Método científico: Uma abordagem ontológica*. São Paulo: Instituto Lukács.
- Tuleski, S. C. (2008). *Vygotski: A construção de uma psicologia marxista* (2ª ed.). Maringá: Eduem.
- Uvaldo, M. C. C. (2011). Relação homem-trabalho – Campo de estudo e atuação da orientação profissional. In A. M. B. Bock (Org.), *A escolha profissional em questão* (pp. 209-229). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Vygotski, L. S. (1996a). Desarrollo de los intereses en la edad de transición. In *Obras escogidas IV* (pp. 11-46). Madrid: Visor.

- Vygotski, L. S. (1996b). El desarrollo del pensamiento del adolescente y la formación de conceptos. In *Obras escogidas IV* (pp. 47-116). Madrid: Visor.
- Vygotski, L. S. (1996c). Desarrollo de las funciones psíquicas superiores en la edad de transición. In *Obras escogidas IV* (pp. 117-203). Madrid: Visor.
- Vygotski, L. S. (1996d). Imaginación y creatividad del adolescente. In *Obras escogidas IV* (pp. 205-224). Madrid: Visor.
- Vygotski, L. S. (1996e). El problema de la edad. In *Obras escogidas IV* (pp. 251-274). Madrid: Visor.
- Vygotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem (1869-1934)*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (2007). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (M. Cole et al., Orgs.; J. C. Neto, L. S. M. Barreto, & S. C. Afeche, Trans.; 7ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

APÊNDICE A- ROTEIRO DE ENTREVISTA

APÊNDICE 3

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Iniciais Nome _____

Idade: _____

Tempo no programa de aprendizagem: _____

Escolaridade: _____

Colégio () Público () Privado

- 1) O que significa o trabalho para você? Qual a função dele para o ser humano?
- 2) Por que você buscou o Programa de Aprendizagem? No que esse Programa pode te ajudar?
- 3) No PROMEC tem momentos na empresa e aqui no Programa. Em que os momentos no PROMEC ajudam vocês?
- 4) Quais informações o PROMEC fornece sobre o Trabalho?
- 5) Para você existe diferença entre emprego e trabalho?
- 6) Você sabe o que é empreender/empreendedorismo? Se sim, onde obteve essa informação? Se não, explico que Empreendedorismo é a disposição para identificar problemas e oportunidades e investir na criação de um negócio, projeto ou movimento. E o que pensa a respeito?
- 7) Algumas pessoas preferem ter empregos com carteira assinada, enquanto outras pessoas gostam da flexibilidade e 'liberdade' do trabalho informal, como bicos e freelancers. O que você acha que seria melhor para você?" por que? Em que lugar/forma você teve essa informação?
- 8) Você conhece os direitos trabalhistas? Se sim, onde obteve essa informação? Se não, explicar: "Eles servem para regulamentar a relação contratual entre empresa e empregado, estabelecendo direitos e deveres para as partes, bem como normas de procedimento e normas de conduta (13º salário, FGTS e férias)". As leis trabalhistas são importantes? Por que?
- 9) Você já ouviu falar no termo uberização? Se sim, em que lugar/forma você teve essa informação? Se não, explicar: O conceito de uberização do trabalho pode ser definido como um novo modelo de trabalho, que, na teoria, se coloca como mais flexível, no qual o profissional presta serviços conforme a demanda e sem que haja vínculo empregatício. Exemplo disso são os motoristas de aplicativos, que prestam serviços para determinadas plataformas, mas sem que haja uma regulamentação efetiva e que garanta os seus direitos trabalhistas. Qual a sua opinião sobre uberização?

- 10) "Sabe quando algumas pessoas têm empregos que não são muito seguros, bem pagos ou com muitos direitos, e elas têm que trabalhar muito e ainda assim têm dificuldades para se sustentar? Isso é o que chamamos de 'precarização do trabalho'. É quando o trabalho não é tão bom quanto deveria ser, e as condições não são justas para os trabalhadores. Já ouviu falar disso ou conhece alguém que passa por isso?" Em que lugar/forma você teve essa informação?
- 11) Para você, a Pandemia da COVID-19 afetou o mundo do trabalho? Explique sua resposta contemplando de que lugar/forma você teve essa informação?
- 12) Alguma profissão mudou durante/após o período de pandemia? Explique sua resposta contemplando de que lugar/forma você teve essa informação?

ANEXO 1- DOCUMENTO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

APÊNDICES

APÊNDICE I

Documento de anuência da Instituição

Autorização do (a) responsável pela Instituição

Eu, Decio Valdevino Marques, Diretor


(a) da

Instituição Proteção ao Menor Amante da Juventude - PROMEC,

autorizo que o mesmo participe da pesquisa que será desenvolvida pela pesquisadora Ma. Michelle Aparecida Ferreira dos Santos, portadora do RG nº 9.830.476-2 e CPF nº 054.543.599-47, sob a orientação da Profª. Drª. Zaira F. de Rezende Gonzalez Leal, portadora do RG nº 3.537.347-0 e CPF nº 609.592.239-91, intitulada:

"As mudanças no mundo do trabalho e suas repercussões para o adolescente aprendiz: reflexões segundo a Psicologia Histórico-cultural", a qual tem como objetivo identificar, analisar como os jovens aprendizes compreendem o mundo do trabalho e como percebem as mudanças ocasionadas pela pandemia de COVID-19 nesse contexto.

Para a realização da pesquisa é assegurado o anonimato sobre a identidade dos participantes, bem como do estabelecimento e da cidade em que a pesquisa será realizada. Cabe ressaltar que a mesma será submetida à apreciação do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá.


Assinatura do (a) Diretor (a)

RG nº: 887 776-1

CPF nº: 428.072.335-04

ANEXO 2- TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar da pesquisa AS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E SUAS REPERCUSSÕES PARA O ADOLESCENTE APRENDIZ: REFLEXÕES SEGUNDO A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL, que faz parte do programa de Doutorado em Psicologia e é orientada pela Prof^a. Dr^a. Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal, docente do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá – UEM. O objetivo da pesquisa será de identificar a compreensão do jovem em relação ao mundo do trabalho, principalmente após o período de crise sanitária mundial, como ou se ele percebe os impactos da pandemia da COVID-19 no mundo do trabalho (precarização; uberização; flexibilização etc.), e se há reflexões sobre uma escolha profissional de fato.

Sua participação é muito importante e acontecerá da seguinte forma: primeiramente a pesquisa deverá ser aprovada pelo **Comitê de Ética em Pesquisa (O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, com "munus público", de caráter consultivo, deliberado e educativo, criado para defender os interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos)**. Após essa etapa validada a assistente de pesquisa irá até o local realizar sua apresentação pessoal e da pesquisa e mediante aceite do participante e de seu responsável e haverá a entrega para o preenchimento de uma ficha de identificação. O documento será destinado a obter informações sobre você como: iniciais do nome (**a fim de manter sigilo da identidade**), idade, tempo no programa de aprendizagem, escolaridade, e se estuda em escola pública ou privada. **Destaca-se que somente após você aceitar o convite e antes do início da coleta de dados é que se obterá qualquer dado seu.** Também será realizada uma entrevista semi-estruturada embasada em um roteiro de perguntas anteriormente elaboradas que abrange o assunto do mundo do trabalho e o programa de aprendizagem. A partir de sua própria experiência e da forma como melhor lhe convir você dará suas respostas de modo espontâneo. Isto é, não há um modelo de resposta, você fornecerá as informações da forma como quiser, utilizando suas próprias palavras, no ritmo de fala que achar melhor, podendo acrescentar, alterar ou reiterar qualquer informação a qualquer momento da entrevista. Será utilizada a entrevista recorrente, sendo previsto até três momentos, em um período de seis meses, ou seja, você poderá ser chamado (a) por até três vezes para falar sobre esse assunto. Cada um desses momentos será marcado com antecedência e poderá ter cerca de 50 minutos de duração. O local para a realização das

entrevistas será a própria instituição responsável pelo programa de Aprendizagem (PROMEC). Também será esclarecida, antes e durante a pesquisa, a metodologia a ser aplicada para o estudo.

Informamos que poderão ocorrer possíveis desconfortos e/ou riscos. No caso de ocorrer algum desconforto durante o processo, será permitido que você abandone a pesquisa no momento que quiser, já que a participação é voluntária. Caso ocorra alguma reação emocional, a pesquisadora se coloca a disposição para reparar possíveis danos e realizar atendimento psicológico se necessário, justificado pelo fato da pesquisadora ser psicóloga devidamente registrada no Conselho Regional de Psicologia (CRP 08/16520) e ter experiência com atendimento clínico de jovens e adolescentes. Sua identidade será protegida, com realização de entrevistas individuais, em que estarão no local apenas você e a entrevistadora; a gravação será apenas da voz e será feito uso de apelidos/nomes substitutos escolhidos por você e não haverá fotos ou gravação de vídeos de sua imagem.

Gostaríamos de esclarecer que a sua participação é totalmente voluntário(a) e **sigilosa**, podendo se recusar a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Para as entrevistas será utilizado um gravador, mediante o seu consentimento, sendo que as gravações realizadas nas entrevistas serão de uso exclusivo para fins da pesquisa e após a conclusão da mesma vão ser arquivadas de forma sigilosa por um período de cinco anos, sendo depois destruídas sem comprometê-lo.

Os benefícios esperados para essa pesquisa é uma contribuição de forma científica e social para se compreender a relação do jovem com o mundo do trabalho. Esperamos assim contribuir com a pesquisa incentivando a criação e o fortalecimento de políticas públicas para a juventude no que diz respeito ao Mundo do trabalho; incentivar e ampliar o programa de aprendizagem com ainda mais conteúdos/atividades voltados à área de pesquisa. Ao final da pesquisa, será dado um retorno à você para apresentação dos eventuais benefícios e/ou resultados, e isso ocorrerá por meio de uma entrevista devolutiva, com dia e hora marcados com antecedência.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Maringá (UEM), cujo endereço consta deste documento.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias idênticas, sendo que uma delas, será entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você,

solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,.....

(Para garantir o sigilo de sua identidade será demarcado com as iniciais de seu nome, ou seja, pseudonome para os participantes, garantindo o sigilo e confidencialidade da identidade do participante). Declaro que fui devidamente esclarecido e concordo VOLUNTARIAMENTE em participar da pesquisa coordenada pela Prof^a Dr^a Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal.

Assinatura da Pesquisadora Principal/Responsável

Data: __/__/2024

Eu, Michelle Aparecida dos Santos, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

Assinatura da Assistente de Pesquisa

Data: __/__/2024

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com as pesquisadoras, conforme o endereço abaixo:

Nome: Michelle Aparecida dos Santos (Assistente de Pesquisa)

Endereço: Rua Ver. Basilio Sautchuk, 896, apto 1201, Zona 7, Maringá-PR.

Telefone: (44) 9-9947-0454

E-mail: michellesantos1987@hotmail.com

Nome Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal.(Pesquisadora Principal/responsável)

Endereço: Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá

Avenida Colombo, nº 5790, Bloco 118

Telefone: (44) 98403-5861

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/COPEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, com “munus público”, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos sujeitos de pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. A Conep (Comissão

Nacional de Ética em Pesquisa) nomina por CEP os Comitês de Ética em Pesquisa atuantes no Brasil. Na UEM nominamos o comitê por **COPEP**, tendo em vista que em nossa instituição, a sigla CEP é utilizada para nominar o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Na Universidade Estadual de Maringá, a COPEP está localizada no endereço abaixo:

Universidade Estadual de Maringá.

Atendimento aos Pesquisadores e comunidade:

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG-sala 4 – 87020-900, Maringá-PR

2ª a 6ª feira, das 7h40 às 11h40 e das 13h30 às 17h30

(exceto nos horários de reuniões dos Comitês)

O atendimento ocorrerá preferencialmente por telefone ou e-mail. Para atendimento presencial, solicitamos a gentileza de agendar horário, a fim de evitar aglomerações.

Telefones: (44) 3011-4597 ou 3011-4444.

E-mails:

- COPEP (Seres Humanos): copep@uem.br
- CEUA (animais): ceea@uem.br
- CIBio (biossegurança/OGM): cibio@uem.br
- Pró-Ambiente (periculosidade): proambiente@uem.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES

Gostaríamos de solicitar sua autorização para a participação de seu filho (a) na pesquisa intitulada AS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E SUAS REPERCUSSÕES PARA O ADOLESCENTE APRENDIZ: REFLEXÕES SEGUNDO A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL, que faz parte do programa de Doutorado em Psicologia e é orientada pela Profª. Drª. Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal, docente do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós- Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá – UEM. O objetivo da pesquisa será de identificar a compreensão do jovem em relação ao mundo do trabalho, principalmente após o período de crise sanitária mundial, como ou se ele percebe os impactos da pandemia da COVID-19 no mundo do trabalho (precarização; uberização; flexibilização etc.), e se há reflexões sobre uma escolha profissional de fato.

Para isto a participação dele(a) é muito importante. A forma de realização será nas seguintes etapas: primeiramente a pesquisa deverá ser **aprovada pelo Comitê de Ética (O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, com "munus público", de caráter consultivo, deliberado e educativo, criado para defender os interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos).** Após essa etapa validada a assistente de pesquisa irá até o PROMEC realizar sua apresentação pessoal e da pesquisa e mediante aceite do participante e de seu responsável haverá a entrega para o preenchimento de uma ficha de identificação. **O documento será destinado a obter informações sobre o participante como: iniciais do nome (a fim de manter sigilo da identidade), idade, tempo no programa de aprendizagem, escolaridade, e se estuda em escola pública ou privada. Para garantir o sigilo de sua identidade será demarcado com as iniciais de seu nome, ou seja, pseudônimo para os participantes, garantindo o sigilo e confidencialidade da identidade do participante. Destaca-se que somente após o aceite do convite do participante e seu responsável é que se dará o início da coleta de dados não havendo antes disso qualquer levantamento de dados sobre o mesmo.** Também será realizada uma entrevista semi-estruturada embasada em um roteiro previamente elaborado que abrange a temática e os assuntos pertinentes a serem desenvolvidos. Será necessária para a realização da entrevista aproximadamente 50 minutos com cada participante, sendo possível seu prolongamento, e o horário será marcado com antecedência. O local para a realização das entrevistas será a própria instituição responsável pelo programa de Aprendizagem

(PROMEC). Também será esclarecida, antes e durante a pesquisa, a metodologia a ser aplicada para o estudo.

Informamos que poderão ocorrer possíveis desconfortos e/ou riscos. No caso de ocorrer algum desconforto durante o processo, será permitido a cada participante abandonar a pesquisa no momento que quiser, já que a participação é voluntária. Caso ocorra alguma reação emocional por parte dos participantes, a pesquisadora se coloca a disposição para reparar possíveis danos e realizar atendimento psicológico se necessário, justificado pelo fato da pesquisadora ser psicóloga.

Gostaríamos de esclarecer que a participação de seu filho (a) é totalmente voluntário (a) e **sigilosa**, podendo ele(a): recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade de seu filho(a). Para as entrevistas será utilizado um gravador, mediante o consentimento do participante, sendo que as gravações realizadas nas entrevistas serão de uso exclusivo para fins da pesquisa e após a conclusão da mesma vão ser arquivadas de forma sigilosa por um período de cinco anos, sendo depois destruídas sem comprometer o entrevistado.

Os benefícios esperados para essa pesquisa é uma contribuição de forma científica e social para se compreender a relação do jovem com o mundo do trabalho. Esperamos assim contribuir com a pesquisa incentivando a criação e o fortalecimento de políticas públicas para a juventude no que diz respeito ao Mundo do trabalho; incentivar e ampliar o programa de aprendizagem com ainda mais conteúdos/atividades voltados à área de pesquisa. O retorno dos eventuais benefícios e/ou resultados da pesquisa aos participantes se dará mediante contato com os mesmos para que seja marcado dia e horário para que a pesquisadora possa deslocar-se até a instituição do Programa do Menor Carente - PROMEC de Sarandi-PR e realizar a entrevista devolutiva.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como participante ou responsável pelo participante de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,
 (nome por extenso do responsável pelo(a) menor) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo que meu filho (a) participe VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Profª Drª Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal.

Assinatura da Pesquisadora Principal/Responsável

Data: __/__/2023

Eu, Michelle Aparecida dos Santos, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

Assinatura da Assistente de Pesquisa

Data: __/__/2023

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com as pesquisadoras, conforme o endereço abaixo:

Nome: Michelle Aparecida dos Santos (Assistente de Pesquisa)

Endereço: Rua Ver. Basilio Sautchuk, 896, apto 1201, Zona 7, Maringá-PR.

Telefone: (44) 9-9947-0454

E-mail: michellesantos1987@hotmail.com

Nome Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal.(Pesquisadora Principal/responsável)

Endereço: Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá

Avenida Colombo, nº 5790, Bloco 118

Telefone: (44) 98403-5861

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/COPEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, com “munus público”, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos sujeitos de pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. A Conep (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) nomina por CEP os Comitês de Ética em Pesquisa atuantes no Brasil. Na UEM nominamos o comitê por **COPEP**, tendo em vista que em nossa instituição, a sigla CEP é utilizada para nominar o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Na Universidade Estadual de Maringá, a COPEP está localizada no endereço abaixo:

Universidade Estadual de Maringá.

Atendimento aos Pesquisadores e comunidade:

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG-sala 4 – 87020-900, Maringá-PR

2ª a 6ª feira, das 7h40 às 11h40 e das 13h30 às 17h30

(exceto nos horários de reuniões dos Comitês)

O atendimento ocorrerá preferencialmente por telefone ou e-mail. Para atendimento presencial, solicitamos a gentileza de agendar horário, a fim de evitar aglomerações.

Telefones: (44) 3011-4597 ou 3011-4444.

E-mails:

- COPEP (Seres Humanos): copep@uem.br
- CEUA (animais): ceea@uem.br
- CIBio (biossegurança/OGM): cibio@uem.br
- Pró-Ambiente (periculosidade): proambiente@uem.br

ANEXO 3- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E SUAS REPERCUSSÕES PARA O ADOLESCENTE APRENDIZ: REFLEXÕES SEGUNDO A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Pesquisador: ZAIRA FATIMA DE REZENDE GONZALEZ LEAL

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 74931123.1.0000.0104

Instituição Proponente: CCH - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.655.712

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram obtidas do documento Informações Básicas do Projeto nº 2229384 (CAAE: 74931123.1.0000.0104), postado em 11/10/2023 e o arquivo projeto detalhado.

INTRODUÇÃO

Iniciarei essa introdução por um breve histórico de minhas vivências acadêmicas e profissionais que se relacionam, de algum modo, com o objeto de estudo proposto. Em meu percurso acadêmico e profissional, tratar sobre o desenvolvimento da adolescência sempre me provocou grande curiosidade. Iniciei minha graduação em Psicologia na Universidade Estadual de Maringá no ano de 2006 e em 2007 ingressei no Projeto de Extensão Universidade Sem Fronteiras, realizando estágio por dois anos no Programa de Medidas Socioeducativas em meio aberto no município de Sarandi-PR, com adolescentes que haviam cometido ato infracional. Diante desta experiência passei a me debruçar sobre estudos acerca da adolescência e as marcas conceituais naturalizantes e universalizantes deste período, que tanto descontextualizavam o sujeito de sua história e de suas condições objetivas de desenvolvimento. Depois desta vivência, no ano de 2009 comecei a atuar como voluntária em uma Organização

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 6.655.712

Não-governamental na cidade de Maringá-PR, denominada Ação Social Santa Rita de Cássia, conduzindo oficinas temáticas com adolescentes no programa de convivência e de fortalecimento de vínculos, chamado Projovem Adolescente, realizado com jovens beneficiários do Programa Social Bolsa Família, de 15 a 17 anos de idade, encaminhados pelos serviços de Proteção Social Especial do SUAS (Sistema Único de Assistência Social) ou pelos órgãos do sistema de garantia dos direitos da criança e do adolescente.

Em 2010, a partir deste trabalho, fui convidada a ser Orientadora Social na mesma instituição para estar à frente do programa, conduzindo oficinas com os adolescentes acerca do mundo do trabalho, cidadania, direitos humanos, meio ambiente, saúde, entre outros assuntos. Apesar de muitos temas serem evocados com estes grupos, percebia a enorme preocupação dos adolescentes em ingressar no mercado de trabalho para auxiliar na renda familiar. A atividade trabalho estava diretamente ligada a remuneração, com a função de suprir as necessidades de manutenção da sobrevivência, sem apresentar um sentido mais amplo da atividade laboral.

Após outras experiências enquanto profissional de psicologia, que culminaram na docência, no ano de 2019 ministrei disciplinas ligadas à Avaliação Psicológica e a Orientação Profissional, reencontrando-me nas reflexões de minha trajetória acadêmica e profissional que atravessavam conceitos sobre adolescência, mundo do trabalho e desigualdades. Já no ano de 2020, enquanto docente em meio a pandemia do COVID-19, vivenciei angústias no processo de formação dos acadêmicos diante das aulas remotas. Também questioneei sobre o meu papel de docente, pois havia uma outra metodologia de ensino que seria a única possível em um momento em que houve necessidade de distanciamento social, ocasionado pela crise sanitária. Nesse momento percebi o quanto a metodologia de trabalho havia mudado e o quanto havia se intensificado a sobrecarga, misturando o trabalho com a vida privada.

Além disso, supervisionava um grupo de estágio em psicologia escolar, em que o grupo de acadêmicos atuava em campo com adolescentes do Ensino Médio de uma escola privada. Nesse momento, percebemos diversas angústias dos jovens no processo de escolha profissional em que as incertezas se intensificaram.

Deste modo, para poder contribuir com as possibilidades de ações no estágio, precisei me debruçar ainda mais sobre estudos de temas como adolescência, mudanças no mundo do trabalho durante a crise sanitária mundial, mudanças em calendários de processos de vestibulares para, de algum modo, auxiliar os acadêmicos e consequentemente propormos ações para orientação profissional e acolhimento das ansiedades dos estudantes do Ensino Médio.

Houveram mudanças na organização do ensino de escolas públicas e privadas, que migraram para

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copec@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 6.655.712

o ensino remoto emergencial, regularizado pela Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020 e pela nota de esclarecimento do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 18 de março de 2020, que estabelecem sobre a realização de atividades a distância, nos níveis de ensino fundamental e médio e nas modalidades Educação Profissional, de jovens e adultos e Educação Especial. Tal mudança afeta diretamente o local em que a atividade de estudo se demonstrava tão essencial:

As trocas afetivas, e as formas de nos relacionarmos jamais poderão ser substituídas pela mediação tecnológica, pois é no outro, e com o outro que nos reconhecemos e somos inseridos no sistema social, na cultura. Aqui se coloca um grande impasse sobre a efetividade dos espaços virtuais como espaços de aprendizagens e suscita a importância de avaliarmos que concepções de ensino e aprendizagem subjazem ao modelo de ensino remoto que está sendo difundido nesse momento de pandemia, de forma que a educação não seja resumida a uma concepção de transferência de informações ou habilidades previamente formatadas e assim oficialize um modelo de escola tradicional (FREITAS, 2020) e assim, ao negligenciar o papel do outro na aprendizagem do sujeito, venha soterrando os esforços longínquos de educadores e estudiosos para construção de uma educação crítica comprometida com a formação global do educando (CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE ALAGOAS, 2020, p. 16)

Nesse mesmo período ampliei as leituras acerca da adolescência à luz da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, percebendo a influência do contexto social e cultural no desenvolvimento humano e o quanto o papel da mediação nesse período de desenvolvimento humano seria importante. Desse modo como auxiliar nesse desenvolvimento para que ele possa ser de fato pleno? Afinal, é nesse estágio que ocorrem mudanças significativas na cognição, na identidade e na relação com o ambiente social mesmo porque as exigências sociais se modificam assim como os interesses também se modificam nessa relação. Diante dos impactos sociais do período pandêmico, principalmente no que tange as maneiras de mediação e relações estabelecidas aumentava a angústia em relação ao desenvolvimento humano considerando o estágio da adolescência e a forma com que se formariam os conceitos de se e estar no mundo.

O adolescente iniciar um processo de organização de projeto de futuro não é uma tarefa simples e às vezes é comum ter uma visão reducionista do que se pode vir a ser quando não há mediação e/ou possibilidades. A adolescência é um período de transição entre a infância e a idade adulta com muitas mudanças qualitativamente novas. É um período em que os jovens começam a desenvolver sua identidade e a se tornar mais independentes dos pais e da família ampliando suas atividades sociais como namoros e amizades. esma, pois possui diversos fatores envolvidos, como

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copec@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 6.655.712

por exemplo as condições socioeconômicas. Condições histórico-sociais da construção da adolescência. Além disso, são necessários agentes mediadores neste processo de apropriação de conceitos acerca do mundo do trabalho, como por exemplo na família, na comunidade em que vive, na escola em que estuda, entre outras possíveis referências nesse processo.

O processo de escolha profissional na adolescência, em geral, é permeado por angústias, dúvidas e falta de conhecimento acerca das profissões e do mercado de trabalho reais. Escolher uma profissão não é uma possibilidade simples, principalmente quando falamos das classes populares, em que a necessidade financeira é maior, e o ingresso no mercado deve ser rápido resultando no trabalho que aparecer. Buscar essa primeira colocação profissional é um desafio nada fácil de ser enfrentado, pois não pode ser visto como um processo apartado das condições materiais para a tomada de decisão. As dificuldades que caracterizam esse momento da vida escolar e profissional de adolescentes e jovens tornam-se ainda mais complexas em um momento histórico marcado pela pandemia da COVID-19, bem como pela agudização da precariedade do trabalho, conforme exposto por Antunes: “Estamos vivenciando, portanto, a erosão do trabalho contratado e regulamentado, dominante no século XX, e vendo sua substituição pelas diversas formas de «empreendedorismo», «cooperativismo», «trabalho voluntário», etc.” (2012, p. 59 – grifos do autor)

Segundo dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT), publicados em maio de 2020, desde o início da pandemia da COVID-19 mais de um a cada seis jovens deixou de trabalhar. Para endossar este contexto, conforme dados apresentados em dezembro de 2020 pelo IBGE: “O número de pessoas desempregadas chegou a 14,1 milhões no trimestre encerrado em outubro. É um aumento de 7,1% em relação ao trimestre terminado em julho” (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Censo Brasileiro de 2020). Tanto o cenário de incerteza a que fomos lançados no último ano de 2020, quanto a precarização das relações de trabalho implicam em um cenário ainda mais dramático para os adolescentes. O país já havia dado um passo além da terceirização e flexibilização do trabalho com a chegada da economia digital, ou da “uberização do trabalho”. As empresas-aplicativo são fenômenos globais e seduzem consumidores e trabalhadores autônomos. O trabalhador se torna o empresário de si mesmo, assumindo os custos e riscos do negócio. Não existe a figura do patrão, mas o aplicativo cobra pelo gerenciamento do trabalho (ABÍLIO, 2017). Essa combinação de precarização com alienação faz do complemento de renda a própria medida do trabalho. Durante a pandemia, os serviços de entrega de comida aumentaram, enquanto o valor do frete diminuiu com o maior número de trabalhadores ingressantes na plataforma. A propaganda da empresa lhes diz

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 6.655.712

que eles podem ganhar o quanto quiserem, mas na prática, nunca o quanto trabalham. É assim que as empresas multiplicam seus lucros, enquanto os trabalhadores, na mesma proporção, empobrecem. (LEAL, 2021, p. 60)

De acordo com Manzano e Klein (2020, p. 7, apud Castro, 2021, p. 75), o trabalho como entregador é uma das atividades mais crescentes, principalmente no momento da crise sanitária mundial:

Eles destacam que isso se dá de forma ainda mais evidente entre os jovens: no Brasil, em maio de 2020, o total de pessoas de até 29 anos que se encontravam ocupadas era de 25,5%, enquanto entre os entregadores, no mesmo momento, era de 40%. Obviamente, essa alternativa não se apresenta como algo livre de problemas, ou seja, de contradições. Contudo, por ser considerada como uma atividade essencial, no período de quarentena, e por não necessitar de diplomas, ou outras qualificações que demandem tempo e impeçam o ingresso imediato, se tornou uma saída possível para aquisição de trabalho e renda para muitas pessoas, mas principalmente para os jovens.

Vivenciamos uma crise sanitária de complicações e influências sem precedentes, que afeta e ainda afetará vários âmbitos da vida humana, seja de ordem pessoal, social ou econômica. Considerando o contexto causado pela pandemia, o presente projeto buscará refletir sobre a adolescência em um momento de escolha profissional e os impactos da crise mundial da COVID-19 no mundo do trabalho.

Para tanto, resgataremos historicamente os conceitos que atravessam esta problemática: a adolescência, as mudanças no mundo do trabalho e a intensificação da precarização do trabalho com a crise sanitária mundial da COVID-19.

HIPÓTESE

Tem-se como hipótese que não há, por parte dos adolescentes entrevistados do programa de aprendizagem, conhecimento aprofundado a respeito de temáticas como: trabalho e emprego; precarização do trabalho; uberização; flexibilização; escolha profissional e mudanças em geral do mundo do trabalho.

METODOLOGIA

A pesquisa, seus procedimentos metodológicos, bem como o método de análise da proposta será baseada no materialismo histórico dialético que embasa a Psicologia Histórico-Cultural:

Pretendemos mostrar que a justa compreensão da problemática do conhecimento implica que este

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copec@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 6.655.712

seja tratado sempre em articulação íntima com o conjunto do processo histórico e social, permitindo, assim, compreender a sua vinculação, mesmo que indireta, com determinados interesses sociais (Tonet, 2013, p. 10).

Segundo Santos (2018), o materialismo histórico-dialético norteia a Psicologia Histórico-Cultural, e, assim, sua abordagem engloba todas as vivências (passadas e presentes) do indivíduo, sendo este um ponto essencial para produção do conhecimento científico buscando abarcar o ser social, a história, as contradições e as suas múltiplas determinações. É dessa forma que se pretende enxergar os pilares dessa pesquisa: a adolescência e as modificações do mundo do trabalho. A partir deste pressuposto de análise, é possível reconhecer os fenômenos para além da aparência. Buscar enxergar o objeto de pesquisa em sua essência, ou seja, entender que a subjetividade é vista como reflexo do mundo objetivo e o homem como produtor e produto das relações sociais (Tanamachi, 2007).

Tendo em vista a fundamentação teórica e metodológica de Marx, pode-se observar a importância desta análise para produção do conhecimento, o que no campo da psicologia está engendrada na psicologia histórico-cultural.

O projeto se propõe a realizar um embasamento teórico inicial sob a perspectiva histórico-cultural da temática da adolescência, além disso, fundamentar-se sobre assuntos relacionados ao mundo do trabalho e a intensificação da precarização do trabalho pós-pandemia da COVID-19. Tais buscas serão realizadas nas bases de dados Scielo, Catálogo de teses e dissertações CAPES e Portal de periódico da CAPES, além de livros que fundamentam os argumentos pertinentes a essa pesquisa. A partir desses materiais se dará a fundamentação para a análise dos dados obtidos por meio da pesquisa de campo.

Será realizada uma pesquisa de campo com a técnica de entrevistas semi-estruturadas com 10 (dez) jovens do programa de aprendizagem PROMEC-Sarandi-PR, que estão cursando ensino médio em escolas públicas e que já tem contato com atividade de trabalho por meio do programa. Sendo menores de 18 anos teremos termo de aceite dos pais devidamente assinados e de consentimento do jovem. As entrevistas individuais serão seguidas da transcrição dos dados obtidos e, por fim, uma organização em temáticas centrais. Ressaltamos que será realizada a modalidade de entrevista recorrente, sendo previsto até três momentos com cada participante, conforme as necessidades da pesquisa, pelo período de até 6 meses da primeira entrevista.

Por meio das entrevistas buscar-se-á identificar a compreensão do jovem em relação ao mundo do trabalho, principalmente após o período de crise sanitária mundial, como ou se ele percebe os impactos da pandemia da COVID-19 no mundo do trabalho (precarização; uberização;

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copec@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 6.655.712

flexibilização etc.), e se há reflexões sobre uma escolha profissional de fato. A pesquisa passará por aprovação do Comitê de Ética. Todos os participantes e seus responsáveis assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes da participação.

Os materiais para coleta de dados serão:

1. Documento de anuência da instituição: será elaborado e entregue um documento solicitando a autorização da diretora do PROMEC de Sarandi-PR. (Apêndice 1).
2. Termo de consentimento livre e esclarecido aos pais e termo de Assentimento para os participantes: considerando os participantes menores de dezoito anos. Este documento será entregue aos pais ou responsáveis para que, a partir da leitura do mesmo e da explicação por parte da pesquisadora, tenham conhecimento dos objetivos da pesquisa e o assinem demonstrando sua concordância em autorizar a participação dos menores no estudo. Além disso, será apresentado um termo

Metodologia de Análise de Dados:

Será realizada uma pesquisa de campo com a técnica de entrevistas semi-estruturadas com 10 (dez) jovens do programa de aprendizagem PROMEC-Sarandi-PR, que estão cursando ensino médio em escolas públicas e que já tem contato com atividade de trabalho por meio do programa. Sendo menores de 18 anos teremos termo de aceite dos pais devidamente assinados e de consentimento do jovem. As entrevistas individuais serão seguidas da transcrição dos dados obtidos e, por fim, uma organização em temáticas centrais. Ressaltamos que será realizada a modalidade de entrevista recorrente, sendo previsto até três momentos com cada participante, conforme as necessidades da pesquisa, pelo período de até 6 meses da primeira entrevista.

Por meio das entrevistas buscar-se-á identificar a compreensão do jovem em relação ao mundo do trabalho, principalmente após o período de crise sanitária mundial, como ou se ele percebe os impactos da pandemia da COVID-19 no mundo do trabalho (precarização; uberização; flexibilização etc.), e se há reflexões sobre uma escolha profissional de fato. A pesquisa passará por aprovação do Comitê de Ética. Todos os participantes e seus responsáveis assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes da participação.

Os materiais para coleta de dados serão:

1. Documento de anuência da instituição: será elaborado e entregue um documento solicitando a autorização da diretora do PROMEC de Sarandi-PR. (Apêndice 1).
2. Termo de consentimento livre e esclarecido aos pais e termo de Assentimento para os participantes: considerando os participantes menores de dezoito anos. Este documento será

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4

Bairro: Jardim Universitário

CEP: 87.020-900

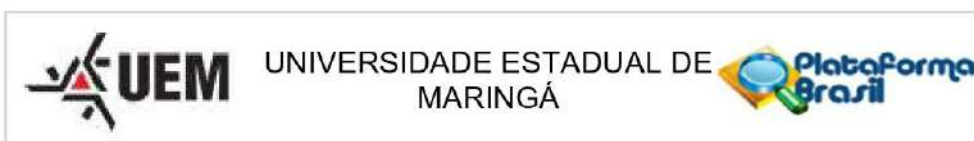
UF: PR

Município: MARINGÁ

Telefone: (44)3011-4597

Fax: (44)3011-4444

E-mail: copec@uem.br



Continuação do Parecer: 6.655.712

entregue aos pais ou responsáveis para que, a partir da leitura do mesmo e da explicação por parte da pesquisadora, tenham conhecimento dos objetivos da pesquisa e o assinem demonstrando sua concordância em autorizar a participação dos menores no estudo. Além disso, será apresentado um termo de assentimento para os participantes. (Apêndice 2).

3. Roteiro de Entrevista: Elaborado pela pesquisadora para colher informações do adolescente entrevistado (Apêndice 3).

4. Gravador: Será utilizado durante a entrevista mediante autorização de cada entrevistado.

Com estas reflexões, será possível levantar hipóteses sobre a maneira como percebem a realidade do Mundo do trabalho e como se organizam a partir dela, buscando contribuir com elementos que possibilitem maior consciência sobre o processo de escolha.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO PRIMÁRIO

Analisar se os jovens que estão em processo de inserção no mercado profissional compreendem a mudanças ocasionadas nos últimos tempos nesse mercado e, além dessas, os impactos da crise da Covid-19 no Mundo do Trabalho.

OBJETIVO SECUNDÁRIO

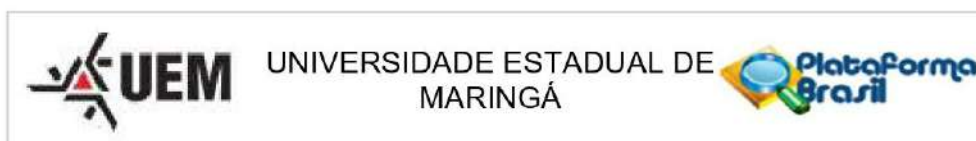
- Refletir sobre o desenvolvimento humano durante a adolescência e a escolha profissional segundo a perspectiva da PHC;
- Discutir sobre o mundo do trabalho e seu processo de precarização na atualidade, agravado pelo período pandêmico;
- Identificar e analisar como os adolescentes percebem o Mundo do trabalho no contexto da pandemia e pós-pandemia.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS

Informamos que poderão ocorrer alguns riscos e/ou desconfortos. No caso de ocorrer algum desconforto durante o processo, será permitido a cada participante abandonar a pesquisa no momento que quiser, já que sua participação é voluntária. Caso ocorra alguma reação emocional por parte dos participantes, a pesquisadora coloca-se à disposição para reparar possíveis danos e realizar atendimento psicológico se necessário, justificado pelo fato de a pesquisadora ser psicóloga. Gostaríamos de esclarecer que a participação do entrevistado é totalmente voluntária, podendo se recusar a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copec@uem.br



Continuação do Parecer: 6.655.712

somente para fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Para as entrevistas será utilizado um gravador, mediante o consentimento do participante, sendo que as gravações e as transcrições serão guardadas por cinco anos e depois descartadas.

BENEFÍCIOS

Incentivar a criação e o fortalecimento de políticas públicas para a juventude no que diz respeito ao Mundo do trabalho; incentivar e ampliar o programa de aprendizagem com ainda mais conteúdos/atividades voltados à área de pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

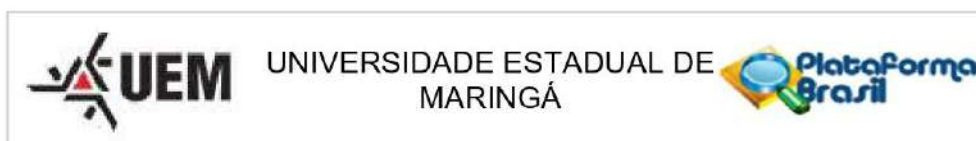
É uma pesquisa da área de ciências humanas, desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia, nível de doutorado. Esta pesquisa tem como objetivo "Analisar se os jovens que estão em processo de inserção no mercado profissional compreendem a mudanças ocasionadas nos últimos tempos nesse mercado e, além dessas, os impactos da crise da Covid-19 no Mundo do Trabalho.". Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, na qual serão realizadas entrevistas semi-estruturadas com 10 (dez) jovens do programa de aprendizagem PROMEC-Sarandi-PR, que estão cursando ensino médio em escolas públicas e estão contato com atividade de trabalho por meio do programa.

A importância desta pesquisa se dá nos seguintes aspectos: (i) na avaliação de programas e políticas públicas sobre a inserção de jovens ao mercado de trabalho (ii) na compreensão dos efeitos da pandemia covid-19 no mercado de trabalho e da inserção do jovem.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes termos obrigatórios: (i) Folha de Rosto devidamente preenchida e assinada pelo responsável institucional; (ii) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos responsáveis pelos participantes e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) dos participantes; (iii) autorização do local onde será desenvolvido o estudo ou coletado os dados, datado e assinado pelo seu responsável da instituição onde o estudo será realizado; (iv) orçamento da pesquisa; (v) cronograma de execução da pesquisa.

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br



Continuação do Parecer: 6.655.712

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A partir da documentação apresentada pelo pesquisador, em resposta ao Parecer Consubstanciado nº 6.621.510 das pendências indicadas por este Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá têm-se que:

1. Pendências relacionadas ao TCLE e/ou TALE

1.1 Forma e momento de obter do TCLE e TALE

Esclarecer a forma e o momento da obtenção do TCLE e do TALE. Recomenda-se que esse momento seja, de preferência, assim que o participante aceitar o convite e antes do início da coleta de dados, inclusive de qualquer dado sobre o participante. (Resolução CNS nº 510, de 2016, Artigos 4º e 5º).

Recomenda-se que esses esclarecimentos sejam apresentados no projeto de pesquisa e PB_ Informações Básicas do Projeto.

1.2 Denominação correta dos pesquisadores – TALE e TCLE

Quanto à terminologia utilizada para designação dos pesquisadores, orienta-se que o orientando seja designado como Assistente de Pesquisa e o orientador como Pesquisador Principal ou Responsável, devendo constar o contato dos ambos os pesquisadores.

1.3 Sigilo e confidencialidade sobre o participante – TCLE

Informar no TCLE que usará pseudônimo para os participantes, garantindo o sigilo e confidencialidade da identidade do participante. (Resolução CNS n.º 510, de 2016, Artigo 17, Inciso IV). Solicita-se a adequação.

1.4 Campo de Assinaturas no TCLE

Os campos de assinaturas e rubricas devem ser identificados de acordo com a terminologia prevista na Resolução CNS n.º 510, de 2016, Artigo 2.º, Incisos XIII e XVII, ou seja, empregando-se os termos "pesquisador responsável" e "participante de pesquisa/responsável legal". Os campos de assinaturas não devem estar separados do restante do documento (exceto quando, por questões de configuração da página, isto não for possível) e não devem conter campos adicionais, além de nome e data. Isto é, a assinatura deve ser do pesquisador que obter o TCLE ou o TALE e datado

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br



Continuação do Parecer: 6.655.712

com o dia que esse termo é obtido. Solicita-se a adequação.

1.5 Informações sobre o Comitê de Ética – TALE e TCLE

Inserir uma breve explicação do que é um CEP e suas atribuições, em linguagem simples. (Resolução CNS n.º 510, de 2016, Artigo 17, Inciso IX). Informar os meios de contato com o CEP (endereço, e-mail, telefone e horários de atendimento ao público) atualizados. Orienta-se que os dados de contato do Comitê de Ética, forma e horário de atendimento devem ser apresentados ao final do documento para facilitar sua localização. Solicita-se a adequação.

Cronograma

Ressalta-se que a conduta do Sistema CEP/Conep tem sido de não emitir parecer em pesquisas concluídas ou em andamento. Tal decisão baseia-se no fato de o parecer ético não ser algo meramente burocrático, mas uma contribuição para a adequação do projeto de pesquisa às normas éticas vigentes, protegendo, assim, os interesses dos participantes e, conseqüentemente, de todos os envolvidos no processo: pesquisador, instituição, CEP e o próprio Sistema CEP/Conep. Solicita-se adequação do cronograma em relação à data de início da coleta de dados (Resolução CNS n.º 466, de 2012, item XI.2.a). O início da coleta de dados deve ser prevista para iniciar após parecer final de aprovação deste comitê

ANÁLISE: Todas as pendências relacionadas ao TCLE e TALE bem como ao cronograma foram atendidas satisfatoriamente.

Assim, considerando o atendimento integral das pendências, à luz dos preceitos éticos, da legislação vigente e informações constantes nos arquivos anexados, o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá se manifesta pela aprovação do projeto de pesquisa em tela. Reitera-se a necessidade de apresentação de relatório final no prazo de 30 dias após o término do projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4			
Bairro: Jardim Universitário		CEP: 87.020-900	
UF: PR	Município: MARINGÁ		
Telefone: (44)3011-4597	Fax: (44)3011-4444	E-mail: copep@uem.br	



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 6.655.712

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2229384.pdf	28/01/2024 22:15:03		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_NOVO.pdf	28/01/2024 22:14:30	ZAIRA FATIMA DE REZENDE GONZALEZ LEAL	Aceito
Outros	resposta.doc	28/01/2024 22:09:42	ZAIRA FATIMA DE REZENDE GONZALEZ LEAL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_NOVO.pdf	28/01/2024 22:09:00	ZAIRA FATIMA DE REZENDE GONZALEZ LEAL	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_NOVO.pdf	28/01/2024 19:22:39	ZAIRA FATIMA DE REZENDE GONZALEZ LEAL	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Doc_anuencia.pdf	11/10/2023 16:51:10	ZAIRA FATIMA DE REZENDE GONZALEZ LEAL	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_ENTREVISTA.pdf	11/10/2023 16:48:49	ZAIRA FATIMA DE REZENDE GONZALEZ LEAL	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_c_assinaturas.pdf	11/10/2023 16:34:40	ZAIRA FATIMA DE REZENDE GONZALEZ LEAL	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARINGÁ, 19 de Fevereiro de 2024

Assinado por:
Maria Emilia Grassi Busto Miguel
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copec@uem.br