



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

KARLA ROBERTA NEUMANN

**TRABALHO, EDUCAÇÃO E OPORTUNIDADE:
A CONTRADIÇÃO DO DISCURSO MERITOCRÁTICO DA/NA
APRENDIZAGEM PROFISSIONAL**

Londrina
2020

KARLA ROBERTA NEUMANN

**TRABALHO, EDUCAÇÃO E OPORTUNIDADE:
A CONTRADIÇÃO DO DISCURSO MERITOCRÁTICO DA/NA
APRENDIZAGEM PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Mariângela Peccioli Galli Joanilho.

Londrina
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

- N492 Neumann, Karla Roberta.
Trabalho, educação e oportunidade : A contradição do discurso meritocrático da/na aprendizagem profissional / Karla Roberta Neumann. - Londrina, 2020.
204 f.
- Orientador: Mariângela Peccioli Galli Joanilho.
Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2020.
Inclui bibliografia.
1. Análise de Discurso - Tese. 2. Discurso Meritocrático - Tese. 3. Trabalho e Educação - Tese. 4. Aprendizagem Profissional - Tese. I. Joanilho, Mariângela Peccioli Galli . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 8

KARLA ROBERTA NEUMANN

TRABALHO, EDUCAÇÃO E OPORTUNIDADE:
A CONTRADIÇÃO DO DISCURSO MERITOCRÁTICO DA/NA
APRENDIZAGEM PROFISSIONAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Mariângela Peccioli Galli
Joanilho
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Érica Fernandes Alves
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Profa. Dra. Eliana Maria Severino Donaio Ruiz
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 05 de março de 2020.

Dedico este trabalho a todos que desejam ter uma
oportunidade de acesso à educação superior
pública e gratuita de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela sabedoria e coragem de encarar todos os desafios e obstáculos que encontrei pelo caminho. Por nunca me desamparar, mesmo nos momentos em que chorava sozinha, de raiva, de alegria, de tristeza, de angústia, em meio a tantos questionamentos que só Ele sabe.

Agradeço à minha família, meus pais, que sempre batalharam para que eu buscasse realizar os meus sonhos, mostrando o caminho que eu deveria seguir para tentar ser uma pessoa melhor para esse mundo, sempre com honestidade. Minha mãe, acompanhando sempre em cada etapa; meu pai que sempre me admirou, mesmo não entendendo muito o que eu fazia; meu esposo, que sempre sofreu junto, mas também compartilhou das alegrias. Obrigada por todo o amor. Esse trabalho eu dedico a vocês! Às minhas gatas, que também são da família, companheiras imprescindíveis em todo o processo de escrita! Sempre davam um jeitinho de se agruparem na mesa de estudos, entre os livros e o *notebook*. A calma que esses seres nos transmitem é terapêutica.

A todos os meus amigos, os “de sempre” e aqueles que encontrei pelo caminho. São muitos e cada um sabe a importância que tem para mim. Mas cito, especialmente, a Elis, que me ofereceu a sua casa como abrigo para o descanso das minhas viagens, inúmeras vezes, ou aquela passadinha rápida para um café. Você vale ouro, nossa amizade é daquelas que estava escrito. Ao meu amigo Johny, que sempre me apoiou e deu os melhores conselhos. Você tem uma parte muito importante nesse trabalho. À Sâmia, aquela amiga que é o oposto de mim e que admiro pela calma diante de todos os percalços. Obrigada por ser minha amiga.

À instituição que permitiu a realização da minha pesquisa, local em que eu trabalhei e fiz amizades que levarei com muito carinho.

Às professoras da graduação e da época da escola, que acompanham minha trajetória e sempre torcem por mim. A esperança que vocês me passam é um dos motivos que não me deixa desanimar jamais.

À minha orientadora, aos professores do programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UEL e da pós em Letras da UEM, por todo o conhecimento transmitido.

Às professoras da banca examinadora, por aceitarem fazer parte desse processo. Agradeço imensamente pelas contribuições ao meu trabalho.

À CAPES, pelo apoio financeiro concedido para que eu pudesse realizar a minha pesquisa com qualidade. Que essa instituição tão importante resista aos percalços que possam surgir.

*Algumas pessoas me sugerem palavras,
como se fossem poemas que preciso escrever.
Outras me sugerem silêncios,
como se fossem abismos que preciso evitar.
Ambos são encontros inevitáveis,
mas eu só prossigo com as que me fazem escrever.*

(Pe. Fábio de Melo)

NEUMANN, Karla Roberta. **Trabalho, educação e oportunidade:** A contradição do discurso meritocrático da/na aprendizagem profissional. 2020. 204 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar os discursos (re)produzidos em um programa de aprendizagem profissional, buscando compreender como os efeitos de sentidos desses discursos apontam para o conceito de meritocracia nas esferas educação/trabalho, refletindo sobre a máxima do esforço individual como suficiente e válido para todos na busca da ascensão profissional. A fundamentação teórico-metodológica pauta-se na Análise de Discurso de linha francesa (AD), de Michel Pêcheux e seus seguidores. A construção do corpus compõe recortes organizados em sequências discursivas (SD), selecionados por meio de entrevista semiestruturada, realizada com participantes do programa de aprendizagem em uma instituição de educação profissional do noroeste do estado do Paraná. Para analisar suas regularidades, mobilizamos os conceitos da AD e os estudos sobre o sistema educacional, trabalhista e a definição sócio-histórica do conceito de meritocracia. Busca-se discutir as condições de produção dos discursos, observar como o conceito de mérito se sustenta, compreender os efeitos de sentido advindos do funcionamento discursivo e como a memória e as relações de poder se imbricam em todo o processo, recorrendo ao processo da memória discursiva e do interdiscurso dos/nos sujeitos-participantes. As análises demonstram que a lei da aprendizagem pode se perpetuar por produzir novos trabalhadores para a nova estrutura do sistema capitalista. A alienação do trabalho na nova estrutura desloca o discurso do poder de consumo para o poder de realização pessoal e sucesso profissional, motivados pela ideologia meritocrática, reproduzida com o apoio do sistema educacional, permeado das políticas neoliberais. Dentro desse contexto, a contradição é o conceito que define os discursos dos jovens trabalhadores, para os quais o sistema oferece as oportunidades e o indivíduo só merece alcançá-las se houver dedicação. A própria experiência de inserção no programa é tratada como um processo fácil, mas para outros indivíduos pode ser difícil, caso não se enquadrem no perfil desejado. O programa de aprendizagem é uma experiência que os deixará em destaque, comparando-se com a situação de outros jovens em uma futura competição no mercado. Os ganhos correspondentes à troca de força de trabalho é um mérito conquistado por eles e o auxílio no sustento da casa é um mérito dos pais, por todo o tempo de provimento. A aposentadoria também é uma preocupação na decisão do início precoce ao trabalho, vista como um merecimento ao descanso pelos anos trabalhados. Para os agentes educacionais, o mérito dos jovens é definido pelo cumprimento de regras, no qual aquele que se deixa ser lapidado é o que merece ascender socialmente. A oportunidade igual para todos é uma questão ambígua por ser algo que não existe totalmente, mas deveria existir, ao mesmo tempo em que as oportunidades são ofertadas, mas os indivíduos não aproveitam e/ou não merecem alcançá-las por não se esforçarem o suficiente. Compreendemos que o jovem trabalhador absorve o discurso meritocrático como uma verdade a ser perpetuada. A questão meritocracia como válida para todos fica em aberto, visto que a ideologia meritocrática se torna ainda mais complexa quando os indivíduos são desprovidos de recursos básicos.

Palavras-chave: Análise de Discurso. Meritocracia. Jovem Aprendiz. Trabalho e Educação. Oportunidade.

NEUMANN, Karla Roberta. **Work, education and opportunity: The contradiction of the meritocratic discourse of/in professional apprenticeship.** 2020. 204 p. Dissertation (Master's degree in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze the (re)produced discourses in a professional apprenticeship program, seeking to understand how the meaning effects of these discourses point to the concept of meritocracy in the education/working spheres, reflecting about the maximum of the individual effort as sufficient and valid for all in the pursuit for the professional development. The theoretical-methodological foundation is based on the French Discourse Analysis (DA) of Michel Pêcheux and his followers. The samples analyzed are composed by organized clippings in discursive sequences (DS), selected through semi-structured interview, and performed with participants of apprenticeship program in a professional educational institution from the northwest of Paraná state. To analyze its regularities, we mobilized the DA concepts and studies about the labor educational system and the social-historical definition about the meritocracy concept. This study seeks to discuss the production conditions of discourses, observe how the merit concept is sustained, comprehend the meaning effects from the discursive operation and how the memory and the power relations are connected in all the process, consulting the discursive memory process and the interdiscourse process of/ in the subjects- participants. The analyses demonstrate the apprenticeship law may be perpetuated for producing new workers for the new structure of the capitalist system. The work alienation in the new structure shift the purchasing power discourse to the personal achievement power and the professional success, motivated by the meritocratic ideology, reproduced with the educational system support, permeated of neoliberal policies. In this context, the contradiction is the concept that defines the young workers discourses, for which the system offers opportunities and the individual only deserves achieve them if there is dedication. The own insertion experience in the program is considered as an easy process, but to other individuals it may be difficult, in case they don't fit in the desired profile. The apprenticeship program is an experience that will highlight them, comparing it with the situation of other young in a future competition in the market. The corresponding gains to the workforce exchange are a merit achieved by them and the household supporting is merit of the parents, for all time of provision. The retirement is also a concern in the decision of the early beginning to work, seen as a deserving of rest for the years worked. For the educational agents, the young merit is defined by the rule's fulfillment, and who allows be molded deserves the social rising. The equal opportunity for all is an ambiguous issue for being something that doesn't exists totally, but it should exist, at the same time the opportunities are offered, but the individuals don't take advantage and/or they don't deserve achieve them if they don't try hard sufficiently. We understand the young worker absorbs the meritocratic discourse as a truth to be perpetuated. The meritocratic issue as valid for all is left open, since the meritocratic ideology becomes even more complex when individuals are deprived with basic resources.

Keywords: Discourse Analysis. Meritocracy. Young Apprentice. Work and Education. Opportunity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Processo parafrástico de oportunidade.....	94
Quadro 2	Regularidade discursiva: transição do enquadramento às regras para o desenvolvimento pessoal	99
Quadro 3	Gradação dos níveis de oportunidade	109
Quadro 4	Processo discursivo da efetivação.....	119
Quadro 5	Processo discursivo: tem gente que consegue, tem gente que não	131
Anexo A	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua: Taxa de desocupação, jan-fev-mar 2012 - set-out-nov 2019 ..	201
Anexo B	Unidades curriculares do curso de Aprendizagem Profissional Comercial Em Serviços De Supermercados	202
Anexo C	Unidades curriculares do curso de Aprendizagem Profissional Comercial Em Serviços Administrativos.....	203
Anexo D	Unidades curriculares do curso de Aprendizagem Profissional Comercial Em Serviços De Vendas	204

LISTA DE TABELAS

Apêndice A	Estatística de aprendizes admitidos	176
Apêndice D	Tabulação dos resultados do questionário socioeconômico: Características pessoais.....	185
Apêndice E	Tabulação dos resultados do questionário socioeconômico: Moradia.....	186
Apêndice F	Tabulação dos resultados do questionário socioeconômico: Pessoas com quem moram	187
Apêndice G	Tabulação dos resultados do questionário socioeconômico: Nível de escolaridade dos pais.....	189
Apêndice H	Tabulação dos resultados do questionário socioeconômico: Renda familiar	190
Apêndice I	Tabulação dos resultados do questionário socioeconômico: Mobilidade urbana e inclusão digital	192
Apêndice J	Tabulação dos resultados do questionário socioeconômico: Nível de escolaridade do aprendiz.....	193
Apêndice K	Tabulação dos resultados do questionário socioeconômico: inserção no trabalho	196
Apêndice L	Tabulação dos resultados do questionário socioeconômico: atividades de lazer	200

LISTA DE SIGLAS

A1, A2...	Aluno 1, Aluno 2...
AAD	Análise Automática do Discurso
AD	Análise de Discurso
AIE	Aparelhos Ideológicos do Estado
ARE	Aparelhos Repressivos do Estado
C1, C2...	Colaborador 1, Colaborador 2...
CF	Constituição Federal
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CMDCA	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FD	Formação Discursiva
FI	Formação Ideológica
JA	Jovem Aprendiz
P	Pesquisadora
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
SD	Sequência Discursiva
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SIT	Secretaria de Inspeção do Trabalho

SUMÁRIO

	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
1	A PERSPECTIVA TEÓRICA DA ANÁLISE DE DISCURSO	19
1.1	A ANÁLISE DE DISCURSO: CONCEITOS PARA “LER O ARQUIVO”	24
2	CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICAS DO DISCURSO MERITOCRÁTICO: DO CONTEXTO IMEDIATO AO CONTEXTO AMPLIO	37
2.1	A LEI DA APRENDIZAGEM.....	37
2.2	O TRABALHO E SEU VALOR: REVISÃO HISTÓRICA E REFLEXÃO SOBRE A ALIENAÇÃO DO TRABALHO	45
2.3	CONTEXTUALIZANDO O CONCEITO DE MERITOCRACIA.....	69
2.4	O SISTEMA EDUCACIONAL COMO (RE)PRODUTOR DA (DES)IGUALDADE SOCIAL	74
3	CONSTRUÇÃO DO DISPOSITIVO ANALÍTICO	85
3.1	A “OPORTUNIDADE” DE ACESSO AO MERCADO DE TRABALHO: ENQUADRAMENTO AO SISTEMA, FACILIDADES, DIFICULDADES E OBJETIVOS.....	91
3.2	A INTERFERÊNCIA FAMILIAR: OS PAIS COMO BONS OU MAUS EXEMPLOS.....	115
3.3	OPORTUNIDADE IGUAL PARA TODOS OU ESFORÇO IGUAL PARA TODOS?	124
4	DISCUSSÃO DO PERCURSO ANALÍTICO	159
	CONSIDERAÇÕES (QUASE) FINAIS	165
	REFERÊNCIAS	171
	APÊNDICE	176
	Apêndice A Estatística de aprendizes admitidos.....	176
	Apêndice B Questionário Socioeconômico	177
	Apêndice C Roteiro de entrevista	184

Apêndice D	Tabulação dos resultados do questionário socioeconômico: Características pessoais	185
Apêndice E	Tabulação dos resultados do questionário socioeconômico: Moradia	186
Apêndice F	Tabulação dos resultados do questionário socioeconômico: Pessoas com quem moram	187
Apêndice G	Tabulação dos resultados do questionário socioeconômico: Nível de escolaridade dos pais	189
Apêndice H	Tabulação dos resultados do questionário socioeconômico: Renda familiar	190
Apêndice I	Tabulação dos resultados do questionário socioeconômico: Mobilidade urbana e inclusão digital	192
Apêndice J	Tabulação dos resultados do questionário socioeconômico: Nível de escolaridade do aprendiz	193
Apêndice K	Tabulação dos resultados do questionário socioeconômico: inserção no trabalho	196
Apêndice L	Tabulação dos resultados do questionário socioeconômico: atividades de lazer	200
ANEXOS	201
Anexo A	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua: Taxa de desocupação, jan-fev-mar 2012 - set- out-nov 2019	201
Anexo B	Unidades curriculares do curso de Aprendizagem Profissional Comercial Em Serviços De Supermercados	202
Anexo C	Unidades curriculares do curso de Aprendizagem Profissional Comercial Em Serviços Administrativos	203
Anexo D	Unidades curriculares do curso de Aprendizagem Profissional Comercial Em Serviços De Vendas	204

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*Mas, o pobre não repousa.
Não tem o privilégio de gozar descanso.
(Carolina Maria de Jesus em “Casa de despejo”)*

Não é difícil nos depararmos com reportagens retratando indivíduos como símbolos de superação, algo que é muito comum em programas de TV e, além disso, acabam se tornando destaque em colunas de *sites* de notícias ou nas redes sociais. Os exemplos são os mais diversos: um morador de rua que encontrou livros no lixo, passou a estudar sozinho e hoje é advogado; a menina negra moradora da favela que sonhava ser ginasta e, com muito esforço, concorre a medalhas nas olimpíadas; uma senhora de 75 anos que resolveu fazer entregas de lanches para ajudar o marido doente; uma criança que vendeu latinhas para pagar a própria festa de aniversário; uma mãe que vende bolo de pote nas ruas para sustentar os filhos; um idoso que vende sorvetes abaixo de sol para garantir o almoço; entre outras situações. Esses casos são representativos e, rapidamente, nos transferem uma sensação de lamento, esperança, ao mesmo tempo, de culpa por nos passarem a mensagem de que não nos esforçamos o suficiente para atingir nossos objetivos. Então, de exceção à regra, os exemplos passam a ser concretamente uma regra, para a esfera social de alguns grupos, mesmo porque há um reforço, tanto da mídia quanto de outras instituições, para que tais atitudes se tornem referência do certo e do errado no modo de vida de cada pessoa.

A midiática desses acontecimentos, no entanto, apenas expõe e “romantiza” o sofrimento de uma grande parcela da população, o que culmina na desigualdade social, tão inerente nas sociedades capitalistas. Como bem alerta Souza (2006), o interesse midiático está na parte comercial, em chocar o público, “novelizar” a política, o que em parte favorece a construção de “pautas” superficiais para a própria política brasileira, passando para a construção de pautas acadêmicas e reflexões públicas. A naturalização da desigualdade, fruto da percepção seletiva da realidade social, fez com que até hoje casos como esses não fossem debatidos como tais, mas como frutos de escolhas individuais, resultados do processo de “modernização”.

Dentro desse contexto, observa-se um paradoxo de opiniões e ideais entre muitos jovens na atualidade, cujo pensamento é de que não conseguirão atingir as expectativas esperadas pelos seus familiares e pela sociedade, por isso não tentam e não querem buscar um emprego ou estudar, por exemplo. Esses casos também recebem destaque na mídia, chamando-os de “geração nem nem” – nem estudam, nem trabalham. Por outro lado, há aqueles que desejam alcançar um objetivo profissional, realizam diversos cursos, espalham

currículos e se convencem de que quanto mais cedo começarem, melhor será para o seu futuro, pois “o importante é se esforçar”.

Apesar dessa dicotomia, os fatores responsáveis pela formação dessa problemática continuam sendo o discurso meritocrático e a desigualdade social. Ao terminarem o ensino básico, com a idade de transição entre a adolescência e a fase adulta¹, esses jovens se deparam com diversos questionamentos acerca de sua trajetória profissional, sobre as escolhas que, de acordo com o que se prega, implicarão no seu sucesso e/ou fracasso. Talvez o que eles não compreendam é que essa junção de fatores contribui para as frustrações que encontrarão pelo caminho, a ilusão de que para obter o sucesso basta apenas o esforço individual, prática propagada pelo capitalismo com suas políticas neoliberais, que acompanha a desgastante busca pelo “emprego dos sonhos”, ou a profissão tão almejada obtida por um diploma do ensino superior. Não obstante, na idade das (in)certezas, esses jovens ingressam no mercado de trabalho e passam a compreender a lógica que rege esse sistema, a prática da competitividade, cujo preparo é exigido desde a infância. Justamente por isso, aqueles que não tiveram uma formação precoce, voltada para o capital humano, provavelmente terão poucas chances de se desenvolverem apenas com o desempenho despendido de forma tardia. Em outras palavras, esses jovens precisarão se dedicar o dobro, como quem quer recuperar um tempo perdido, a fim de concorrer com grupos privilegiados culturalmente.

Entendendo esse cenário, destacamos que, nos últimos anos, houve crescente contratação de adolescentes, principalmente menores de idade, em vagas de emprego de aprendizagem profissional², fato que também poder ser observado pela alta procura por essa modalidade de emprego nas instituições de educação profissional. Embora a admissão de aprendizes tenha apresentado um crescimento considerável no período de 2005 até 2018, (676%), o maior índice foi entre 2005 a 2010, com 251%, em relação ao período de 2010 a 2018, que foi de 121% (Apêndice A). Esse crescimento tornou-se mais lento a partir de 2010, acompanhando a alta do desemprego, que cresceu drasticamente entre o final de 2014 e o começo de 2017 (Anexo A), oscilando desde então. Não podemos esquecer que, mesmo os índices demonstrando uma queda lenta na taxa de desemprego, no ano de 2019, essa taxa não visa os trabalhadores informais, os que não têm uma segurança na legislação e nem

¹ No que diz respeito à conclusão do ensino médio, os alunos que responderam à opção “outro” no questionário, é devido ao fato de que ainda iriam concluir os estudos em 2019 ou 2020, sendo a metade deles (61 alunos) (Apêndice H).

² De acordo com os dados divulgado pela RAIS (Relação Anual De Informações Sociais) e o CAGED (Cadastro Geral de Empregados e Desempregados), no ano de 2005, o número de aprendizes contratados era de 57.231. No ano de 2018, esse número foi de 444.189. Entre os anos de 2017 e 2018, houve um crescimento de 15% na contratação, subindo de 386.212 para 444.189.

financeira, isto é, muitos trabalhadores entram na informalidade – com a máscara do empreendedorismo – exatamente pela pouca oferta de emprego, resultado da precarização do trabalho. Porém, para as estatísticas, eles são considerados empregados. Com relação aos adolescentes, muitos deles trabalham informalmente, mesmo antes dos 15 anos. Concluímos isso por meio do nosso questionário socioeconômico, no qual 33 alunos responderam já ter trabalharam antes, mas apenas 12 deles haviam participado do JA em outra modalidade (Apêndice I).

Durante meu trabalho na esfera pedagógica administrativa de uma das instituições de educação profissional, senti-me instigada a compreender o imaginário construído em todo o processo que envolve aprendizes, instrutores/professores, equipe pedagógica, e como todos esses indivíduos e o processo em si implicam na iniciação profissional desses jovens em início de carreira, como são atravessados pelo discurso mercadológico. Todo o caminho pelo qual jovens e familiares precisam percorrer, desde o ingresso até o final do programa, com a duração de um ano, bem como o comportamento, o desenvolvimento e os discursos dos sujeitos envolvidos nesse ambiente escolar são pontos que chamam a atenção. Dessa forma, emergiam inquietações sobre como eram discursivizados assuntos como: a motivação de estarem ali; a concorrência no mercado de trabalho; o que/quem é considerado o melhor para as empresas; os projetos desenvolvidos na teoria do programa e seus objetivos; entre outros fatores.

Quando os adolescentes chegam até a instituição de educação profissional para ingressar no programa, a percepção que se tem é de uma incerteza do que realmente querem, típico da fase da vida em que se encontram. Isso configura o pressuposto dessa pesquisa, o qual precisamos compreender a fundo no percurso analítico, a fim de entender o que move esses adolescentes nesse processo de inserção profissional. Uma vez inseridos no programa, encontram-se, ao mesmo tempo, entre a teoria e a prática, pois o curso é contado como horário de trabalho. Isso significa que ele está entre o lugar do sujeito trabalhador e o sujeito estudante, provocando um misto de identidades, o que também pode levar ao que Bauman (2005) chama de “crise de identidades”, dependendo da forma como o conteúdo é transmitido e como recebem toda a formação.

Bauman (2005), com certo rigor nas palavras, relaciona esse dilema a uma busca de identidade, na qual os sujeitos insistem em “alcançar o impossível” (BAUMAN, 2005, p. 16). Isso ocorre porque somos expostos às diversas ideias e aos princípios pelos quais as comunidades são formadas: “são ‘comunidades de indivíduos que acreditam’ que é preciso comparar, fazer escolhas, fazê-las repetidamente, reconsiderar escolhas já feitas em outras

ocasiões, tentar conciliar demandas contraditórias e frequentemente incompatíveis (BAUMAN, 2005, p. 17).

Já para Freire (1987), esse misto é um dilema dos oprimidos, “sentimento” de pertencer e não pertencer, como uma dualidade acerca da liberdade e a falta, ao inconsciente que se atrai pelo opressor. O educador e filósofo argumenta que os indivíduos

são eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não ao opressor de dentro de si. Entre espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam, na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo (FREIRE, 1987, p. 19).

A dicotomia, o misto de identidades, a dualidade entre si mesmos, são as formas com que a contradição efetua e efetiva os sujeitos envolvidos nas práticas sociais, principalmente nessa questão da valorização profissional nas sociedades capitalistas. Entretanto, Bourdieu (2014, p. 92) afirma que a competição “assegura perfeitamente a igualdade formal dos candidatos, mas que exclui pelo anonimato as desigualdades reais diante da cultura”. À frente dos dilemas individuais, o autor aponta o sistema (capitalista) como responsável por apagar as desigualdades sociais e a escola se torna conivente com isso ao transferir um problema social para a esfera individual, ressaltando o mérito como a ponte para combater essas desigualdades. Então, a dualidade dos sujeitos, na maioria dos casos, resulta no individualismo, muito característico da sociedade burguesa, refletindo nos discursos mascarados sobre o desenvolvimento social e o modernismo, principalmente tecnológico, mas, na realidade, o foco está na competitividade, ainda mais tendo a escola como seu principal meio de reprodução.

No momento em que planejamos a entrevista com os participantes dessa pesquisa – alunos, instrutores, equipe pedagógica – unimos os conhecimentos adquiridos na prática da vivência no ambiente escolar e às leituras que abordam o contexto de produção que apresentamos. Os primeiros movimentos de análise se formam e, posteriormente, com o *corpus* definido, o percurso analítico é possibilitado pelo nosso aporte teórico-metodológico, a Análise de Discurso (AD) francesa. Esse aporte se explica pela sua característica de movimento e transdisciplinaridade, ao “batimento entre descrição e interpretação” (ORLANDI, 2017, p. 28). Assim, a relação teoria/método/procedimentos analíticos/objeto são inseparáveis (ORLANDI, 2012). Por isso, em uma pesquisa na Análise de Discurso, os conceitos teóricos também norteiam como o dispositivo de análise será regido.

Igualmente, construímos nosso dispositivo analítico em conjunto com a construção do arquivo, do mesmo modo que a constituição do *corpus* toma forma a partir desse arquivo, seguindo os procedimentos necessários para o método escolhido. A construção do nosso arquivo consiste de material coletado a partir dos instrumentos de pesquisa *questionário fechado* e *entrevista semiestruturada*, metodologia que está detalhada no capítulo 3 deste trabalho. Os participantes são alunos e colaboradores da instituição de educação profissional em que acontece o programa *Jovem Aprendiz* (JA) na região noroeste do estado do Paraná, cuja identificação optamos por omitir. Para que pudéssemos realizar a investigação nessa instituição, foi necessário cumprir o protocolo do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos³ e, conseqüentemente, o registro de documentos que assegurem o sigilo, a assistência e esclarecimentos aos participantes⁴.

Diante do pressuposto que envolve o misto de identidades dos desses alunos e a dualidade dos sujeitos, buscamos discutir, neste trabalho, a seguinte hipótese: os efeitos de sentido dos discursos reproduzidos na esfera da educação profissional são voltados para o conceito de meritocracia, mais especificamente no ensino técnico-profissional, visto que muito se fala em buscar “ascensão social”, “um futuro melhor”, “uma boa profissão”, “estabilidade financeira”, entre outros argumentos aos quais os indivíduos recorrem para justificar o que acreditam ser o correto. Juntamente com essa hipótese, provocamos reflexões sobre a temática da meritocracia dentro do percurso analítico, seguindo a pergunta de pesquisa: a máxima do esforço individual, como suficiente para obter o “sucesso” profissional e, ainda, colocando o sujeito como o único responsável pelo próprio desenvolvimento, pela ascensão almejada, é um caminho válido para todos?

Como objetivo geral da pesquisa, buscamos analisar de que maneira os discursos acerca da meritocracia se (re)produzem no programa *Jovem Aprendiz*. Os objetivos específicos são: investigar as condições de produção do processo discursivo; observar como o conceito de mérito se sustenta, recorrendo ao processo da memória discursiva e do

³ De acordo com a resolução do Conselho Nacional de Saúde, nº 510, de 7 de abril de 2016, “a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos” (BRASIL, 2016). A resolução também prevê que o pesquisador deve agir de acordo com a ação livre e consciente do participante, além de respeitar seus direitos e prevenir e evitar possíveis danos. Esse documento pauta-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Declaração Interamericana de Direitos e Deveres Humanos, ambas do ano 1948.

⁴ O projeto foi inserido no *site* vinculado ao Ministério da Saúde, *Plataforma Brasil*, juntamente com as declarações: a folha de rosto assinada por mim e pela coordenadora do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UEL; a declaração da instituição coparticipante, assinada pelo gerente; termo de confidencialidade e sigilo, assinada por mim; modelos do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tanto para crianças e adolescentes, quanto para adultos, que foi posteriormente entregue a cada participante entrevistado, para que ele ou seu responsável assinasse autorizando a entrevista.

interdiscurso dos/nos sujeitos-participantes; compreender os efeitos de sentido advindos do funcionamento do discurso e como a memória e as relações de poder se imbricam em todo o processo.

No *primeiro capítulo* apresentamos a fundamentação teórica, a origem e os conceitos da Análise de Discurso de linha francesa (AD), teoria que se constitui enquanto uma área transdisciplinar, adotando uma perspectiva discursiva da linguagem, proposta por Michel Pêcheux e disseminada no Brasil por pesquisadores, como Eni Orlandi.

O *segundo capítulo* traz a contextualização sócio-histórica sobre o sistema educacional e trabalhista, visto que o *corpus* da investigação exige a abordagem dessas esferas. Mobilizamos conhecimentos pertinentes ao tema que possam contribuir para as reflexões sobre as condições de produção do percurso analítico. Além desses tópicos, a subseção que aborda o conceito de meritocracia permite a apresentação desse termo, uma vez que sua definição é importante para entender como todos os discursos se sustentam a partir deste.

Ao *terceiro capítulo* compete a interpretação e análise do *corpus* dividindo-se em duas subseções, nas quais apresentamos nossos gestos de leitura dos discursos dos alunos-trabalhadores e dos discursos dos agentes educacionais, seguido pelas discussões e considerações finais.

1 A PERSPECTIVA TEÓRICA DA ANÁLISE DE DISCURSO

*Seria estranho que os analistas do discurso fossem os últimos a saber sobre a conjunção existente entre a cegueira da história e a surdez da língua que diz respeito, ao mesmo tempo, a seus objetos e a suas práticas.
Já era hora de começar a quebrar os espelhos.*

(Michel Pêcheux em “O estranho espelho da Análise do Discurso” [prefácio])

Nesta seção, apresentamos a fundamentação teórica de nossa pesquisa, sua origem e os principais conceitos teórico-metodológicos. O percurso analítico que propomos é pautado pela Análise de Discurso (AD) francesa elaborada por Michel Pêcheux e disseminada no Brasil por seus seguidores, principalmente Eni Orlandi, considerada a pioneira da AD no país, onde introduziu os estudos de Pêcheux no final dos anos 1970, permitindo que se formasse e disseminasse aqui uma autoria muito particular da teoria. No Brasil, a AD se desenvolveu de tal forma abrindo possibilidades de deslocamentos que atingem várias disciplinas, como a História, a Psicologia, a Antropologia, entre outras, inclusive, a causa de tal “sucesso” da AD em outros campos disciplinares se dá justamente pela força de instalação do objeto teórico, o discurso (ORLANDI, 2013).

A informação que se tem sobre o marco inaugural da AD na França é que este se deu com a publicação de Michel Pêcheux, *Análise Automática do Discurso* (no original *L'Analyse Automatique du Discours*), em 1969 (FERREIRA, 2005). Contudo, esse marco inaugural não significa nem o começo nem o fim da construção da teoria. O contexto teórico, político, histórico e, além de tudo, a trajetória profissional de Michel Pêcheux, tiveram muita influência para constituir a AD que conhecemos hoje.

Michel Pêcheux atuava com a colaboração de pesquisadores formados em diversas áreas, como linguistas, matemáticos, filósofos, psicólogos e especialistas em informática. Em cada esfera acadêmica ele via uma possibilidade para o novo. Chegou à Escola Normal Superior, na França, nos anos 1960, em um momento que demandava mudanças teóricas e a interdisciplinaridade acontecia com junções inéditas. Isso muito se devia à conjuntura teórica e política pela qual a França estava passando e que ainda iria passar, com diversas crises principalmente no sistema de produção capitalista – o que veremos adiante na seção de contextualização sobre o *trabalho*. Althusser já trabalhava *Ler o Capital* com seus alunos; Lacan apareceria pouco mais tarde. Além disso, Círculos de Estudos aconteciam nesse ambiente, especialmente, o Círculo de Epistemologia, responsável por publicar os *Cahiers pour l'analyse*, revista na qual Thomas Herbert publicou seu primeiro artigo, em 1966 (MALDIDIER, 2003).

Thomas Herbert era um pseudônimo de Michel Pêcheux: enquanto Herbert publicava os artigos *Reflexões sobre a situação teórica das ciências sociais e, especialmente, da psicologia social* (1966) e *Observações para uma teoria geral das ideologias* (1968), direcionando críticas às ciências sociais e à psicologia social, Pêcheux publicava artigos sobre a análise do discurso. De acordo com Henry (1997), no livro sobre análise automática do discurso há uma ausência de conceitos importantes descritos tanto nos textos de Herbert quanto nos de Pêcheux, o que faz parecer que, realmente, eram duas pessoas diferentes. Sobre esse feito, Henry (1997) faz a seguinte interpretação:

Que este livro tenha sido publicado em uma coleção dirigida por dois psicólogos de renome, e que seu conteúdo tenha sido apresentado inicialmente como uma tese de doutorado em psicologia social, poderia levar a pensar que Pêcheux utilizou-se de um codinome e que, nestas publicações acadêmicas, escondeu seu ponto de vista por puro oportunismo: evitar uma apresentação explícita e direta de suas orientações teóricas efetivas que, não estando na linha acadêmica da psicologia francesa, poderiam causar inconvenientes a sua carreira. Ao contrário, longe de ser oportunista, a atitude de Pêcheux representava a tradução de uma estratégia cuidadosamente deliberada (HENRY, 1997, p. 14).

Afinal, isso explicaria a tentativa de Pêcheux em “abrir uma fissura teórica e científica no campo das ciências sociais” (HENRY, 1997, p. 14), o que geraria a transdisciplinaridade característica da AD.

Canguilhem orientou Pêcheux para a história das ciências e a epistemologia. Além deste, no CNRS (*Centre National de Recherche Scientifique* - Centro Nacional de Pesquisas Científicas), Pêcheux encontra outros dois estudiosos: Paul Henry, matemático/linguista, e Michel Plon, psicólogo. Então, os três unem-se em suas compatibilidades críticas quanto à análise de conteúdo e à psicologia social, formando um trio que levaria a denominação de “Comuna dos três amigos” (MALDIDIER, 2003, p. 17).

A publicação do livro *Análise Automática do Discurso* (1969) traz um esboço da AD como conhecemos, revelando uma nova forma de analisar, direcionando certa crítica aos métodos utilizados até então pelas Ciências Humanas e Sociais, que emprestavam seus métodos da Estatística e da Linguística, além de não considerarem uma relação com a política. Maldidier (2003) destaca que “a elaboração de uma análise *automática*, isto é, de um dispositivo técnico complexo informatizado, se inscreve em sua reflexão de então sobre as práticas e os instrumentos científicos” (MALDIDIER, 2003, p. 20). O caminho de Pêcheux para a política deve-se à sua aproximação com Althusser que, nas palavras de Maldidier, “é para Michel Pêcheux aquele que faz brotar a fagulha teórica, o que faz nascer os projetos de longo curso” (MALDIDIER, 2003, p. 18).

Althusser é uma figura muito importante para a fundamentação da Análise de Discurso de linha francesa. Ao fazer uma releitura da obra de Marx, denominada por ele mesmo de “leitura sintomal”⁵, reconstruiu alguns conceitos oriundos da base econômica dos quais pudesse tratar das formações sociais. Quanto a isso, ele compara essa leitura sintomal à uma “segunda leitura de Marx”, cujo texto “pressupõe a existência de *dois textos*, e a medida do primeiro pelo segundo” (ALTHUSSER, 1975, p. 27, grifo do autor). Isso se dá por conta da extensão filosófica de Marx, a qual ele pretende explorar.

O fato é Althusser (1975, p. 13) vê em *O Capital* “a fundação em ato de uma disciplina nova, a fundação em ato de uma ciência”. Sua própria leitura captou a leitura de Marx, uma leitura da sociedade, dos modos de produção, da economia e, com isso, entende que o filósofo alemão o levou a uma “nova prática da leitura e a uma teoria da história capaz de nos fornecer uma nova teoria do *ler*” (ALTHUSSER, 1975, p.16, grifo do autor). A partir disso, já temos um indício do que viria a ser o *materialismo histórico*, tratado até aqui como a “teoria da história” ou “ciência da história”. O autor prevê que as reflexões alcançadas conduziram para uma revolução na concepção tradicional da história das ciências, que estava, de acordo com ele, “profundamente impregnada da ideologia da Filosofia Iluminista, isto é, de um racionalismo teleológico, e pois, idealista” (ALTHUSSER, 1975, p. 46).

O *materialismo histórico* exigia uma fusão com *materialismo dialético*, considerado o “coração da filosofia marxista”, que se traduz como “teoria do conhecimento” ou “teoria da história do conhecimento”. A dialética representa a relação da teoria com o seu objeto, não como coisas distintas, “mas como uma relação interior a um processo de transformação, portanto de produção real” (ALTHUSSER, 1967, p. 17). Nesse sentido, Althusser garante que *a dialética marxista é materialista*, porque não se pauta em um processo imaginário, mas em processos reais e isso é o que vai distinguir da dialética idealista, principalmente a dialética hegeliana⁶. Ele explica que a fundação do materialismo histórico provocou a origem do materialismo dialético, visto que Marx foi o “primeiro a pensar cientificamente a realidade da história” (ALTHUSSER, 1967, p. 19) e, assim, foi obrigado a tratar e situar as filosofias como realidades, pertencentes à história, porque estão condicionadas a ela e desempenham uma função social. Desse modo, fez-se necessário uma nova filosofia, “capaz de pensar, na própria filosofia, sua verdadeira relação com a história, ao mesmo tempo que sua relação

⁵ A diferença da leitura sintomal para uma leitura interpretativa está em explicar aquilo que não está dito pelo autor original, isto é, proporcionar uma nova visão de seu conteúdo. Enquanto a leitura de interpretação sobre o que este quis dizer seria uma leitura literal (ROCHA, 1976).

⁶ De acordo com a dialética de Hegel, a história é real a partir do pensamento. Por isso, sua dialética é tratada como idealismo, já que buscava explicar os fatos a partir das ideias, e não ao contrário, como no materialismo.

com a verdade [...] capaz de pensar a inserção histórica da filosofia na história” (ALTHUSSER, 1967, p. 19).

De todo modo, ele tentava se pautar nos próprios textos de Marx para explicitar a noção de materialismo histórico, mas contrapondo a base econômica e humanista que regia, até então, essa base filosófica. Ele “denomina de ‘anti-humanismo teórico de Marx’, isto é, o fato de Marx haver mostrado que o conceito de ‘homem’ é contemporâneo da ascensão da burguesia como classe dominante”, e é a partir disso que a ideologia ocupa papel central em sua teoria (GREGOLIN, 2006, p. 44).

Por sua vez, Michel Pêcheux recorre aos estudos feitos por Althusser, enquanto participante de seu círculo de estudos, para desenvolver instrumentos que tratassem da formação dos sentidos dos enunciados. Quanto a esse círculo de estudos, “o grupo althusseriano constituiria, então, uma célula muito forte do ‘marxismo ocidental’, com influência em numerosos discípulos e seguidores na Itália, na Alemanha, na Espanha e na América Latina” (GREGOLIN, 2006, p. 36).

Nesse ponto, é válido ressaltar que Pêcheux e Foucault, ambos participantes do círculo, apesar de terem projetos epistemológicos distintos, a partir de um ponto, encontram-se em alguns momentos, principalmente por conta de uma característica semelhante entre os dois, que é a evolução de suas teorias, juntamente com as mudanças e emergências de cada época. Foucault seguiu para uma relação tríplice entre Nietzsche, Freud e Marx, indicando uma conexão com as problemáticas da História e da Filosofia, o que é compreensível, visto que

suas temáticas sempre foram amplas e envolveram as relações entre os saberes e os poderes na história da sociedade ocidental e, inserido em vastas problemáticas, sua investigação abriu-se em várias direções: buscou compreender a transformação histórica dos saberes que possibilitaram o surgimento das ‘ciências humanas’ na sua fase chamada arqueológica; tentou compreender as articulações entre os saberes e os poderes, na fase denominada de ‘genealógica’ (GREGOLIN, 2006, p.54).

No mesmo sentido, Joasilho e Joasilho (2011) confirmam que Foucault se ocupava de “ferramentas específicas de serventia momentânea”, quando queria analisar determinado tema. Para os autores,

se partirmos da ideia de que Foucault buscava formas de compreender práticas discursivas, notar-se-á que os seus conceitos eram, em sua maior parte, provisórios, isto é, não tinham valor de verdade ou de chaves mestra, simplesmente serviam como ferramentas para explorar um determinado assunto num determinado momento da investigação (JOANILHO; JOANILHO, 2011, p. 28).

Em contrapartida, Pêcheux recorre à Linguística, buscando instrumentos para construir a análise do discurso, pois, apesar de ser uma teoria que envolve os sujeitos e a História, para ele também envolve a língua (GREGOLIN, 2006). É no final de seu livro *Análise Automática do Discurso* que aparece uma referência explícita acerca da teoria do discurso:

é postulada enquanto teoria geral da produção dos efeitos de sentidos, que não será nem o substituto de uma teoria da ideologia nem o de uma teoria geral da produção dos efeitos de sentidos, que não será nem o substituto de uma teoria da ideologia nem o de uma teoria do inconsciente, mas poderá intervir no campo dessas teorias” (MALDIDIER, 2003, p. 21).

Então, a partir disso, a transdisciplinaridade entre Linguística, Marxismo e Psicanálise caracteriza a AD como uma *disciplina de entremeio*. De acordo com Michel Pêcheux, essa relação entre os três campos não é algo aleatório, pensado em sua individualidade, mas como condições de três regiões científicas que contribuem para o contexto teórico da análise do discurso (ORLANDI, 2017). Houve uma articulação entre as propostas de Saussure (novo estruturalismo), Marx (novo marxismo) e Freud (nova teoria do sujeito), das quais surgiram novos conceitos, derivando o objeto discursivo. No entanto, “nessa revisão, há um conceito específico de ‘história’ que, evidentemente, não se trata da visão tradicional, mas de uma ‘nova história’” (GREGOLIN, 2006, p. 26).

Em seu livro *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*, de forma didática, Orlandi demonstra a teoria postulada por Pêcheux, elaborando uma reflexão sobre a linguagem, o sujeito, a história e a ideologia, por meio do contato com os princípios e procedimentos analíticos. Explicando que há diferentes formas de se estudar a linguagem, a autora garante a AD surgiu das diversas formas de se significar, apesar de ser uma teoria que não trata da língua nem da gramática, embora sejam linhas que contribuem para os estudos discursivos. A diferença está em que, por estudar o discurso, tem-se aí “a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento” (ORLANDI, 2005, p. 15).

O objetivo da AD é compreender a língua fazendo sentido, o que caracteriza essa concepção de percurso dentro de um processo discursivo, como “um caminho sem início nem fim”, tomando forma a partir do momento que compreendemos o discurso como um verdadeiro nó, em que língua, história e sujeito “se concentram, se intrincam e se confundem” (FERREIRA, 2005, p. 13). Se fizermos uma retrospectiva nos estudos da linguagem, podemos encontrar teorias que já trabalhavam com o funcionamento da língua fazendo sentido, antes mesmo do início da AD. Dentro de outras perspectivas, como na Antiguidade, tomando o estudo do texto na retórica, ou no século XX, com o estudo dos formalistas russos

buscando uma lógica interna do texto, o que já era diferente da análise de conteúdo (ORLANDI, 2005). Neste trabalho, não nos cabe detalhar essas outras especificidades de análises. Todavia, a partir desses exemplos, compreendemos que já havia uma preocupação em não se dedicar apenas aos métodos de análises frasais e conteudistas. O que não existia, ainda, era uma ciência específica de análise discursiva.

Adiantamos que Pêcheux recusa a concepção de linguagem apenas como um instrumento de comunicação, baseada em informações. Para ele, a prática política não poderia estar afastada da linguagem. É por isso que o discurso, objeto da AD, entra nessa tentativa de romper com uma concepção tradicional da linguagem, considerando que a sua função comunicativa seria apenas a ponta do *iceberg* (HENRY, 1997).

Diante dessa síntese, apresentamos os principais conceitos desenvolvidos para a análise de um processo discursivo. Não nos fixaremos em delimitar e separar os conceitos em subseções, porque é na própria análise que a teoria está em constante movimento, é no “ir e vir” dos gestos de leitura, na ligação entre descrição e interpretação, que os conceitos se significam.

1.1 A Análise de Discurso: conceitos para “ler o arquivo”

Michel Pêcheux era um estudioso interessado em diversas áreas e, especialmente, fascinado pela informática (HENRY, 1997), tanto que em seu primeiro esboço de análise na AAD-69, chamava o processo discursivo de “maquinaria discursiva”. Sempre trabalhava nas reformulações da teoria e dos instrumentos de análise tentando, de alguma forma, incluir a tecnologia a seu favor. Na primeira fase da AD, conhecida como AD-1, Pêcheux concebia o processo discursivo ainda como “uma máquina autodeterminada e fechada em si mesma” e o *corpus* também fechado “por sequências discursivas selecionadas num espaço discursivo supostamente dominado por condições de produção estáveis e homogêneas”. Essas máquinas discursivas construiriam “unidades justapostas” (PÊCHEUX, 1997a, p. 311-312).

Nesse momento, havia certa rigidez para a construção de um *arquivo*. Pêcheux (1997b, p. 57) entendia o *arquivo*, no sentido amplo, como um “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”, cujos gestos de leitura seriam um diferencial da “leitura literal”. Ele trazia o termo *arquivo* referindo-se às pesquisas dos historiadores e literatos, em comparação com uma visão “científica”, isto é, entendia que a leitura sob bases ideológicas e culturais eram importantes, mas não descartava um procedimento de leitura sistematizado e informatizado (PÊCHEUX, 1997b). Claro que isso era mais um dos

resultados dessa interdisciplinaridade tão latente, mas que, ao mesmo tempo, demandava reformulações dos dispositivos teórico-metodológicos da AD.

Uma das reformulações se deu justamente na constituição do *corpus*, deixando de ser um procedimento em busca de unidades justapostas. Na AD-2, Pêcheux (1997a, p. 314) falava sobre “relações de forças desiguais” entre os processos discursivos, embora não tenha abandonado a noção de “maquinaria discursiva”. É na AD-3 que essa noção é desvinculada. Não vamos entrar a fundo em cada especificidade dessas fases, pois pretendemos discutir sobre como cada um dos conceitos foi emergindo e, conseqüentemente, em qual fase eles se constituíram como tais. Interessa-nos apenas descrever a composição do *corpus* discursivo, nesse caso, visando refletir sobre a leitura do arquivo.

Guilhaumou (1997) explica que, anteriormente, a AD recortava o seu *corpus* de um arquivo fechado, originado de textos já conhecidos e analisados pelos historiadores, cujo resultado era tomado como uma evidência. Além disso, as informações institucionais, como nome, data, etc., não são suficientes para dizer sobre o funcionamento desse arquivo, uma vez que “o arquivo não é o reflexo passivo de uma realidade institucional, ele é, dentro de sua materialidade e diversidade, ordenado por sua abrangência social” (GUILHAUMOU, 1997, p. 164). Portanto, esse arquivo vai permitir muito mais que informações referenciais; “ele permite uma leitura que traz à tona dispositivos e configurações significantes” (GUILHAUMOU, 1997, p. 164).

Após entender o arquivo como algo não fechado, compreendemos que os gestos de leitura de um arquivo para a AD não são constituídos apenas de sua representatividade naquele momento, como algo já determinado. Essa leitura também ressignifica aquilo que está de fora desse arquivo, o que não pode ser lido (MITTMANN, 2015).

A propósito do processo de análise, Orlandi (2005) detalha que o estabelecimento do *corpus* já é o início de tal movimento e que vai se organizando na medida em que determina-se a pergunta e pela natureza do material. “Daí a necessidade de que a teoria intervenha a todo momento para ‘reger’ a relação do analista com o seu objeto, com os sentidos, com ele mesmo, com a interpretação” (ORLANDI, 2005, p. 64). Logo, diante do material, não perguntamos “por que isso acontece?”, mesmo porque não buscamos direcionar uma relação de causa e consequência, mas perguntamos “como isso acontece?”, “como isso significa, de acordo com as condições de produção?”, a fim de compreender os sentidos. Por isso, a análise deverá tomar o material bruto linguístico e “de-superficializá-lo”, como bem coloca Orlandi (2017), para encontrar o seu objeto discursivo, ou seja, importa para nossa pesquisa passar

de uma leitura do conteúdo das entrevistas, e dessa materialidade linguística encontrar sua discursividade.

Nesse sentido, destacamos que a relevância de um *texto*, para a AD,

decorre do fato de que cada texto é parte de uma cadeia (de um arquivo); decorre não de poder ser tomado como um texto, como uma unidade coerente de sentido, mas sim como uma superfície discursiva, uma manifestação aqui e agora de um processo discursivo específico (POSSENTI, 2004, p. 364).

Por isso, o nosso texto, a transcrição de uma entrevista, deve ser pensado como linearizações concretas de discursos, não exatamente como uma unidade de análise, já que o texto não é considerado como “texto pelo texto”.

Vale destacar que objeto teórico para a AD sempre será o discurso e este não muda, o que muda é o seu objeto de análise. A partir desse objeto, o analista deverá traçar quais são as formações discursivas (FD) a que o objeto remete, para determinar sua relação com as formações ideológicas (FI). Desse processo discursivo é que o analista analisa o funcionamento discursivo, como funcionam os elementos linguísticos em determinada formação discursiva, com suas paráfrases, entre outros mecanismos. Compreendendo que a constituição do *corpus* não é algo que está dado ao analista, mas que precisa ser construído; é com base nos seus gestos de leitura do dispositivo analítico que vai revelando-se a necessidade de retomar aspectos da teoria, “é a análise que nos faz retornar à teoria, repensá-la, reconduzi-la constantemente, sem perder o fio” (MITTMANN, 2007, p. 155).

Orlandi (2017, p. 25) reitera que, por mais que o recorte seja em uma palavra, essa palavra tem *textualidade*, “a palavra que significa é uma palavra textualizada”. No entanto, só terá significado pela sua relação com as condições de produção. Diante disso, entendendo que “o texto é um objeto linguístico-histórico” (ORLANDI, 2017, p. 25), o texto é um discurso em relação com suas condições de produção e, como tal, não tem seus sentidos completos. Daí a noção de incompletude da língua, dos sujeitos, dos sentidos, ou melhor, a historicidade de um texto são os seus caminhos, o seu acontecimento como discurso e seu funcionamento, os seus sentidos. Assim, não é a história a origem do texto, mas é a partir do texto que se observa sua materialidade histórica; o texto não seria um fruto dos processos sócio-históricos, é por meio dele que se observa esse processo.

Então, o confronto entre as condições de produção e os resultados linguísticos resulta na *interpretação*, dividindo-se em dois pontos: interpretação como parte da atividade do analista; e interpretação enquanto parte da atividade do sujeito. Compreendendo que a linguagem não é transparente, essa interpretação do analista não significa dar sentido ao

texto, mas busca explicitar como um objeto simbólico produz sentidos. À vista disso, diante de um objeto simbólico, o sujeito será levado a interpretar, a “dar” sentido, a construir gestos de interpretação. Para tanto, ao reconhecer a opacidade da língua, há a necessidade de construir dispositivos para ter acesso a essa materialidade, encontrar sua discursividade. Esses dispositivos são divididos em dois tipos: o *dispositivo teórico da interpretação*, constituído pelos conceitos da análise de discurso; e o *dispositivo analítico de interpretação*, que é de responsabilidade do analista construir em cada análise (ORLANDI, 2017).

Desse modo, ao afirmar que é a “relação entre a língua como um sistema sintático passível de jogo e a discursividade como inscrição de efeitos materiais na história, que constitui o nó central de um trabalho de leitura de arquivo”, Pêcheux (1997b, p. 63) responsabiliza a leitura em partes à linguística e outra parte ao analista, considerando que não há neutralidade nem nas palavras, nem nos sentidos e nem nos gestos de leitura.

Como vimos, a língua não é analisada pela AD da mesma forma e com os mesmos objetivos das teorias linguísticas, mesmo porque o objeto de análise da AD não é a língua, mas sim o *discurso*. Para entender como o discurso é concebido pela AD, primeiramente, precisamos diferenciar seu método de análise do método de análise do viés saussureano. A língua era analisada enquanto um sistema organizado e a fala era considerada desorganizada, logo, não seria possível analisar. Outra diferença está entre a dicotomia língua/fala, bem como a relação não dicotômica entre língua/discurso. Orlandi (2017) destaca que esse deslocamento para a relação língua/discurso torna possível a análise da língua em seu funcionamento. Rebatendo, também, a teoria da comunicação, o discurso é mais que uma transmissão de informações, já que não há uma relação linear entre enunciador e destinatário, pois ambos são agentes do discurso. Da mesma forma, a língua não é apenas um código, ela é reconhecida como o simbólico. Esses efeitos acontecem por conta da relação entre sujeitos simbólicos inseridos em circunstâncias dadas. Assim, sujeitos e situação estão ligados pelo discurso, bem como o discurso está relacionado com as condições de produção, a exterioridade.

As *condições de produção* são as condições do processo discursivo, que permitem a conexão entre os sujeitos e a situação, e são definidas em dois sentidos: sentido estrito, que é o contexto imediato, de nível enunciativo; sentido amplo, considera o contexto sócio-histórico, ideológico. Esses dois contextos, não acontecem separadamente, mas são definidos dessa forma apenas para fins de explicação (ORLANDI, 2017).

Na AAD-69, Pêcheux (1997a, p. 75) define que as condições de produção são as “circunstâncias de um discurso e seu processo de produção”, comparando com a perspectiva

da linguística de *contexto* ou *situação*. Ele explica que “em um estado dado das condições de produção de um discurso, os elementos que constituem este estado não são simplesmente justapostos, mas mantêm entre si relações suscetíveis de variar segundo a natureza dos elementos colocados em jogo” (PÊCHEUX, 1997a, p. 86). Isso quer dizer que o discurso varia conforme a posição e o contexto em que os sujeitos estão inseridos, o que Pêcheux exemplifica com as *representações imaginárias* ou *formações imaginárias*.

As formações imaginárias são regentes do processo discursivo por meio de alguns mecanismos. As *regras de projeção* são o que estabelecem as relações entre a posição e a situação. Nessa condição, o sujeito é sua posição projetada no discurso, cujo processo Pêcheux (1997a) coloca como a imagem que os sujeitos fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. O mecanismo de *antecipação* permite que o sujeito emissor antecipe as representações do receptor. As *relações de sentidos* remetem às relações que os nossos dizeres têm com outros dizeres, o que, conseqüentemente, faz parte dos efeitos de sentidos dos nossos dizeres. Há também as *relações de força*, em que o lugar do qual falamos está ligado com a força do nosso discurso, visto que esse lugar é representativo do poder que o constitui (ORLANDI, 2017).

Na AD-2, ao trazer o conceito de *formação discursiva (FD)*, Pêcheux avança nas relações entre as máquinas discursivas. Com relação a isso, explicamos o conceito de formação discursiva, reformulada por Pêcheux a partir da teoria de Foucault. Para Foucault (2008) a compreensão do discurso, um conjunto de enunciados, deveria se dar por um sistema de dispersão. Esse sistema de dispersão é um sistema de regras, uma formação discursiva. No entanto, não havia ainda uma associação da formação discursiva com a análise de discurso.

Apesar do conceito de discurso para Foucault se distanciar do conceito de discurso para Pêcheux em determinado momento, é importante considerar a contribuição de Foucault (2008) quando descreve que para essa “nova” teoria os discursos não devem ser tratados apenas como um conjunto de signos, entendendo que são elementos significantes, mas que se relacionam ao conteúdo e representações. Então, os discursos devem ser tratados como

[...] práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. E esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 2008, p. 55).

Ele dispõe o projeto de uma descrição dos acontecimentos discursivos como um caminho para buscar as unidades que se formam, distinguindo-se da análise da língua. Assim, lança duas formas diferentes de perguntas que separam essas duas análises:

Eis a questão que a análise da língua coloca a propósito de qualquer fato de discurso: segundo que regras um enunciado foi construído e, conseqüentemente, segundo que regras outros enunciados semelhantes poderiam ser construídos? A descrição de acontecimentos do discurso coloca uma outra questão bem diferente: como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar? (FOUCAULT, 2008, p. 24)

Para o teórico, “a análise do pensamento é sempre alegórica em relação ao discurso que utiliza” (FOUCAULT, 2008, p. 24), reiterando que o conteúdo do discurso, aquilo que se quis dizer, é a superficialidade do que não está dito.

Nessa perspectiva, Pêcheux adota noção de formação discursiva para a AD e a insere na sua tese das formações sociais. A formação discursiva passa a ser

aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.) (PÊCHEUX, 1995, p. 160).

São as relações de classes e o modo como elas se reproduzem que caracterizam as *formações sociais* que, de acordo com Pêcheux (1995, p. 145), são “relações de contradição- desigualdade-subordinação”. Com isso, as posições de classe dentro dessas relações configuram-se em *formações ideológicas (FI)*, o que significa que as práticas ideológicas dessas classes serão sempre voltadas para o próprio interesse. Logo, são as posições sustentadas dentro das formações ideológicas que vão permitir que as palavras, expressões, proposições adquiram ou mudem de sentido. Em cada formação ideológica (FI), há uma ou várias formações discursivas (FD).

Quando Pêcheux formula uma segunda tese para a formação discursiva, passa a considerá-la em uma relação com o *interdiscurso*. Nesse caso, o interdiscurso é “o todo complexo dominante” das formações discursivas, em que o autor afirma ser

próprio de toda formação discursiva dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina essa formação discursiva como tal, objetividade material essa que reside no fato de que ‘algo fala’ (*ça parle*) sempre ‘antes, em outro lugar e independentemente’, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas (PÊCHEUX, 1995, p. 162).

O *interdiscurso* constitui no *intradiscurso*, aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas” (ORLANDI, 2005, p. 33), uma construção anterior, ou

seja, é aquilo que fala antes, em outro lugar, que também é chamada de *memória discursiva*, o *pré-construído*. O termo *pré-construído* foi proposto por Paul Henry, “para designar o que remete a uma construção anterior, exterior, mas sempre independente, em uma oposição ao que é ‘construído’ pelo enunciado. Trata-se, em suma, do efeito discursivo ligado ao *encaixe sintático*” (PÊCHEUX, 1995, p. 99, grifo do autor). Esse era um início para a entrada no interdiscurso. Orlandi (2005, p. 31) esclarece que “o interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada”. Com relação ao *já-dito*, o sujeito pensa que sabe o que diz, mas não tem o domínio dos sentidos do seu dizer.

O interdiscurso e o intradiscurso estão constituídos em uma *rede de formulações*. Esclarecemos o conceito de *constituição/formulação*, conforme Courtine, ao tratar como enunciado (E) elementos do saber próprios de uma formação discursiva (FD), cujo enunciado é como “uma forma, ou um esquema geral, que governa a ‘repetibilidade’ no seio de uma *rede de formulações*” (COURTINE, 2016, p. 23, grifo do autor). Krieg-Planque (2010) compreende a noção de *fórmula* como um conjunto de formulações empregadas em um espaço público dado, que cristalizam questões políticas e sociais, ou seja, são expressões que significam de alguma forma para determinados grupos. As principais propriedades da *fórmula* “determinam certas tomadas de posição no método de apreensão do objeto, tanto do ponto de vista da construção do corpus [...], quanto no que diz respeito às orientações metodológicas” (KRIEG-PLANQUE, 2010, p. 61). Por essa razão, quando nos propomos a permear expressões representativas dos discursos meritocráticos, entendemos que isso se dá com a observação das formulações discursivas, visto que, segundo Krieg-Planque (2010), a *fórmula* se sustenta a partir de seu caráter cristalizado, o caráter discursivo, o caráter de referente social e o caráter polêmico.

O que faz o sujeito pensar que é fonte de seu dizer, a partir de determinada posição, é a ilusão de evidência, ou *efeito de evidência*. Entretanto, nem os sujeitos nem os sentidos estão completos, pois, constituem-se no entremeio, na falta, mas podem estar sujeitos à estabilização e à cristalização: “sujeitos, ao mesmo tempo, à língua e à história, ao estabilizado e ao irrealizado, os homens e os sentidos fazem seus percursos, mantêm a linha, se detêm junto às margens, ultrapassam limites, transbordam, refluem” (ORLANDI, 2005, p. 53).

Portanto, temos a *incompletude* como condição da linguagem, que define a entrada no dispositivo teórico e dá espaço para a noção da falta, da falha. A incompletude “é motor do sujeito e é lugar do impossível da língua, lugar onde as palavras ‘faltam’ e, ao faltarem, abrem brecha para produzir equívocos”, isso porque “a língua é um sistema passível de falhas

e por essas falhas, por essas brechas, os sentidos se permitem deslizar, ficar à deriva” (FERREIRA, 2005, p. 18).

Para Pêcheux (1995) “é a ideologia que fornece as evidências [...] que fazem com que uma palavra ou um enunciado ‘queiram dizer o que realmente dizem’ e que mascaram, assim, sob a ‘transparência da linguagem’, aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados” (PÊCHEUX, 1995, p.159-160). E é nessa ilusão de transparência da linguagem que se encontra o equívoco, a falha, como nos referimos anteriormente. Assim, a falha é o espaço, a falta, constitutiva dessa incompletude da língua e dos sujeitos que fazem com que sujeito e sentido se constituam pelo e no discurso, produzindo efeitos, já que o discurso, objeto teórico da AD, é exatamente o efeito de sentido entre interlocutores (PÊCHEUX, 1997a) produzido através de sua materialidade específica, a língua.

Nesse contexto, a *interpelação ideológica* não é pura e simplesmente entre o sujeito e o simbólico, deixando de lado a subjetividade. Há um processo de identificação imaginária, em que a interpelação não se efetua numa esfera fechada, mas na “imbricação de aparelhos ideológicos e do aparelho repressivo (jurídico-político) de Estado” (PÊCHEUX, 1995, p. 266). Ainda, Pêcheux (1995) pontua que, além do lugar social do sujeito, esse processo depende da *forma sujeito* do discurso, “na qual coexistem, indissociavelmente, interpelação, identificação e produção de sentido, realiza o *non-sens da produção do sujeito como causa de si sob a forma da evidência primeira*” (PÊCHEUX, 1995, p. 266, grifo do autor).

Para sermos didáticos, consideramos os participantes de nossa pesquisa como exemplo: enquanto indivíduos, são sujeitos enunciadorees no discurso, por isso entendemos que o indivíduo passa desse lugar empírico para uma posição discursiva, tornando-se sujeito ideológico. Esse processo de interpelação-identificação o coloca em uma posição-sujeito, na qual ele se inscreve em uma determinada formação discursiva (FD). Ou seja, de um lugar social, aluno e colaborador tornam-se sujeito aluno, sujeito trabalhador, sujeito agente educacional, entre outras posições as quais assume ao se identificar com a FD em que se inscreve no processo discursivo.

De acordo com Althusser (1970, p. 77), “a ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com as suas condições reais de existência”, ou seja, não corresponde à realidade, mas faz uma alusão à realidade. Assim, ele propõe a noção de *interpelação*, em que a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos

Sobre esse processo de *interpelação e identificação*, Pêcheux (1995) explica que

[...] a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual

ele é constituído como sujeito): esta identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apoia-se no fato de que os elementos do interdiscurso ([...], enquanto ‘pré-construído’ e ‘processo de sustentação’) que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, são reinscritos no discurso do próprio sujeito (PÊCHEUX, 1995, p. 163).

Então, é nesse processo de identificação que o sujeito tem a ilusão de domínio de seu dizer, “sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade, a ocupar seu lugar” (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p. 166).

O *sujeito* tem lugar central na AD. Na sua análise automática do discurso, na AD-1, Pêcheux propunha um método de análise que baseava o sujeito como um “sujeito-estrutura”, resultado do desejo de Pêcheux ao distanciamento da subjetividade. Esse sujeito-estrutura seria aquele que “determina os sujeitos como produtores de seus discursos: os sujeitos acreditam que ‘utilizam’ seus discursos quando na verdade são seus ‘servos’ assujeitados, seus ‘suportes’” (PÊCHEUX, 1997a, p. 311). Nessa fase, o sujeito é um “sempre já-sujeito”, um efeito ideológico, resgate da teoria de Althusser, que não concordava com a concepção de sujeito de Lacan, Derrida e Foucault, já que para ele a *ideologia* era o “elemento universal da existência histórica” (HENRY, 1997, p. 32).

Na teoria de Althusser, os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) são as instituições que utilizam sua base ideológica para dominação, entre elas, a Religião, a Família, a Política, a Mídia, a Escola, entre outros. Já os Aparelhos Repressivos do Estado (ARE), utilizam da repressão, a coerção, a força, que seria o próprio Estado, embora não haja aparelho puramente repressivo, melhor dizendo, mesmo sendo repressivo, funciona secundariamente pela ideologia, como o Exército e a Polícia, por exemplo. Tendo em vista que não há aparelho puramente repressivo, nem puramente ideológico, as práticas de repressão são denominadas de repressão simbólica (ALTHUSSER, 1970). Contudo, frisamos que essa ideologia do Estado é diferenciada, por Althusser (1970), como sendo a ideologia dominante, que provém da classe dominante, quem detém o poder do Estado, sendo a Ideologia que se distingue das ideologias. Diante disso, antes mesmo da Igreja ou da Família, o aparelho ideológico de Estado dominante nas formações sociais capitalistas é a Escola, cuja instituição é um sistema que tem como objetivo reproduzir as relações de produção.

Embora Althusser nunca tivesse falado sobre semântica ou linguística em sua obra, Pêcheux estava ciente de que sua teoria era interessante pelos entornos do sujeito e do sentido. Perante essa influência de Althusser, o sujeito se configura como uma “ilusão de subjetividade”, uma estrutura que diz o que diz porque é determinado pelos Aparelhos

Ideológicos do Estado. O conceito aqui é da alteridade, em que o “outro”⁷ era dividido por Pêcheux (1997a) por duas situações: O outro da alteridade discursiva “empírica”, outro dentro da mesma maquinaria, reduzido ao mesmo, pois resulta de uma combinação do mesmo processo discursivo; também tem o outro da alteridade “estrutural”, que é o outro em outra máquina. Por se tratar da diferença entre as máquinas, não há possibilidade de tornar-se sujeito ao outro. Logo, “a existência do outro está, pois, subordinada ao primado do mesmo” (PÊCHEUX, 1997a, p. 313).

Com a entrada da noção de formação discursiva incorporada à AD, a alteridade do sujeito ainda vigorava, mas gerava certo incômodo, visto que em dado momento iria confrontar com as relações desse conceito incorporado. Ao trazer a psicanálise, o que configurou a transdisciplinaridade da AD, uma nova porta se abriu. De acordo com Henry (1997), Pêcheux se colocou entre o “sujeito da linguagem” e o “sujeito da ideologia” e o elemento que podia ligar esses sujeitos era o discurso. O sujeito da linguagem, encontrado em Lacan, Derrida e Foucault, é um sujeito de impossibilidades, isto é, impossível de escapar do “jogo ou ordem do signo”. Isso porque, para cada um deles, o sujeito é considerado: uma posição, um enunciador e, portanto, sujeito da ordem do discurso (Foucault); inconsciente, estruturado como uma linguagem (Lacan); e sujeito da ordem do signo (Derrida). Diferentemente, Althusser trazia o sujeito da ideologia e a impossibilidade desse sujeito era escapar da ideologia. Porém, todos têm em comum a diferença com o estruturalismo, porque descartam “a ideia de que a especificidade da natureza humana seria suficiente para fazer de tudo aquilo que é humano objeto de ciências específicas” (HENRY, 1997, p. 32).

Diante disso, o sujeito que Pêcheux concilia para a AD está

em parte, na psicanálise, apresentado como um sujeito descentrado, afetado pela ferida narcísica, distante do sujeito consciente, que se pensa livre e dono de si. A outra parte desse sujeito desejante, sujeito do inconsciente, a AD vai encontrar no materialismo histórico, na ideologia althusseriana, o sujeito assujeitado, materialmente constituído pela linguagem e devidamente interpelado pela ideologia (FERREIRA, 2005, p. 14).

Lacan elaborou uma releitura de Freud, no que diz respeito ao inconsciente do sujeito. Ele faz essa releitura recorrendo ao estruturalismo, de Saussure e Jakobson, em que o inconsciente é estruturado como uma linguagem, que se repete e interfere no discurso efetivo, isto é, seria o atravessamento de discursos, no qual sempre há o discurso do Outro. Quanto a isso, Mussalim (2012) explica que o sujeito do discurso é “aquele que ocupa um lugar social e a partir dele enuncia, sempre inserido no processo histórico que lhe permite determinadas

⁷ Apenas mais tarde, com Lacan, é que o Outro foi configurado com o “O” maiúsculo.

inserções e não outras” (MUSSALIM, 2012, p. 122). Logo, o sujeito diz o que diz porque o lugar que ele ocupa em determinada formação social permite que assim o faça.

Voltando à questão do assujeitamento, Ferreira (2005) reflete que esse conceito, por vezes, ainda gera confusão. Para a autora, assujeitar-se é, antes de tudo, a condição para ser sujeito e ter a capacidade de compreender, produzir e interpretar sentidos. Além disso, o sujeito é dividido, ou seja, na teoria do discurso, sua categoria torna-se um lugar a ser preenchido por diferentes posições-sujeito que, de acordo com as condições de produção, serão tomados por diferentes formações discursivas. Assim, assume-se que o sujeito não é “cheio de vontades e intenções, nem o total assujeitamento é a determinação de mão única. [...] O efeito sujeito seria o resultante desse processo de assujeitamento produzido pelo sujeito em sua movimentação dentro de uma formação discursiva” (FERREIRA, 2005, p. 19).

Isso porque Pêcheux, na terceira fase da AD, já estava em um projeto para o sujeito heterogêneo. Em sua revisão, o autor admitiu que seus estudos levavam a se aproximar dessa *heterogeneidade enunciativa*, colocada por ele como:

- discurso de um outro, colocado em cena pelo sujeito, ou discurso do sujeito se colocando em cena como um outro [...];
- mas também e sobretudo a insistência de um ‘além’ interdiscursivo que vem, aquém de todo autocontrole funcional do ‘ego-eu’, enunciador estratégico que coloca em cena ‘sua’ sequência, estruturar esta encenação (nos pontos de identidade nos quais o ‘ego-eu’ se instala) ao mesmo tempo em que a desestabiliza (nos pontos de deriva em que o sujeito passa no outro, onde o controle estratégico de seu discurso lhe escapa) (PÊCHEUX, 1997a, p. 316-317).

Quando Pêcheux se refere ao “outro” em duas instâncias, podemos assimilar com a teoria lacaniana do outro *versus* Outro, o que geraria a teoria dos *esquecimentos*, o esquecimento 1 e o esquecimento 2: o esquecimento número 2, que também é denominado de ilusão referencial, é o esquecimento semiconsistente, da ordem da enunciação, em que o sujeito pensa que o que diz só pode ser dito daquela forma com aquelas palavras e não outras, seria uma referência ao “outro”, de acordo com uma identificação imaginária; e o esquecimento número 1, ideológico, é o esquecimento inconsciente, em que o sujeito tem a ilusão de ser a origem de seu dizer, seria o “Outro”, como processo de interpelação-assujeitamento do sujeito. Pêcheux seguia a sua tentativa de conciliar ideologia e inconsciente (MALDIDIER, 2003).

Pêcheux e Jacqueline Authier-Revuz encontram-se nessa problemática. No que diz respeito à heterogeneidade do sujeito, Authier-Revuz (1990) explica, a partir da psicanálise, o sujeito dividido entre o consciente e o inconsciente. De acordo com a autora, há uma heterogeneidade constitutiva e a heterogeneidade mostrada: na heterogeneidade constitutiva

do sujeito e do discurso, considera-se o discurso como produto de interdiscursos e, também, uma abordagem do sujeito e de sua relação com a linguagem do ponto de vista lacaniano; na heterogeneidade mostrada são as formas linguísticas que entram para representar “diferentes modos de negociação do sujeito falante com a heterogeneidade constitutiva de seu discurso” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 26). Ela descreve que esses dois tipos de heterogeneidade, por mais que se relacionem entre si, não estão em relação de igualdade, visto que não é algo simples de assimilar. No entanto, elas são, ao mesmo tempo, irredutíveis, mas vinculadas. Nesse sentido, não haveria um sujeito totalmente assujeitado, nem totalmente intencional, o que permite caracterizá-lo dentro do efeito de ilusão de seu dizer.

Michel Pêcheux faleceu no ano de 1983, deixando seu legado e um vasto conteúdo de uma teoria que ele mesmo criou. A evolução demonstrada ao longo de sua carreira e as transformações da teoria permitiram que pesquisadores continuassem a disseminar, progredir, rever e continuar a construção de uma disciplina considerada “inacabada”, de modo que ela pudesse caminhar por diversas áreas do conhecimento, concretizando-se ainda mais enquanto uma ciência.

As fronteiras, deslocamentos ou entremeios da AD não significam exatamente uma demarcação, ou uma divisão teórica fechada para os gestos de análise aqui objetivados. Como já mencionado, não há começo nem fim para o processo discursivo, pois essa vertente busca abrir espaço para o outro. As análises não têm a pretensão de esgotar as possibilidades de interpretação, da mesma forma que os conceitos-chave da teoria estão sempre se movimentando, reordenando, reconfigurando, a cada análise (FERREIRA, 2005).

Importante ressaltar o que Ferreira (2005) alerta sobre esse trabalho fronteira da AD, visto que

o fato de trabalhar perigosamente na fronteira entre certas áreas, não raro traz problemas de distorções e confusões de toda ordem, ao provocar aproximações entre conceitos inconciliáveis, já que produzimos sob enfoques epistemologicamente distintos (FERREIRA, 2005, p. 15).

Justificamos que nossa busca por estudos em outras áreas não interfere no referencial teórico-metodológico de nossa pesquisa, tendo em vista os próprios limites teóricos e, também, sempre reforçando que a AD é uma teoria de entremeio. Desse modo, sustentamos em conhecimentos advindos de estudiosos da Pedagogia, Ciências Sociais, Economia, Filosofia, Sociologia, entre outros. O próprio Pêcheux valoriza os conhecimentos advindos de outras áreas, para contribuírem com a AD. Afinal, ele mesmo era um teórico que

caminhava pelas diversas esferas, absorvendo conceitos e reconstruindo-os em favor de seu dispositivo teórico. Desse modo, para Pêcheux,

as práticas do historiador (por exemplo, a história social das mentalidades ou a arqueologia foucaultiana), do sociólogo (por exemplo, o estudo simbólico nas relações sociais), do filósofo (por exemplo, a filosofia da linguagem), do escritor, etc. engajam de maneira crucial posições de trabalho diante da discursividade (PÊCHEUX, 2011, p. 99).

A aspiração pelos estudos discursivos sempre nos faz perguntar e criar uma visão posterior, a frente, mais longe, a respeito das relações que o cotidiano nos expõe. Ao citar Machiavel, nas palavras de Romain Descendre, Orlandi retoma a expressão “*vedere discosto*”, que quer dizer “ver sempre mais longe”. Nós, enquanto analistas do discurso, em todas as nossas atividades, tendemos a esse modo diferente de olhar e interpretar. Para a autora, “esta sim é a prática cotidiana do intelectual que está interessada no conhecimento [...] onde o pensamento político e histórico tenta compreender os acontecimentos e as condições que permitem agir sobre eles” (ORLANDI, 2012, p. 10).

Isso ocorre porque todas as esferas presentes e atuantes no nosso cotidiano carregam, em seu cerne, as relações de poder e relações de força entre as instituições. Conseqüentemente, a língua caminha com a história, inscrevendo-se nela e significando-a, produzindo sentidos. E é nesse processo de produção de sentidos que se articula a relação entre o simbólico e o político: “o político enquanto relações de força que se simbolizam, ou em outras palavras, o político reside no fato de que os sentidos têm direções determinadas pela forma da organização social que se impõem a um indivíduo ideologicamente interpelado” (ORLANDI, 2008, p. 34).

O *corpus* da nossa pesquisa requer uma transdisciplinaridade para analisar essa relação entre o simbólico e o político. Por isso, precisamos adentrar essas áreas do conhecimento e mobilizar os temas propostos, com o propósito de contribuir na avaliação das condições de produção do contexto sócio-histórico e ideológico do arquivo discursivo.

2 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICAS DO DISCURSO MERITOCRÁTICO: DO CONTEXTO IMEDIATO AO CONTEXTO AMPLO

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.
(Karl Marx em “O 18 Brumário de Luís Bonaparte”)

As sociedades ocidentais são caracterizadas por constantes transformações, em todos os âmbitos, cujas esferas podemos demarcar entre social, cultural, econômica, religiosa e educacional. Organizadas a partir do capitalismo, atualmente é difícil pensar em como eram as sociedades pré-capitalistas, já que esse sistema se tornou tão solidificado. Diante disso, interessa-nos compreender como é assegurada a reprodução das relações de produção, questão já exposta por Althusser (1970) em sua releitura de Marx, em razão de que são nessas relações de produção que observamos o exercício das relações de poder.

Para tanto, faremos um resgate sobre a *lei da aprendizagem*, a fim de entender o contexto em que os participantes da nossa pesquisa estão inseridos, a partir de qual lugar e posição eles falam. Após essa contextualização, faz-se necessário uma *revisão histórica do trabalho*, retratando como o sistema capitalista se concretizou, juntamente com o neoliberalismo, e como o valor do trabalho se tornou um “sistema de recompensas” para os trabalhadores, a *meritocracia*. A seção sobre o *sistema educacional* traz uma abordagem de estudos dessa esfera, o que nos permite entender como o programa de aprendizagem, dentro do ensino técnico, insere-se no contexto escolar brasileiro.

De acordo com o que Althusser compreende por Aparelhos Ideológicos do Estado, por se tratarem de sistemas incumbidos de garantir a perpetuação das relações de produção dos sujeitos, somando à circunstância de se constituírem na contextualização sócio-histórica, apresentamos essas condições de produção do processo discursivo como as próprias condições de produção de nossa pesquisa.

2.1 A lei da aprendizagem

Para melhor compreensão do funcionamento das normas que regem esse sistema de trabalho, o *Jovem Aprendiz (JA)*, buscamos na legislação o aparato, a justificativa que se dá para a legitimação do início tão prematuro ao trabalho para os adolescentes, tomando essa legislação como um discurso institucional. Amaral (2013, p. 263) reflete que “é nas relações sociais de uma dada conjuntura social, política e econômica que as legislações trabalhistas

brasileiras são criadas e, assim, engendram um complexo esforço dos sujeitos para estabelecer acordos em torno do trabalho”. A autora também entende que as leis são feitas pelos homens como uma forma de se conformarem com as exigências do capitalismo. Portanto, apesar de trazer nesse tópico um cunho maior para o lado informativo a respeito do exercício das atividades propostas pelo programa de aprendizagem, não podemos deixar de propor uma leitura analítica discursiva desses documentos.

O programa Jovem Aprendiz – baseado na Lei da Aprendizagem (10.097/2000) – tornou-se uma via de acesso para que jovens dentre 14 e 24 anos tenham oportunidade de ingressar em uma empresa de médio ou grande porte, em regime específico. No *site Aprendiz Legal*, obtêm-se a seguinte justificativa:

Os jovens têm a oportunidade de **inclusão social** com o primeiro emprego e de desenvolver competências para o mundo do trabalho, enquanto os empresários têm a **oportunidade de contribuir para a formação** dos futuros profissionais do país, difundindo os valores e cultura de sua empresa (APRENDIZ LEGAL, 2017, grifos nosso).⁸

De acordo com a legislação, observamos que o jovem brasileiro é incluído socialmente com a sua inserção no mundo do trabalho, presumindo que, antes dessa fase, o jovem não faz parte da sociedade. Logo, o trabalho é que o torna “digno” de ser alguém, um ser social. Quanto ao empresário, o que nos chama a atenção é o fato de que ele terá “a oportunidade de contribuir para a formação” desses jovens, como se fosse algo “bom” para essa classe, contrapondo discursos de que “funcionário é um peso, uma despesa”, entre outras “reclamações” advindas de empreendedores.

Mesmo sendo considerado como um programa de oportunidades, na verdade, a contratação de jovens aprendizes é obrigatória às empresas. Essa obrigatoriedade está baseada na Instrução Normativa da Secretaria de Inspeção do Trabalho - SIT nº 97 de 30.07.2012, anexo no Manual da Aprendizagem (BRASIL, 2014), na qual dispõe em seu artigo 2º:

Art. 2º Conforme determina o art. 429 da CLT, os estabelecimentos de qualquer natureza são obrigados a contratar e matricular aprendizes nos cursos de aprendizagem, no percentual mínimo de cinco e máximo de quinze por cento das funções que exijam formação profissional (BRASIL, 2014, p. 16).

Apesar disso, as empresas apenas contratam menores de 18 anos devido a essa obrigatoriedade. Caso contrário, poucas seriam as chances de contratação desses jovens,

⁸ Disponível em: <http://site.aprendizlegal.org.br/>. Acesso em: 19 fev. 2019.

mesmo sabendo que aos 16 anos eles já podem ter sua carteira profissional e serem contratados. Dentro das regras do Estatuto da Criança e do Adolescente e do Ministério do trabalho, em seu art. 403, afirma-se que “É proibido qualquer trabalho a menores de 16 (dezesseis) anos de idade, salvo na condição de aprendiz, a partir dos 14 (quatorze) anos” (BRASIL, 2014, p. 38). Afirmamos que seriam poucas as chances de contratação de menores, se nos apoiássemos nos discursos dos agentes educacionais da instituição coparticipante dessa pesquisa, os quais afirmam que os aprendizes não conseguiriam a vaga de emprego, caso procurassem pela forma tradicional de inserção no trabalho, já que as empresas não contratariam pessoas tão jovens e sem experiência. Esses discursos são representados nos recortes a seguir:

P: Se não fosse o programa, você acha que esses jovens teriam as mesmas chances que eles têm de trabalharem nessas empresas?

C4: Eu acredito que não. Primeiro, porque **as empresas não contratariam, elas contratam porque elas são obrigadas por lei.** Agora, as empresas também sempre vão estar buscando o jovem que talvez é um pouco mais desenvolvido, tem uma melhor formação... **A empresa sempre vai buscar o melhor funcionário para aquele cargo.**

C2: Se não fosse o programa? Ai, **eu acho muito pouca [chance], muito pequena,** porque tem... Se pudesse, os empresários, alguns, assim, uma grande parte, eles colocariam uma pessoa como aprendiz para fazer tudo e colocariam os mais próximos né? Filho de funcionário ou conhecido, eles iam fazer aqueles [sinal com a mão, imitando uma esfera]... né? Se não fosse o programa...

C1: Qual a possibilidade da empresa dar chance para esses jovens? Que muitas vezes, quando eles chegam nessa idade, porque o programa vai, pela lei, de 14 a 24 anos, porém com 24 anos completos extingue-se o contrato, né? Mas esse jovem, ele vem totalmente cru, muitos deles só estudaram na escola regular, eles não tiveram acesso a cursos de inglês, outros cursos de formação... E aí, **a empresa, será que ela, que precisa desse colaborador, vai abrir vaga para esse jovem se ela não for obrigada?** Entendeu? Será que o empregador, que hoje, ele tem a cota... porque as cotas de aprendizagem são destinadas às empresas de médio e grande porte, com o número acima de sete colaboradores... Feito isso, existe todo um processo que o Ministério do Trabalho e Emprego faz de dividir, de explicar para as empresas que a sua empresa tem duas cotas, três, sete, dez... Isso tudo de acordo com o número de colaboradores que você tem, só tira cargos técnicos e função de gerência, se não me engano. Então, aí o que acontece... Essas empresas, hoje eu tiro a obrigatoriedade, **será que eu vou ter tanta demanda de procura por esses jovens aqui? Será que esses jovens vão ter acesso a esses empregos?**⁹

Para Amaral (2013, p. 266), “o discurso da legislação trabalhista se inscreve em uma formação discursiva dos direitos sociais formulados em decorrência das lutas dos trabalhadores contra as condições predatórias de trabalho durante os séculos XIX e XX”,

⁹ Seguimos a identificação dos sujeitos conforme a lista de siglas, que está explicitada também no capítulo 3.

uma vez que a formação discursiva dos direitos sociais, de acordo com a autora, é instável e ameaçador, devido ao seu permanente processo de ressignificação. Nessa perspectiva, ao citar Pêcheux, ela incorpora o conceito do efeito de evidência que a ideologia concebe ao sentido do que os sujeitos “ouvem e dizem, leem ou escrevem”. Assim, ela conclui que “esse processo discursivo materializa-se no discurso das legislações, que serve de instrumentos para a ideologia dominante realizar a façanha de manter a suposta irrefutabilidade da lei e desafiar os sujeitos a serem seus fiéis cumpridores” (AMARAL, 2013, p. 267). É nesse sentido que questionamos a “oportunidade” na sua relação com lei da aprendizagem, já que, se não houvesse essa lei, talvez esses adolescentes não fossem contratados, percepção também relatada pelos próprios aprendizes:

P: Se não fosse o Jovem Aprendiz, você acha que essa empresa te contrataria?

A3: Eu acho que não. Por causa da idade, mais assim né. Acho que é mais a idade mesmo.

A4: Depende bastante, depende de cada empresa também. Porque lá, a maioria de quem é pacoteiro lá, que é loja de roupa e tal, essas coisas, começa como jovem aprendiz, então **é bem difícil eles contratar menor para pacoteiro**. [...] O Jovem Aprendiz dá muita oportunidade **para quem não tem experiência nenhuma**, o primeiro emprego **para quem é menor de idade**.

Se o jovem tiver entre 16 e 18 anos não há impedimento para sua contratação em modalidade “normal”, como funcionário efetivo, exceto quando há questões de insalubridade e periculosidade. No entanto, fatores como falta de experiência, imaturidade, andamento dos estudos, entre outros, são alguns dos “empecilhos” para que empresários deixem de oportunizar o primeiro emprego a essa “categoria”. Por isso, provavelmente muitos deles preferem continuar participando como aprendizes no programa, até mesmo depois dos 18 anos, já ingressos no ensino superior, pois eles têm consciência dessa dificuldade que encontrarão ao procurar emprego, devido à pouca experiência e sendo tão jovens.

Segundo a instituição onde foi feita a pesquisa, até agora são 1375 empresas participantes e 48.483 aprendizes entre concluintes e cursando, em todo o Estado do Paraná, apenas vinculados a essa instituição¹⁰. Essas empresas têm um vínculo de contrato tanto com a instituição de educação referente à sua área de atuação, quanto com o aprendiz que deseja contratar. É a própria empresa que deve selecionar, recrutar e matricular o aprendiz no programa e, por sua vez, também é responsável pelo pagamento de seus salários e benefícios. O jovem não precisa realizar nenhum tipo de pagamento para ingressar no programa, visto

¹⁰ Dados coletados no mês de janeiro de 2019, presencialmente na instituição coparticipante.

que o curso é oferecido gratuitamente a ele. As entidades do “Sistema S” (SENAI, SENAC, SENAR, SENAT e SESCOOP), por exemplo, recebem a receita compulsória, referente ao recolhimento da alíquota de 1%, sobre a folha de pagamento de seus funcionários. Esse recolhimento é revertido em serviços para cada área: empresas da indústria se beneficiam dos serviços do SENAI/SESI, empresas do comércio se beneficiam dos serviços do SENAC/SESC, e assim por diante. Nesse caso, as empresas também não precisam pagar pelo curso de seu aprendiz contratado, apenas pelos encargos trabalhistas. No caso de o curso ser ministrado por uma Entidade sem Fins Lucrativos, no contrato deverá estar previsto eventuais ônus financeiros (BRASIL, 2014).

O programa de aprendizagem é um projeto de formação técnico-profissional com atividades teóricas e práticas, organizadas e desenvolvidas sob a orientação e responsabilidade de entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica definidas (BRASIL, 2014). De acordo com o Ministério do Trabalho, há instituições qualificadas para ministrar os cursos de aprendizagem: os Serviços Nacionais de Aprendizagem – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT); Serviço Nacional de Cooperativismo (SESCOOP) – e, caso esses estabelecimentos não ofereçam os cursos, outras entidades poderão dar subsídio à parte teórica, dentre elas as “Escolas Técnicas de Educação, inclusive as agrotécnicas; Entidades sem Fins Lucrativos, que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e a educação profissional, com registro no CMDCA [Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente]” (BRASIL, 2014).

Como dito anteriormente, o aprendiz deve ter entre 14 e 24 anos e deve, obrigatoriamente, estar frequentando a escola. A empresa e a entidade acompanham a frequência e o desempenho desse aluno também na escola regular, não podendo haver reprovação, caso contrário, isso resultará em seu desligamento do programa. O aprendiz terá seu regime de trabalho dividido entre a teoria e a prática, totalizando 20 horas semanais, divididas por quatro horas diárias. Assim, dois dias da semana são reservados para a teoria na instituição e três dias para a prática na empresa. Isso somará ao final do contrato de 12 meses, com o total de 520 horas de prática profissional e 480 horas de teoria.

Se o adolescente tem entre 14 e 18 anos, há muitas regras dentro do regime de contrato da aprendizagem, diferente de um contrato “normal” de outros funcionários dessas mesmas empresas. Os estabelecimentos não podem sujeitar os aprendizes à insalubridade ou à periculosidade, ou seja, eles não podem ser expostos à materiais perfuro cortantes, como

seringas, tesouras e facas, não podem trabalhar em locais altos, que oferecem risco de quedas, e não podem ser expostos a produtos tóxicos. Também não podem realizar horas extras e, além disso, há a necessidade de se fazer um tipo de rodízio nos diversos setores da empresa, para que possa conhecer todos os trabalhos possíveis naquela área de atuação.

Apesar das restrições, a empresa deve garantir ao aprendiz os mesmos direitos trabalhistas de seus funcionários, sem prejuízo de salário ou benefícios, tendo seu registro lançado na carteira profissional. Como já citado, a lei traz o efeito de evidência de que é irrefutável. Entretanto, nem sempre as exigências de tratamento ao trabalhador enquadrado nesse regime são cumpridas pelo empregador, como também pode ser observado nos relatos de alguns jovens, os quais afirmam serem submetidos a trabalhos não autorizados, bem como o não cumprimento da obrigatoriedade do rodízio nos diversos setores:

A2: Eu fiquei mais no tributário. Mas aí quando eu acabava o meu serviço do dia, eu sempre procurava ajudar outro setor, porque **lá não fizeram rodízio**.

A6: eu fui contratado na empresa para vender celular e televisão, esses negócios. E agora eu estou só abastecendo a loja, aí **eles meio que já fez desvio de função**.

Diante disso, entendemos o que Amaral (2013) afirma sobre o conteúdo das leis: “tantas são as leis a produzir efeitos de promessa, que chegam a se chocar em seus conteúdos”, visto que, “num sentido primário, a lei tem seu fundamento direto na Constituição Federal [...], num sentido mais complexo, a lei requer, para existir de fato, a fusão de interesses diferentes, produzindo efeitos de interesses comuns” (AMARAL, 2013, p. 267).

Uma “vantagem” pregada ao aprendiz está na ocasião de um desejo de demissão, por parte da empresa. De acordo com a coordenadora da aprendizagem na instituição, caso a empresa queira demitir o aprendiz, ela também encontrará dificuldades, pois, primeiro é necessário haver um trabalho de orientação com o jovem, caso seja um problema de comportamento ou algo dessa natureza, aplica-se uma advertência e acompanha-se esse jovem para que, então, em último caso, faça seu o desligamento do programa. A empresa contratante sempre deve estar em trabalho conjunto com a instituição promotora da teoria.

Essa situação no mercado de trabalho atualmente é bem complexa. Na visão capitalista, aquele que não obtiver resultados, está fora. Mas, em casos como esses da aprendizagem, a empresa deverá portar-se como uma espécie de “educadora” do aprendiz, colocando-o dentro dos parâmetros desejáveis, dentro de um comportamento esperado do trabalhador para o capital.

Um ponto interessante, dentro desse contexto, é o modo como a instituição de ensino funciona no imaginário tanto do aprendiz quanto do empresário como uma espécie de refúgio. Ambos recorrem à instituição quando se veem em alguma situação que não conseguem resolver. A instituição, nesse caso, representaria a lei, um “braço” do Estado para reger as práticas dos sujeitos envolvidos. É a instituição que rege o que pode e deve ser feito. No entanto, será que os direitos e deveres de ambos os lados estão sendo cumpridos? As leis, realmente, atendem o que deve ser feito para garantir a integridade e dignidade do ser humano como cidadão? Com relação a essas questões, Amaral (2013) reflete que a ideologia atua na contradição de simular unicidade do discurso de que “*todos são iguais perante a lei*” (AMARAL, 2013, p. 265, grifo da autora) e, ao mesmo tempo, produzir os mecanismos necessários para perpetuar a desigualdade que diz combater. “No final das contas, a ideologia cumpre o seu papel de simular evidências de coerência de objetivos de ambas as classes” (AMARAL, 2013, p. 265).

Para finalizar, o último ponto a ressaltar na lei da aprendizagem é que a empresa pode encerrar o contrato de aprendizagem e efetivar o jovem a qualquer cargo de sua empresa, com contrato indeterminado, desde que a idade não seja um impedimento, bem como conforme a necessidade da empresa e a aceitação por parte do aprendiz. Mas, algumas empresas acabam aguardando o período de um ano e esperam o encerramento automático do contrato, para então efetivar o aprendiz. O motivo geralmente é porque esse aprendiz já está familiarizado com o trabalho, já conhece os diversos setores da empresa e realiza as atividades com propriedade, uma vantagem para o empresário, que não precisa “perder tempo” com a contratação de um novo funcionário, nem o treinar para a função. Essa prática é vista como uma vantagem para o aprendiz, pois grande parte deles respondeu ao questionário que, entre os motivos que os levaram a procurar o JA, a progressão dentro da própria empresa tem um grau alto de importância, além da vantagem de estarem realizando um curso profissionalizante e adquirindo experiência, ao mesmo tempo.

Muitos entram no JA buscando serem efetivados pela empresa. Para os alunos dos serviços administrativos, essa opção está em segundo lugar no grau de importância (56%); para os alunos da turma de supermercado, a oportunidade de ser efetivado e continuar no mesmo emprego vem em terceiro lugar (36%); essa alternativa não veio em primeiro lugar no grau de importância para os alunos dos serviços de vendas, mas consideramos uma alternativa de destaque, visto que há um empate entre os níveis 4 e 5 no grau de importância (28% para cada). Nos discursos desses aprendizes, pode ser verificado esse objetivo, como no exemplo:

A1: Então, se tudo der certo, **se eu conseguir ser efetivado, eu pretendo continuar onde eu estou, na minha empresa.** Mas caso não dê certo, eu vou atrás de estágios, porque tem várias instituições que ajudam os adolescentes a conseguir emprego, por exemplo... [omitido].

A maioria dos alunos da área de serviços administrativos pretende buscar essa experiência como oportunidade de ingresso no mercado de trabalho (68%); para os alunos dos serviços de vendas, a oportunidade de adquirir experiência fica em segundo lugar (73%); quanto aos alunos da área de supermercado, duas motivações tiveram um empate (80%) que é o de conseguir um emprego melhor futuramente e também de adquirir experiência. A opção de conseguir um emprego melhor futuramente também teve destaque para os alunos de vendas (80%).

Porém, há aqueles que preferem o JA, porque conseguem conciliar estudos e trabalho. Essa opção vem como terceira maior motivação para os alunos dos serviços administrativos (48%); a mesma posição é vista para a turma de vendas (60%); para os alunos dos serviços de supermercados essa motivação fica em quarto lugar no grau de importância (35%). Isso ocorre devido à carga horária, que é menor do que um trabalho convencional, como observamos nos discursos dos sujeitos A8 e A9:

A8: É, pra poder **conciliar** mais fácil, **não ter que ter a carga horária de 8 horas** por dia, e conseguir **conciliar meus estudos.**

A9: Eu queria, **se eu conseguisse outro aprendiz,** eu ia investir, porque **uma coisa meio período ia dar pra mim terminar meus estudos,** até o ano que vem.

Os alunos da área de vendas buscaram o JA, em primeiro lugar, com a maior motivação para conseguir um melhor emprego futuramente (80%). Mas para essa modalidade também temos uma motivação de destaque, que foi a recomendação dos pais para o ingresso no trabalho (40%).

Em seu comentário sobre os AIE de Althusser, Albuquerque (1985) tece certa crítica ao teórico, no que se refere ao papel da Escola enquanto formadora de mão de obra. Para ele,

o estudante ‘profissionalizado’, como o técnico de nível médio e como o operário ‘qualificado’, é incapaz de converter seu trabalho em força de trabalho sem um treinamento ‘na empresa’ – e menos legítima – terá menos condições para se opor ao aviltamento de seu trabalho (ALBUQUERQUE, 1985, p. 12).

Por isso, compreendemos que nem sempre a Escola consegue atingir os objetivos da reprodução das relações de produção do sistema de capitalista, tampouco lutar objetivamente contra ela, propondo alternativas. Ainda nesse sentido, o autor discorre que a formação no

nível superior ocorre da mesma forma, mesmo que os profissionais tenham ou não uma formação dentro do ensino convencional. Por mais que a obra tenha sido escrita antes dos anos 1990, parecia uma profecia com relação ao curso superior na modalidade de tecnólogo que temos hoje disponível nas diversas universidades, presencial ou à distância. Albuquerque argumenta que “tudo leva a crer, portanto, que a Escola forma o trabalhador, mas é a empresa que qualifica o trabalho, e isso num processo em que o trabalho é simultaneamente transformado em força de trabalho” (ALBUQUERQUE, 1985, p. 12).

Para refletirmos sobre a concepção de trabalho que se instaurou desde as civilizações pré-capitalistas, até chegar ao modelo que temos hoje, é necessário compreender as diversas formas com que a sociedade relacionou o valor do trabalho, nos diversos contextos históricos. Assim, faremos uma breve explanação desses períodos e, por mais que nosso aporte teórico esteja fundamentado na doutrina marxista, buscamos realizar uma exposição das relações entre trabalho, mercado, Estado, por vezes conflitante, outras vezes consoante, entre nossa base teórica e outras vertentes, cujos ideais de estruturas político-econômicas são propostos de maneiras diferentes, com relação ao tema. Isso porque cada um desses teóricos abordados alinha-se, dentro de seu contexto, em menor ou maior grau ao tema do *trabalho*, recaindo ao tema da meritocracia como fruto do neoliberalismo.

2.2 O trabalho e seu valor: revisão histórica e reflexão sobre a alienação do trabalho

Esse tópico se encarrega de contextualizar histórica e socialmente as abordagens acerca do *trabalho*, seu valor e suas crises. Ainda que não nos filieemos a todos os teóricos apresentados, entendemos a importância do legado de suas obras, independentemente de suas posições ideológicas. Primeiramente, é importante compreendermos o contexto em que está calcada a inserção de “novas formas” de trabalho. Para tanto, faz-se necessário discutir como as transformações do processo de trabalho, a (des)valorização e precarização do trabalho trouxeram, em sua bagagem, a exclusão e seleção dos indivíduos.

A *flexibilidade* no trabalho, que também resultou nessa “inclusão” dos jovens no mercado de trabalho, teve uma constituição mais recente no final dos anos 1970, com o enfraquecimento do fordismo¹¹, após diversas crises do sistema de produção capitalista,

¹¹ “O conceito de fordismo nasceu dos trabalhos de uma equipe de economistas franceses (M. Aglietta, R. Boyer, A. Lipietz, etc.), realizados a partir da segunda metade da década de 70 para analisar o modelo de desenvolvimento seguido pelo capitalismo ocidental no período pós-guerra. Como claramente indica a denominação que acabou lhes sendo atribuída – “escola da regulação” –, esses economistas estavam fundamentalmente preocupados em compreender como o capitalismo ocidental pudera conhecer três décadas

ironicamente, em ascensão. As condições de exploração capitalista se tornam o seio da grande indústria, no final do século XIX, no contexto Europeu. Junto disso, o *taylorismo* e o *fordismo* foram dois princípios de organização de trabalho que se tornaram gerais.

Henry Ford, engenheiro da indústria automobilística, introduziu uma cadeia de montagem em sua fábrica, a partir de 1913, com base no sistema taylorista de organização do processo de trabalho, permitindo o parcelamento de tarefas e, conseqüentemente, a produção em massa dos produtos de forma homogênea. Os operários de ofício lutaram contra a introdução desses princípios de organização enquanto podiam. Mas, esse processo de produção se disseminou pela Europa, depois pelos Estados Unidos e tomou o mundo. Contornando o movimento operário da *Belle Époque*¹², o taylorismo e o fordismo conseguiram se instalar, apelando para o neoproletariado de mulheres, trabalhadores rurais e imigrantes. Isso só foi possível durante a década de 1920, após as situações de exceção desenvolvidas pela Primeira Guerra Mundial (BIRH, 1998).

Esse contexto consolidou a dominação do capital sobre o processo de trabalho, com a intensificação da exploração da força de trabalho operária. Marx (2013), referindo-se ao processo de produção como “maquinaria”, compreendia que ela

revolucionaria radicalmente a mediação formal da relação capitalista, o contrato entre trabalhador e capitalista. Com base na troca de mercadorias, o primeiro pressuposto era de que capitalista e trabalhador se confrontassem como pessoas livres, como possuidores independentes de mercadorias, sendo um deles possuidor de dinheiro e de meios de produção e o outro possuidor de força de trabalho. Agora, porém, o capital compra menores de idade, ou pessoas desprovidas de maioridade plena. Antes, o trabalhador vendia sua própria força de trabalho, da qual dispunha como pessoa formalmente livre. Agora, ele vende mulher e filho. Torna-se mercador de escravos (MARX, 2013, p. 576).

O filósofo explica que isso ocorreu na medida em que não era mais necessária a força muscular para realizar as tarefas, mas agilidade e habilidade. Além disso, com a introdução de máquinas no processo de trabalho, algumas vezes os membros de uma criança, adolescente ou mulher seriam mais aptos a manuseá-las. De acordo com Marx (2013), sobre essa “inovação”,

À medida que torna prescindível a força muscular, a maquinaria converte-se no meio de utilizar trabalhadores com pouca força muscular ou desenvolvimento corporal imaturo, mas com membros de maior flexibilidade. Por isso, o trabalho feminino e infantil foi a primeira palavra de ordem da aplicação capitalista da

de crescimento econômico quase ininterrupto, mas também porque os mecanismos reguladores que haviam tornado possível esse crescimento pareciam agir no vazio” (BIHR, 1998, p. 35).

¹² Expressão francesa que significa Bela Époque, denominando o período anterior à Primeira Guerra mundial de uma cultura cosmopolita na Europa, marcado por transformações culturais modernas e por invenções tecnológicas.

maquinaria! Assim, esse poderoso meio de substituição do trabalho e de trabalhadores transformou-se prontamente num meio de aumentar o número de assalariados, submetendo ao comando imediato do capital todos os membros da família dos trabalhadores, sem distinção de sexo nem idade (MARX, 2013, p. 575).

Desse modo, os novos operários não precisavam de muito conhecimento sobre todo o processo de produção, apenas naquela tarefa que lhe fora designada. Podemos observar uma representação desse processo no relato de um aprendiz nos serviços de supermercados, ao comparar a agilidade de um funcionário mais velho com a de um aprendiz. Segundo ele, é difícil as empresas efetivarem um aprendiz, nesse supermercado em questão, pois sempre querem manter no quadro pessoas mais jovens. Todavia, o sujeito compreende esse procedimento como uma forma de oportunizar experiência ao jovem:

A8: A maioria lá tem cerca de 20 anos, então **tem pique pra trabalhar**. Então, é difícil já efetivar. Mas é bom também, porque você vai tá dando uma oportunidade pro jovem ter uma experiência maior já.

P: E você acha que as vezes aquele que não tem tanto, como você diz, “pique”, as vezes é porque tem alguma dificuldade de aprendizagem ou...

A8: Não é só por isso, **é questão de idade também**. Porque, tipo, lá no meu, desde quando eu entrei teve muita mudança. Quando eu entrei, eram eu, um outro cara, uma menina, uma mulher e um outro lá... Todos eles saíram. E agora **entraram pessoas, tipo, de 50 anos**, por aí. Então, **diminuiu muito o ritmo naquela área, naquele setor**. Dois foram pra outros setores e um outro saiu. Então aquele setor, lá atingiu bastante. Então é **difícil encaixar pessoas mais de idade assim em trabalho operacional**.

A divisão das tarefas e a mecanização do trabalho traz agilidade e habilidade para o operário, bem como reduz o tempo ocioso, gerando maior intensidade nas atividades. Dessa maneira, um novo regime de acumulação do capital se instala, com característica dominante intensiva, com a formação de *mais-valia*¹³ *relativa*, baseado no “aumento do trabalho excedente pela diminuição do tempo de trabalho necessário à reprodução da força de trabalho do proletariado, graças ao aumento contínuo da produtividade média do trabalho social” (BIHR, 1998, p. 40). O anterior, de característica dominante extensiva, era baseado na formação de *mais-valia absoluta*, com a “extração do trabalho excedente pelo simples

¹³ Esse termo foi cunhado por Marx, para o qual a produção capitalista não se reduz apenas à produção de mercadorias, mas, principalmente, pela produção de mais-valia: “O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, por isso, que ele produza em geral. Ele tem de produzir mais-valor. Só é produtivo o trabalhador que produz mais-valor para o capitalista ou serve à autovalorização do capital. [...] A economia política clássica sempre fez da produção de mais-valor a característica decisiva do trabalhador produtivo. Alterando-se sua concepção da natureza do mais-valor, altera-se, por conseguinte, sua definição de trabalhador produtivo. Razão pela qual os fisiocratas declaram que somente o trabalho agrícola seria produtivo, pois só ele forneceria mais-valor. Mas, para os fisiocratas, o mais-valor existe exclusivamente na forma da renda fundiária” (MARX, 2013, p. 706-707).

prolongamento da duração do trabalho além do tempo de trabalho necessário e pelo aumento de sua intensidade” (BIHR, 1998, p. 40).

Entretanto, surgem alguns obstáculos para esse novo regime, como o problema da demanda solvente. Houve uma crise de superprodução, porque esse tipo de acumulação desenvolveu forças produtivas da sociedade, sem considerar as proporções entre os ramos da produção social e a capacidade de consumo. Então, nos anos 1920, a produtividade cresceu em uma média de 6% ao ano, o que acontecia geralmente em 2%. Por outro lado, os salários cresciam ainda no ritmo dos 2%. Com essa desproporção, os lucros geraram um “boom especulativo”, o que acabou desembocando no “*crash*¹⁴ de 1929-1930” (BIHR, 1998, p. 41). A crise dos anos 30, que se estendeu até depois da Segunda Guerra Mundial, demarcou os limites da onda de acumulação dominante intensiva. O fato é que esse regime de acumulação só seria possível se o crescimento dos lucros fosse acompanhado pelo crescimento proporcional dos salários reais. Diante disso, Henry Ford, entre outros capitalistas modernistas, aumentou o salário de seus funcionários e introduziu o trabalho fracionado (BIHR, 1998).

Em *O Capital*, Marx analisa todos os aspectos do sistema capitalista, por meio da produção de mercadoria. Ele explica que, apesar de todo o processo de produção do capital basear-se na produção e circulação de mercadorias, ao considerar os pressupostos históricos pelos quais o capital ascende, focando nas questões econômicas, o produto final desse processo não é a mercadoria, repetindo que o produto final é o dinheiro: “Mas não é preciso recapitular toda a gênese do capital para reconhecer o dinheiro como sua primeira forma de manifestação, pois a mesma história se desenrola diariamente diante de nossos olhos” (MARX, 2013, p. 289).

A classe dominante precisou ser pressionada para aceitar o regime de acumulação com a proporção entre salários e lucros. Isso aconteceu diante de alguns fatores, como a própria experiência da crise dos anos trinta, as lutas do proletariado para impor reformas de salário, as vitórias das forças políticas sustentadas pelo proletariado, etc. Isso porque com o período de reconstrução pós-guerra, novas lutas operárias tiveram maior força. Assim, o proletariado condicionava sua dominação pelo capital com algumas garantias, como a instauração de um salário mínimo, negociações coletivas de contratos e benefícios sociais (BIHR, 1998).

¹⁴ O *crash*, que significa “quebra”, refere-se à crise na bolsa de valores de Nova Iorque, data que também é chamada de “quinta-feira negra”, devido à grande depressão que se instaurou na economia.

Para o movimento operário havia uma subordinação e uma autonomia, ao mesmo tempo, no regime de dominação capitalista, colocando-os como uma engrenagem desse poder. Durante o fordismo, o proletariado não parou de lutar por melhorias. Essa nova situação social e econômica trouxe o *compromisso fordista*, “firmado” entre a burguesia e o proletariado com a mediação do Estado, que sancionava certo estado da relação de forças entre as duas classes (BIRH, 1998).

Na realidade, esse compromisso foi imposto para ambas as partes e poderia ser considerado cego e ilusório. Os intermediários do acordo foram as organizações sindicais e patronais, o Estado, como mencionado anteriormente, estava entre essas instituições, “como juiz e parte interessada” (BIHR, 1998, p. 37), visando o interesse do capital. Estando dentro do regime capitalista, o trabalho nada mais é do que uma relação de dependência, mesmo que os capitalistas tentem provar o contrário, tentem mascarar essa relação com uma imagem de igualdade (MARX, 2013). O trabalhador e o capitalista dependem um do outro, porém é uma relação de dependências distintas, em que o primeiro vende sua força de trabalho para o segundo, o qual depende dessa força para a produção de suas mercadorias e para obtenção de lucros. “Tal força tem de ser aplicada com a quantidade média de esforço e com o grau de intensidade socialmente usual, e o capitalista controla o trabalhador para que este não desperdice nenhum segundo de trabalho” (MARX, 2013, p. 351). Nesse sentido, a sociedade capitalista é dividida entre trabalhadores e proprietários, onde não há exatamente uma igualdade e liberdade individual, como defendia Arendt (2007), por exemplo.

O compromisso não acabou com a luta de classes nem com a desigualdade. Por esse motivo, para o proletariado esse acordo era mais uma barganha, pois trocaram a revolução histórica pela seguridade social, isto é, interesses imediatos. Tudo isso era uma forma desses trabalhadores saírem da miséria. A ambivalência do compromisso fordista estava entre neutralizar o conflito proletário e, ao mesmo tempo, “fazer da satisfação das necessidades fundamentais do proletariado não só fonte de legitimidade, como também o próprio motor do regime de acumulação do capital” (BIHR, 1998, p. 38).

Diante dessa questão, Marx (2004) reflete onde está o sentido em reduzir a maioria da sociedade ao *trabalho abstrato*, como isso ajudaria no desenvolvimento da humanidade. Esse trabalho abstrato de que o filósofo fala é o trabalho considerado apenas como mercadoria. Segundo Marx (2004, p. 30-31, grifos do autor), “o *trabalho* aparece, na economia nacional, apenas sob a forma de *emprego*” e, com duras críticas à tal economia, utiliza do sarcasmo ao dizer que o trabalhador era conhecido “apenas como animal de trabalho, como uma besta reduzida às mais estritas necessidades corporais”. Destaca,

inclusive, que a existência do trabalhador é reduzida à condição de existência de qualquer outra mercadoria. É evidente que o autor faz uma analogia entre a condição do trabalhador e a condição dos animais e do sistema escravagista, como pode ser visto nessa comparação, sobre o que resta para o trabalhador ao final da produção de seu trabalho:

[...] ao trabalhador pertence a parte mínima e mais indispensável do produto; somente tanto quanto for necessário para ele existir, não como ser humano, mas como trabalhador, não para ele continuar reproduzindo a humanidade, mas sim a classe de escravos [que é a] dos trabalhadores (MARX, 2004, p. 28).

Essas concepções, voltadas para “defender” o trabalhador, ocorrem porque Marx considerava o capitalismo um sistema desigual, injusto, mesmo que o discurso pregado pelos economistas que defendiam esse sistema fosse o de que o objetivo seria uma sociedade mais igualitária, uma sociedade mais rica. No entanto, é o trabalho que gera a riqueza e essa riqueza é o capital. Essa riqueza, estando em poder apenas de alguns, é a razão da precariedade de outros: “Diz-nos o economista nacional que tudo é comprado com trabalho, e que o capital nada mais é do que trabalho acumulado. Mas ele nos diz, simultaneamente, que o trabalhador, longe de poder comprar tudo, tem de vender-se a si próprio e a sua humanidade”. (MARX, 2004, p. 28).

Ocorre que Marx percebe a contradição existente entre a grandeza da produção do trabalhador e aquilo que ele se torna, uma mercadoria, um objeto. Com isso, tudo o que há no entorno dessa produção é uma

interconexão essencial entre a propriedade privada, a ganância, a separação de trabalho, capital e propriedade da terra, de troca e concorrência, de valor e desvalorização do homem, de monopólio e concorrência etc., de todo este estranhamento (*Entfremdung*) com o sistema do *dinheiro* (MARX, 2004, p. 80, grifos do autor).

A economia nacional, nesse sentido, declara como “fato dado” a questão da propriedade privada e não esclarece esse processo com base em um fundamento, apenas passa por “fórmulas gerais, abstratas, que passam a valer como *leis* para ela” (MARX, 2004, p. 79, grifo do autor). Destacamos aqui o ponto em que Marx “denuncia” o modo como é determinado o salário do trabalhador, em relação ao lucro de capital, “o que lhe vale como razão última é o interesse do capitalista” (MARX, 2004, p. 79). Ele vai criticar a forma com que as “circunstâncias exteriores” são utilizadas para explicar todos esses fatores, do mesmo modo que a economia nacional não os explica, apenas trata como algo dado e acabado. Toda essa reflexão sustenta a divisão da sociedade, a qual Marx distingue proprietários e trabalhadores.

Os sindicatos se tornam porta-vozes do proletariado, na medida em que se tornam aliados das direções capitalistas. O Estado é considerado um “mestre-de-obras” do processo de produção do capital, comprometido pelo diálogo social, mantendo o equilíbrio entre as partes do acordo. Assim, a intervenção crescente do Estado caracterizou o período fordista e o seu crescimento dava a impressão de que a economia também crescia (BIHR, 1998).

A expansão do fordismo, porém, já não era mais capaz de atender uma sociedade que se tornava cada vez mais heterogênea. A classe operária estava passando por transformações, trazendo outras consequências, como a divisão e a mecanização do processo de trabalho que modificaram a estrutura dos cargos e funções. Antes, por exemplo, setores onde só havia o contramestre e o operário, as funções foram divididas entre o engenheiro ou técnico, o operário especializado, o operário desqualificado. Houve um desdobramento da antiga classe operária e um enfraquecimento da função socioeconômica do proletariado, uma vez que sua força social de agente imediato do processo de trabalho, antes baseada na sua função produtiva, foi colocada em questão. Esse processo gerou uma crise identitária profissional. A identidade ideológica profissional, anterior a esse desdobramento, era constituída em volta da ética do trabalho e do amor ao ofício, como mediadora para a identificação ao conjunto da classe. Com o abalo dessa identidade, o operário especializado apenas via o trabalho como “um ‘ganha-pão’, um ‘inferno’ de onde o melhor era mesmo fugir na primeira oportunidade” (BIHR, 1998, p. 53).

Arendt (2007) apresenta uma reflexão que distingue, principalmente, *labor* e trabalho, utilizando o termo *vita activa* para compreender todas as atividades humanas, nas quais o *labor*, o trabalho e a ação são três atividades fundamentais para a condição de existência humana: o *labor* é a atividade para fins biológicos, em que a atuação humana é voltada para sua própria existência e, assim, a vida é condicionada ao *labor*; o trabalho tem base no artificialismo da existência humana, uma atividade voltada para a construção de um mundo artificial, não apenas voltado para a sobrevivência; e a ação é a atividade que não envolve o material, mas aquilo que os homens exercem uns aos outros, e sua condição humana é a pluralidade, “pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir” (ARENDR, 2007, p. 16).

Essas três atividades têm relação direta com o nascimento e a morte, natalidade e mortalidade, por que o *labor* garante a sobrevivência tanto do indivíduo como da espécie. O trabalho e tudo o que dele resulta permitem ao homem uma razão para sua existência. A ação, atividade política primária, cria a condição para a história, sendo esta última aquela que

possibilita aos humanos, a cada nascimento, começar uma nova história e adquirir a capacidade de agir. Arendt (2007) considera que os homens são seres condicionados, posto que tudo aquilo que é trazido para o mundo humano logo se transforma em uma condição de existência, cujo complemento é a objetividade do mundo, referindo-se às coisas, e tudo isso se complementa.

Mesmo concordando que *labor* e trabalho são palavras usadas para se referir a mesma coisa, a autora ressalta que todas as línguas europeias usavam duas palavras de etimologia diferente para designar coisas diferentes. Todavia, o *labor* não remete ao produto final, pelo qual realiza-se a “ação de laborar”, diferente de trabalho, que pode derivar o nome de seu próprio produto. Esse “esquecimento” de distinção entre as palavras significa o desprezo pelo *labor*, devido a necessidade do homem de ser eternizado, além da conveniência de se distanciarem dos escravos, que trabalhavam pelo seu sustento e dos senhores. Na antiguidade, a escravidão servia para tentar excluir o *labor* das condições da vida humana, com a justificativa de diferenciar aquilo que é humano do inumano, posto que a luta pela sobrevivência é uma atividade comum entre o humano e os outros animais. Por esse motivo é que os escravos eram considerados inumanos por natureza (ARENDR, 2007).

Apesar de Hannah Arendt considerar que Marx reduzira o trabalho ao *labor* e o homem ao *animal laboran*, o que ocorre é que Marx apenas não fazia a mesma distinção de trabalho, pois, ora trata do lado positivo, ora trata do lado negativo dessa atividade. O fato é que Marx entende o homem como um ser social, que nasce junto com o trabalho e, assim, humaniza-se, como disposto no seguinte trecho:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. [...] Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2013, p. 326-327).

Longe de criticar o trabalho que socializa o homem, tornando-o racional e dotado de linguagem, o trabalho para o qual Marx volta suas concepções negativas é o trabalho assalariado, alienado, que desumaniza o homem, que é determinado pelo modo de produção capitalista. Inclusive, ele critica o modo como esse sistema foi formado, refletindo que esse processo de dominantes e dominados não é natural, não é inerente ao ser humano, apesar de muitos sujeitos, que já nascem incorporados nele, acreditarem nisso. Contrastando essa relação, Marx (2013) explica que

a natureza não produz possuidores de dinheiro e de mercadorias, de um lado, e simples possuidores de suas próprias forças de trabalho, de outro. Essa não é uma relação histórico-natural [*naturgeschichtliches*], tampouco uma relação social comum a todos os períodos históricos, mas é claramente o resultado de um desenvolvimento histórico anterior, o produto de muitas revoluções econômicas, da destruição de toda uma série de formas anteriores de produção social (MARX, 2013, p. 313).

No entanto, é comum que trabalhadores acreditem que o capitalista seja uma espécie de “companheiro” de trabalho. Porém, o lucro do trabalho sempre ficará para o capitalista, enquanto o trabalhador ganhará o suficiente para continuar sobrevivendo, para poder continuar trabalhando. Esse trabalho, visto como libertador, como origem de ganhos, é um trabalho assalariado e que pode muito bem garantir ao capitalista um maior tempo sem o trabalhador do que o contrário, por conta do quanto se é pago ao trabalhador, isto é, o seu salário garante apenas sua subsistência e de sua família, para continuar produzindo, longe de enriquecê-lo.

O padrão de consumo do proletariado também mudou. A integração total desse processo à relação salarial trouxe a diminuição da produção doméstica, que antes se dava de forma artesanal e agrícola. Agora o consumo se tornara mercantil, isto é, “comprar pronto” se torna mais fácil. Ainda, houve o aumento do acesso ao crédito para o consumo e a socialização do salário. Este último possibilitava uma segurança ao proletário, permitindo-o escapar de uma instabilidade. Consequentemente, o modo de vida dessa classe teve uma “relativa privatização”. O afrouxamento nas “rédeas” que o prendiam originou um “relaxamento da solidariedade de classe” (BIHR, 1998, p. 53). A privatização do modo de vida do proletário levou a uma condição de moralização, entendendo que a família é a base de sua aceitação da expropriação de sua existência. Esse contexto, aliado ao consumo de massa, desmancha a consciência de classe tradicional, pois, “a afirmação do proletário como *produtor coletivo* foi progressivamente eliminada pelo aumento em seu seio de uma consciência de *consumidor individual*” (BIRH, 1998, p. 54, grifos do autor).

As atividades exercidas pelo trabalhador assalariado eram direcionadas a um trabalho alienado, consequentemente, submetido ao capital e que desvalorizava o trabalhador. A divisão do trabalho nesse modo de produção, mesmo que eleve a força produtiva do trabalho e enriqueça a sociedade, empobrece o trabalhador, até que ele trabalhe de forma automatizada, transformando-se em máquina. Esse processo pode ser verificado dentro do movimento de *objetivação* e *estranhamento*, os quais Marx explica do seguinte modo:

O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisa (*sachlich*), é a *objetivação* (*Vergegenständlichung*) do trabalho. A efetivação

(*Verwirklichung*) do trabalho é a sua objetivação. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como *desejetivação* (*Entwirklichung*) do trabalhador, a objetivação como *perda do objeto e servidão ao objeto*, a apropriação como *estranhamento* (*Entfremdung*), como *alienação* (*Entäusserung*) (MARX, 2004, p. 80).

Primeiramente, Marx (2004) se refere à alienação quanto à relação do trabalhador com o produto do trabalho. Esse produto se torna um objeto e quanto mais objetos o homem produz, mais distante está de se apropriar deles, ficando cada vez mais dominado pelo seu produto, que é o capital. Esse distanciamento é chamado de *estranhamento*, devido à não identificação do trabalhador com o seu produto. É nessa perspectiva que o trabalho se torna um meio de subsistência, isto é, ele trabalha para poder continuar trabalhando.

“O estranhamento não se mostra somente nos resultados”, como afirma Marx (2004, p. 82). Por isso, ele também demonstra a alienação dentro do *ato de produção*, que é a relação do trabalhador com sua própria atividade produtiva. Nesse processo, o trabalho não pertence ao trabalhador, cuja essência só é nutrida fora dessa atividade. Além disso, trabalha porque é obrigado, não é voluntário. O trabalho é *externo*, aquilo que exige um “sacrifício”, pois não está realizando para si, mas para outro e, ainda como se ele mesmo não pertencesse a si, mas ao outro. Ainda, o trabalhador não tem a liberdade de escolha sobre o modo com que realiza suas atividades, sendo essas determinadas pela demanda, numa produção repetitiva e que pode facilmente ser substituído por outros sujeitos, caso tenha o rendimento de produção reduzido (MARX, 2004).

Essa substituição pode ser representada, além da transformação dos próprios proletariados, com a introdução dos *neoproletariados rurais*, que provocou uma mobilização geográfica e profissional. A migração desses trabalhadores para os centros urbanos formava não só novos centros de acumulação, mas contribuía para “dissolver as identidades e as solidariedades locais e profissionais, suportes indispensáveis à organização e à luta de classes” (BIHR, 1998, p. 54). A burguesia e o *staff*¹⁵ administrativo também se modificaram e a consequência foi uma ampliação das fronteiras da burguesia, que se integrou à classe dominante, por meio de diversas categorias de agentes que personificam o comando do capital. Esses agentes administram a sociedade submetendo-a às necessidades de sua acumulação, mas não são os proprietários, são no máximo diretores do capital. O inchamento

¹⁵ *Staff* é um termo inglês que significa “pessoal”, no sentido de equipe ou funcionários. O termo é utilizado para designar as pessoas que pertencem ao grupo de trabalho de uma organização particular. Também se refere ao quadro de funcionários de uma empresa, aos recursos humanos ou órgão de *staff*. É o conjunto de pessoas que fazem parte de um determinado grupo de trabalho ou que trabalham em conjunto. Por exemplo, *staff* médico (SIGNIFICADOS, 2019).

do *staff* administrativo embaralhou as fronteiras entre classes, ainda mais com as esperanças de promoção social, que o *staff* almejava por meio do aumento do nível de escolaridade. A própria classe dominante se viu obrigada a aumentar o seu nível médio de formação geral e profissional, visto que a classe operária estava se qualificando para exercer seus devidos cargos no processo de produção. O fato é que cada vez mais foi ficando difícil o sentimento de pertencimento à uma classe (BIHR, 1998). Por isso, muitas vezes os discursos de que outros trabalhadores estão “tomando os empregos” de quem já está em determinado ambiente há mais tempo são tão comuns e cristalizados na sociedade capitalista. Com o individualismo e a individualização cada vez mais crescente e com a instabilidade no mercado de trabalho, o trabalhador se vê ameaçado pela presença de estrangeiros, sejam de outros países, como refugiados, ou do próprio país, aqueles que buscam melhores oportunidades de emprego em outras cidades ou estados, como a migração da população do nordeste para o sudeste do Brasil, por exemplo, ou do interior para as capitais.

O operário-massa se configurou como uma nova figura no seio do proletariado ocidental. Sua concentração no espaço social o levou à uma perda de identidade e de suas raízes, mas, ironicamente e contraditoriamente, o agrupamento dá a deixa para que haja uma consciência de sua existência, permitindo uma revolução. No entanto, a recusa de sua expropriação, base dessa nova identidade formada pela massificação, é o obstáculo para que isso aconteça. De acordo com Bihir (1998), esse operário é aculturado e “se sente perdido”, porque não tem referência alguma desse novo mundo, além de ter suas relações familiares e culturais rompidas, em situação de emigrado, principalmente para o “estrangeiro”, aquele de origem rural.

O contexto se inverte quando esse operário acaba se adaptando e adquirindo capacidade crítica sobre sua situação, à medida que ele se reconstrói nesse novo mundo. Desse modo, o novo operário-massa se levanta para lutar contra o novo universo capitalista: O processo de massificação mostrava-se, então, contraditório em toda a sua extensão. Concentrando o proletariado em um espaço social, ele tendia, por outro lado, a atomizá-lo; homogeneizando suas condições de existência, gerava, ao mesmo tempo, as condições de um processo de personalização; reduzindo a autonomia individual, estimulava inversamente o desejo de uma autonomia como essa, desenvolvendo as condições para isso; exigindo o aumento de sua mobilidade geográfica, profissional, social e psicológica, enrijecia entretanto sua situação de fato. etc. Semelhante acumulação de contradições, com o tempo, só poderia explodir (BIHR, 1998, p. 59).

E explodiu. No final dos anos 1960 e início dos anos 1970 houve uma onda de lutas proletárias. A segunda geração do operário-massa, formada pelo fordismo, não está mais disposta a “perder sua vida para ganhá-la” (BIHR, 1998, p. 60). Essa ideologia pode ser

percebida no discurso dos sujeitos aprendizes. O trecho a seguir, retirado da entrevista do sujeito A10, segue-se após esse sujeito relatar sobre suas incertezas com relação ao curso para o qual pretende prestar o vestibular:

A10: E aí, **você tem que viver**, você tem que... **Não é só também, sabe...** Aí eu parei, pensei, pensei. Aí, tipo assim, **as coisas que eu mais gosto** é o que, é animais, e tipo... crianças. Assim... Eu praticamente já fechei assim, em pedagogia. Mas não tipo, dar disciplina “pros grandão”, **eu quero** da primeira a quinta.

Entendemos que os sujeitos já se rodeiam de uma ideologia do trabalho não-alienante, em um contexto que podem escolher trabalhar no que gostam, buscar o trabalho não apenas pelo dinheiro, mas pelas afinidades que possuem com aquilo que vão exercer durante parte de sua vida.

A “crise do trabalho” veio de uma recusa do trabalho alienante e de torná-lo o centro de sua vida. Alguns “escapes” foram introduzidos no modo de vida do proletário: a fuga do trabalho e da produção, como uma forma individual e individualista de “burlar” o sistema, buscando “pequenos trabalhos ocasionais”, ou até mesmo voltando às formas pré-capitalistas de produção. Também voltou o desejo de lutar pela reconquista de um poder sobre o processo de trabalho, com greves parciais, ataques ao *staff*, etc. (BIHR, 1998).

A revolta do operário-massa trouxe para as organizações uma reviravolta. Essas organizações se viram obrigadas a reorganizar os métodos tayloristas com a ampliação e enriquecimento das tarefas. A ampliação consistia em substituir a tarefa única por tarefas diversificadas, enquanto o enriquecimento era no âmbito de delegar a responsabilidade de um segmento do processo de trabalho a pequenos grupos de empregados. Uma reorganização assim só poderia gerar um curto-circuito no controle. Esse processo elevava a produtividade, mas ameaçava a estrutura hierárquica da empresa, porque com um maior controle do processo de produção, almejava-se um maior poder de decisão. Porém, uma reorganização do processo de trabalho não podia se solidificar sem a redefinição da base tecnológica do capital e, com isso, o choque só aumentava. De acordo com Bihr (1998), além do desemprego crescente, a crise traria “um ‘maravilhoso’ procedimento disciplinar para restabelecer a ordem e a autoridade nas empresas; mas nem por isso as direções capitalistas estariam dispensadas da necessidade de inovar em matéria de organização do trabalho” (BIHR, 1998, p. 62).

Entretanto, o movimento operário ainda se via na sua contradição e, além do mais, a revolta do operário massa não podia deixar de recolocar o modelo social-democrata do

movimento, que era uma parte ainda ligada ao compromisso fordista. A separação entre as alas do proletariado foi inevitável, fragmentando a ala mais agitada do proletariado ocidental dos organismos sindicais e políticos advindos desse modelo. Com isso, essas organizações ficariam reduzidas apenas a conduzir negociações no quadro institucional, uma vez que não podiam mais organizar e dirigir um movimento de base. O que acontece é que essas organizações já estavam se comportando como “guardiãs do capital”, até mesmo tentando sabotar o movimento, algumas com repressão física, outras apenas buscando benefícios próprios. “Foi, então, basicamente sem e até mesmo contra as organizações sindicais e políticas constitutivas desse modelo social-democrata do movimento operário que as lutas proletárias da época se desenvolveram”. (BIHR, 1998, p. 62).

Todavia, a revolta significava o desejo do proletariado ocidental em renovar sua luta de emancipação, mas essas lutas foram radicais na mesma proporção em que acabaram rapidamente. O movimento fracassou devido ao papel contra-revolucionários desempenhado pelas organizações do modelo social-democrata do movimento operário, o que revelava os limites internos do próprio movimento. O conflito não passava dos limites imediatos da empresa e, muito menos, atacava o modo de vida induzido pelo capitalismo, a não ser verbalmente, o que não gerava resultados consideráveis, “a contestação do poder do capital sobre o trabalho não foi estendida a seu poder fora do trabalho” (BIHR, 1998, p. 64).

Uma crise no regime de acumulação, então, foi o que rompeu de vez com o compromisso fordista. Entre o final da década de 1960 e início dos anos 1970, alguns elementos foram responsáveis por essa ruptura: a diminuição dos ganhos de produtividade, devido a combatividade proletária e as formas que ela assumiu; a elevação da composição orgânica do capital, com a elevação da composição técnica do capital, além do aumento do capital fixo, o que diminui sua rotatividade e, conseqüentemente, a taxa de lucro; a saturação da norma social de consumo, com o mercado de bens duráveis se saturando e diminuindo as perspectivas de vendas, tornando-se mercados flutuantes e fragmentados; o desenvolvimento do trabalho improdutivo, que geravam despesas para a produção capitalistas, como o trabalho que garantia a circulação do capital, limitando a valorização deste (BIHR, 1998).

Nas palavras de Bihl (1998, p. 73), o próprio fordismo “caiu na ‘armadilha’ da massificação em que ele pegara o proletariado e que acabará impondo-lhe seus limites”. Esses limites são subjetivos, pois a revolta do operário-massa se voltou contra as formas fordistas de produção e, também, porque as práticas de consumo foram deslocadas para fora da norma fordista. Além disso, os limites são objetivos, por conta massificação do capital constante, que diminuiu os ganhos de produtividade e aumentou a composição orgânica do

capital, enquanto a força de trabalho resultava na saturação dos mercados que sustentavam o crescimento fordista e no aumento dos custos sociais.

Em razão de toda essa situação que foi se agravando, chegou a crise de valorização do capital nos países capitalistas desenvolvidos. Primeiramente, essa crise ainda tinha uma aparência de continuidade do crescimento. Mas, depois, o regime de acumulação começou a decair. Os consumidores foram obrigados a pagar o preço da inflação que crescia em ritmo acelerado, empresas começaram a se endividar e tentavam compensar isso com programas de investimento, o mercado e a produção foram internacionalizados, o que caracteriza o desenvolvimento de multinacionais e, enfim, o aumento do desemprego, por causa do “aumento contínuo da população ativa e a uma substituição acelerada do trabalho pelo capital” (BIHR, 1998, p. 74).

Na metade da década de 1970 o preço do petróleo quadruplicou no mercado mundial, ocasionando uma transformação da crise latente para a crise manifesta. Como já havia uma deterioração da taxa de lucro, esse aumento da renda do petróleo provocou a primeira recessão generalizada do capitalismo, depois da Segunda Guerra Mundial. Patronatos e governos ocidentais apelaram para o *keynesianismo*. Isso significa que pretendia-se estender os mecanismos institucionais de aumento dos salários-reais e, ao mesmo tempo, recorrer aos cofres públicos para obter créditos, tanto às empresas quanto aos consumidores. Também se consolidava o *keynesianismo* mundialmente, pois, os países se endividavam em uma espécie de troca: países ocidentais emprestam aos países de Terceiro Mundo, com a emissão do crédito internacional, na mesma medida em que os países do Leste são incitados a importar equipamentos dos países ocidentais, o que garantia a esses países uma compensação de seus déficits. Era um círculo vicioso, que permitia que os países do entorno pudessem consolidar seu aparelho industrial, mas que só podia fechar com a condição de que pudessem reembolsar suas dívidas, exportando os produtos para os países da OPEP (Organização dos Países Exportadores de Petróleo) ou aos países ocidentais. Esse endividamento evitava que a recessão se agravasse, mas, em contrapartida, “era incapaz de recolocar em marcha a dinâmica da acumulação nas bases fordistas persistentes” (BIHR, 1998, p. 75). O esgotamento do fordismo foi inevitável.

Quase todos os governos ocidentais se propuseram a encarar, sob a bandeira do *liberalismo*, a lutar contra a inflação, restringindo o crédito e desindexando os salários e preços, bem como a desestatização da economia. Dessa forma, o ataque ao Estado fordista pretendia dismantelar o quadro institucional que servia como base para regular o crescimento fordista. Em resumo, a classe dominante garantiu seu poder político durante três décadas com

o fordismo em sua base socioeconômica e é com a destruição dessa base que ela pretende garantir sua salvação (BIHR, 1998).

Essa entrada no liberalismo não salvou o capitalismo da crise, mas garantiu que uma recuperação da taxa de mais-valia, com a compressão dos custos salariais, conseqüentemente com a taxa de lucro, o que melhorou a rentabilidade dos capitais mantidos em função. A crise de valorização do capital, então, trouxe consigo uma “crise de realização potencial”. Agravando o desemprego e diminuindo o poder de compra dos assalariados, comprimindo os gastos públicos, aumentando a taxa de juros, agravou-se a crise latente de superprodução. Essa ofensiva liberal caiu em uma “espiral deflacionária”, resgatando a situação de catástrofe da década de 1930. A seguridade social, no entanto, não permitiu que a crise se agravasse internamente. No plano externo, o que segurou foi o endividamento dos Estados Unidos, garantindo a economia mundial durante a década de 1980.

Todas essas catástrofes pelas quais a classe dominante se via sem saída poderiam ser a oportunidade de êxito da classe operária, o que não aconteceu. Ocorre que a fragmentação do proletariado ocidental estava cada vez mais crescente, o que tendeu a “paralisá-lo enquanto força social” (BIHR, 1998, p. 83). Essa fragmentação se dividia em três grandes conjuntos: os proletários estáveis e com garantias; os proletários excluídos do trabalho; a massa flutuante de trabalhadores instáveis.

O primeiro conjunto diz respeito principalmente ao trabalhador assalariado do Estado, que tem garantias jurídicas, ou ao trabalhador de grandes empresas que escaparam da crise, por questões econômicas. Esses trabalhadores têm, de certa forma, o emprego garantido e a manutenção do salário, além do direito à negociação das condições de trabalho e proteção sindical. Também se incluem em planos de carreira e promoções dentro da empresa. Porém, devido à crise, essa gama de trabalhadores acaba se estreitando e suas garantias se restringem.

No segundo grupo estão os proletários excluídos do trabalho, aos quais a crise jogou no “olho da rua”, temporariamente ou definitivamente, como idosos ou trabalhadores com pouca qualificação, além de ficarem excluídos da vida ativa. Esse grupo acaba entrando na pobreza e na miséria.

Finalmente, o terceiro conjunto, da massa flutuante de trabalhadores instáveis, que se distinguem em: proletários das empresas que operam por subcontratação (terceirização) e por encomenda; os trabalhadores em tempo parcial, por opção ou imposição; os trabalhadores temporários, quer se trate de trabalhadores interinos ou de trabalhadores com contrato de duração determinada; estagiários; trabalhadores da “economia subterrânea”, que tentam escapar ao desemprego trabalhando “clandestinamente” (BIHR, 1998, p. 84-85).

O que esses conjuntos têm em comum é a submissão à diversos constrangimentos, como a instabilidade de emprego e de renda, uma desregulamentação das condições jurídicas de emprego e trabalho, das conquistas de direitos sociais ou ausência de qualquer benefício convencional. Ainda, há a falta de amparo sindical e uma “tendência à individualização extrema da relação salarial” (BIHR, 1998, p. 86).

O desemprego provoca fenômenos de exclusão e auto-exclusão, em relação ao mercado de trabalho, mesmo que seja apenas por uma desvalorização de certa qualificação profissional, que já estava fraca. Dessa forma, reforça-se divisões e desigualdades de *status* dentro do proletariado, visto que atinge mais os trabalhadores não qualificados, mais as mulheres, mais os jovens e idosos, mais aos estrangeiros. Hannah Arendt (2007), que simpatizava com a democracia liberal, contrapunha em partes com a ideologia de trabalho de Karl Marx e, inclusive, criticou o filósofo explicitamente em sua obra *A condição humana*. Para a Arendt (2007, p. 12), o avanço da ciência e da automação poderia libertar a humanidade do “fardo do trabalho e da sujeição à necessidade” e que é por meio do trabalho que a sociedade, transformando-se em sociedade operária, torna-se, também, igualitária, já que “é próprio do trabalho nivelar os homens”, enquanto Marx demonstrava profunda preocupação com a classe operária, frente às transformações tecnológicas. E foi justamente isso que aconteceu: a alta taxa de desemprego, por falta de qualificação, como já mencionamos, acompanhou a “substituição da força de trabalho pelas máquinas”, com o advento das tecnologias, desvalorizando ainda mais certas qualificações profissionais, que foram pouco a pouco extintas.

O capital sempre construía novas formas de sair da crise. A “nova ordem produtiva” desenvolve-se nesse cenário em três características: com a fábrica difusa, invertendo o processo de concentração produtiva do fordismo, tirando a centralidade da fábrica de um só lugar e passando a espalhar a produção e o poder em todo o espaço social, passando a ter “filiais” e uma unidade central, bem como a incorporação da terceirização; a fábrica fluida, que produz sem interrupções, com intensidade e produtividade mais especializadas que no modo fordista, trazendo a inovação da automação do processo de trabalho; a fábrica flexível, com a flexibilidade do processo de trabalho, introduzindo meios aptos para ajustar a capacidade produtiva de acordo com a demanda, inserindo uma eletrônica programável capaz de memorizar e executar operações diferentes (BIHR, 1998).

Todo esse conjunto de flexibilidades exigem que o trabalhador também seja flexível. Nesse sentido, ele deverá estar apto para ocupar diversos postos de trabalho, manusear diferentes tipos de materiais. A mão-de-obra precisa ser “polivalente, qualificada, bem

formada” (BIHR, 1998, p. 92). Esse cenário se torna destaque com a “flexibilização”, também, das condições jurídicas no entorno do contrato de trabalho, permitindo recorrer ao trabalho temporário e em tempo parcial, o que podemos traduzir em instabilidade para o trabalhador. A flexibilização do salário, por sua vez, é inevitável, uma vez que não há um limite mínimo de salário, convencional ou legal, “pelo menos para certas categorias de trabalhadores (os jovens, por exemplo)” (BIHR, 1998, p. 93). Também entra nessa flexibilização do salário a questão do *desempenho individual* do trabalhador, já que essa nova “norma” implica na individualização. Bihl (1998) entende que, dessa forma, “comprova-se que, mais do que a exigência da fluidez, a de flexibilidade é um fator de heterogeneização e de cisão do proletariado” (BIHR, 1998, p. 93).

As consequências disso recaem em uma força de trabalho mais barata e desvalorizada, acarretando no desemprego estrutural. Marx (2013) não via no capitalismo o significado de progresso, mas de destruição de outros processos. No entanto, ele acreditava que o capitalismo iria decair e que as crises acabariam por libertar a sociedade desse regime que, por consequência, libertaria os trabalhadores. As crises aconteceram, mas o capitalismo não decaiu totalmente, pelo contrário, como mencionamos anteriormente, esse sistema sempre se reinventa e reinventa novas formas de dominação.

O *trabalho*, para Karl Marx, em seu seus *Manuscritos de 44*, é o objeto de discussão no qual ele se debruça em criticar a economia social, por trata-lo como algo abstrato, como uma mera mercadoria. Para expor suas considerações, porém, o próprio autor dedica sua fundamentação às descobertas de Feuerbach¹⁶, com as críticas humanistas e naturalistas.

Marx define que há uma conexão entre as partes responsáveis por gerir todo esse sistema, que no início dessa obra ainda não é denominado como um sistema capitalista, citando o Estado, o direito, a moral e a vida civil. Todas essas partes interligadas compõem o modo de produção da economia política, o que acaba se tornando um contexto de contradições, cujo espaço Marx insere o homem como um agente (MARX, 2004). Esse homem, enquanto ser social, é parte da história. Por isso, para o materialismo histórico, todas as mudanças ocorridas em todas as esferas da sociedade caminham junto com o desenvolvimento humano e em razão do mesmo.

Diante disso, é importante resgatar como era concebido o conceito de trabalho em outras épocas, anteriores ao capitalismo. Na obra *Trabalho e identidade em tempos sombrios*

¹⁶ Filósofo alemão, de seguidor de Hegel passou para a dialética materialista. A filosofia humanista de Feuerbach seguia o princípio de que a consciência é que difere o homem dos animais. A religião é o resultado da necessidade humana de um criador e uma forma de alienação do homem sobre o homem. Adorar a Deus, portanto, seria uma forma que o homem encontrou de adorar a si mesmo (FEUERBACH, 2007).

(2007), Pedro Bendassoli publica uma pesquisa na qual ele discute esses períodos com precisão, reconstruindo as principais ideias que o Ocidente criou a respeito do trabalho. O autor traz um resumo histórico acerca dos valores do trabalho nas sociedades antigas, principalmente na Grécia, passando pela Idade Média e o Renascimento, além de explicar de que modo a religião contribuiu para que esses valores fossem impulsionados.

O valor do trabalho na Grécia antiga é bem diferente do que conhecemos nas sociedades modernas industriais, já que era feito por pessoas escravizadas e não por pessoas livres, o que nos leva a concluir que o trabalho não era uma virtude, mas algo que tornava o homem bruto, não dando espaço para que realizasse alguma prática intelectual. Platão dividia a sociedade entre ricos e pobres e, também, entre diferentes tipos de trabalho. O Estado deveria realizar três tipos de atividades: a provisão de serviços necessários, realizado por trabalhadores; sua proteção e seu governo, ambos realizados por guardiões. Essas atividades têm pesos diferentes, pois Platão idealizava um sistema educacional que não focava na formação de trabalhadores, cujas responsabilidades eram exercer suas atividades de acordo com suas aptidões (BENDASSOLI, 2007).

Para Aristóteles, trabalho era um obstáculo para a virtude, já que não tem um valor em si mesmo, mas é um caminho para se chegar a um fim:

Ora, nós chamamos aquilo que merece ser buscado por si mesmo mais absoluto do que aquilo que merece ser buscado com vistas em outra coisa, e aquilo que nunca é desejável no interesse de outra coisa mais absoluto do que as coisas desejáveis tanto em si mesmas como no interesse de uma terceira; por isso chamamos de absoluto e incondicional aquilo que é sempre desejável em si mesmo e nunca no interesse de outra coisa. Ora, esse é o conceito que preeminentemente fazemos da felicidade (ARISTÓTELES apud BENDASSOLI, 2007, p. 35)

Tanto para Aristóteles quanto para outros pensadores gregos, o trabalho era próprio dos escravos, fazendeiros ou homens de negócios, não do cidadão livre, pois “o trabalho manual (*labor*) cria laços de dependência entre os envolvidos, degradando a liberdade. Depender de outro homem, como por meio do recebimento de um salário, era sinônimo de prisão, de perda de liberdade” (BENDASSOLI, 2007, p. 36, grifo do autor).

Apesar de parecer que os gregos não valorizaram o trabalho enquanto algo necessário, o que na verdade eles criticavam era o trabalho enquanto algo que subordinava os homens, isto é, o trabalho é que deveria estar subordinado aos fins estabelecidos, contribuindo com o uso, a beleza e a felicidade (BENDASSOLI, 2007).

O trabalho começou a ser considerado uma “atividade séria” depois que a escravidão começou a declinar, à medida em que surgem mercados livres. Com isso, o desenvolvimento

econômico e, também, desenvolvimentos não-econômicos – como o declínio das cidades-estados, que trouxeram “direitos” aos cidadãos, o princípio de igualdade, e a filosofia estoica, que celebrava as virtudes de obrigação e autossuficiência – foram os responsáveis para que a escravidão terminasse e, então, emergir o pensamento do trabalho como algo dignificante (BENDASSOLI, 2007):

O mais importante, no mundo antigo, era a clara divisão estabelecida pelos filósofos entre virtude e necessidade, entre liberdade e submissão, entre lazer e descanso. O trabalho, apesar de não ser inteiramente desprezado, era totalmente desprovido de sentido ontológico. Isto é, a “verdade do ser” não dependia do trabalho, mas do uso da liberdade para uma vida contemplativa ativa, enfim, para o cultivo da mente – da razão – por meio das atividades que são, em si mesmas, significativas (BENDASSOLI, 2007, p. 41).

Assim, para essa civilização antiga, o trabalho não poderia ser visto como o detentor da vida do homem, algo que tomasse todo o seu tempo, como uma atividade de sobrevivência. Mas, era algo que deveria ser evitado ao máximo, devido à falta de liberdade que proporcionava.

Na Idade Média, a Igreja foi uma das maiores responsáveis para doutrinar sobre a importância do trabalho. De acordo com Bendassoli (2007), a Igreja trazia o trabalho como algo necessário, porém, o trabalhador não poderia esquecer os valores que o levaria até Deus. Santo Agostinho acreditava que Deus havia concedido dons aos homens para compensar a falta de Adão e Eva, pois, antes de seus pecados, eles trabalhavam como “camponeses”, cuidando da criação, depois o trabalho vem como algo que precisa de esforço e sofrimento. Consequentemente, deveríamos aguentar nossa condição de trabalhadores de forma pacífica. Já na tradição greco-romana, havia uma hierarquia, de acordo com o *status*, em que os trabalhadores manuais eram inferiores; os filósofos ou aristocratas eram superiores.

Para São Tomás de Aquino, o trabalho é uma atividade natural ao homem, mas que deve ser realizada de forma honesta, independente se for manual ou intelectual. Ele acreditava que as duas formas de trabalho levavam à virtude, nenhum era inferior ao outro, diferente do que foi citado anteriormente. Além disso, o religioso também entendia que o trabalho não deveria ter um fim em si mesmo, isto é, deveria ter alguma utilidade, dividida de três formas: “como uma forma de evitar a ociosidade; como meio de submeter o corpo a suas faculdades mentais; e como meio de obtenção do sustento” (BENDASSOLI, 2007, p. 47). Em resumo, para os teólogos da Idade Média, assim como na Antiguidade greco-romana, “o trabalho não era um tema especial; era uma parte da estrutura social geral e espiritual” (ANTHONY, 1977 apud BENDASSOLI, 2007, p. 48). Era apenas uma forma de sobrevivência, para que se pudesse adquirir os produtos necessários para o cotidiano.

Ao trazer a visão do trabalho no período do Renascimento, Bendassoli (2007) reflete que os estudos sobre a história do trabalho podem ser verificados com maior avanço devido ao protestantismo, que contribuiu para uma reestruturação do valor do trabalho, considerado “como uma exuberante forma de auto-expressão, uma oportunidade ímpar para o homem revelar sua verdadeira essência por meio de suas obras” (BENDASSOLI, 2007, p. 54).

O autor tenta compreender como o Renascimento e o começo da ideia do *self-made-man* contribuíram para que o trabalho começasse a receber uma visão de valor. Mills (1956, apud BENDASSOLI, 2007) descreve algumas características principais para a valoração do trabalho nesse momento histórico, retratando como os renascentistas consideravam o trabalho uma atividade prazerosa, em que o dinheiro, a salvação ou a reputação eram subjacentes, pois a qualidade do produto e a habilidade de construir eram mais importantes. Ao contrário do conceito de alienação, aqui as relações de trabalho eram vistas como uma ligação afetiva entre o produtor e o produto: o produtor deveria agir como se o produto final fosse para ele mesmo, assim ele saberia que cada esforço dedicado ao material estaria visível. Por conseguinte, há uma relação de liberdade do mestre de ofício, desde o início, à condução e à finalização de seu trabalho, mas ao mesmo tempo é responsável por qualquer adversidade que ocorra. Outra característica é o fato de que, durante esse processo, o produtor adquire uma espécie de aperfeiçoamento pessoal, desenvolvimento e aprendizagem. Também há a não separação entre lazer e trabalho, cultura e trabalho, porque “se o lazer era algo que se fazia para ocupar o tempo de maneira gratificante, e se o trabalho ocupava uma importante função gratificante, logo haveria uma coincidência psicológica, e material, entre ambos. [...] uma diversão séria” (BENDASSOLI, 2007, p. 59). Por último, a não divisão entre trabalho e vida pessoal, ou seja, a vida profissional faz parte da individualidade do mestre de ofício, compondo uma única vida.

Vale destacar que aqui ainda não é o trabalho com sentido econômico, cujo objetivo é se tornar uma atividade realizada para outra pessoa, deixando de ser uma atividade com o fim em si mesmo. Isso é o que vai trazer a divisão do trabalho, principalmente, entre produção e consumo, com a chegada do capitalismo. À vista disso, o trabalho perde o seu sentido de lazer e prazer, ao passo que deixa de ser voltado à satisfação individual.

Nesse momento, é importante destacar que entramos naquilo que Max Weber se dedicou a defender. Diferentemente de Hannah Arendt, Weber compreendia que aos novos tempos do capitalismo seria necessário conciliar o conceito de vocação protestante com o de auto-interesse, transformando-se em uma fusão chamada “ética protestante do trabalho”. Isso acontece porque o auto-interesse precisava ser visto como um valor moral e, portanto, tornar

“as coisas como são”, do modo como descreve a economia, a “as coisas como deveriam ser”, o modo como descreve a moral (BENDASSOLI, 2007, p. 86). O valor do trabalho por meio da religião, nesse sentido, sinaliza para Weber (2004, p. 69) como surgiu o racionalismo ocidental, “um conceito histórico que encerra um mundo de contradições”. Por isso, a visão do puritanismo, para o autor, demarca o asceticismo protestante, pois os puritanos buscavam, “por meio da profissão, uma vida plena de sentido, com valores sólidos”, enquanto “os modernos têm à sua disposição apenas empregos dos quais necessitam para sobreviver” (BENDASSOLI, 2007, p. 41).

A partir da Reforma Protestante, o sentido e o valor do trabalho, então, adquiriram maior força, sendo visto como uma das principais formas de julgamento moral de um indivíduo:

Com Lutero, Calvino e o puritanismo, há não só uma inversão de valores como uma aproximação entre o homem econômico e o homem moral. Com o protestantismo, sobretudo com os puritanos, o trabalho deixa de ser um meio de satisfazer as necessidades para se tornar um objetivo autônomo, um ideal do trabalho pelo trabalho e a devoção intramundana a uma vocação individual. Trabalhar tornou-se a principal forma de servir a Deus, e a ociosidade foi fortemente combatida (BENDASSOLI, 2007, p. 64-65).

A visão que se tinha com a Igreja Católica, de que precisava provar que seria digno da salvação, por meio dos rituais e da submissão à igreja, a partir do protestantismo, deu-se outra versão, transformando o ser humano mais individual na sua busca para a salvação. Calvino dizia que ninguém tinha certeza sobre sua salvação, se está entre a minoria que vai para o céu ou a maioria que vai para o inferno.

Esse paradoxo, em vez de gerar apatia completa, tem efeito inverso: uma valorização ética do trabalho, na medida em que, se a salvação não é certa, ao menos o protestante pode ter a intenção de salvar-se, ou então de mostrar aos outros que está nesse caminho” (ANTHONY, 1977 apud BENDASSOLI, 2007, p. 65).

Apesar de Lutero ter um posicionamento mais leve que a de Calvino, aproximando, também, da visão dos antigos e medievais – o trabalho não pode ter um fim em si mesmo – ele não deixa de romper com a tradição dos tempos medievais e também considera o trabalho como uma obrigação moral de todos. Porém, Calvino é quem mais contribui para a criar um *ethos* moral próprio para o trabalho. Para ele, é a ação pela fé que conta, não a justificação, ou seja, são as obras, as ações que levarão o cristão ideal à santidade. Deve-se levar uma vida exemplar e o que aproximaria o homem à imagem de Deus é o trabalho. Desse modo, na sua perspectiva, se o homem trabalhasse duro, ele teria maior certeza de que poderia estar no seletivo grupo que merece a salvação. Essa conclusão se dá, por conta de uma analogia que é

feita com a imagem de Deus criador, como um trabalhador, que trabalhou muito e descansou apenas no último dia, sendo o ócio algo condenável (BENDASSOLI, 2007).

Vale destacar que Feuerbach, filósofo inspirador de Marx, opõe-se justamente a essa ideologia do homem como imagem e semelhança de Deus, visto que, para ele, Deus é uma criação do próprio homem para as necessidades da consciência humana: “A consciência de Deus é a consciência que o homem tem de si mesmo, o conhecimento de Deus o conhecimento que o homem tem de si mesmo. Pelo Deus conheces o homem e vice-versa [...] ambos são a mesma coisa (FEUERBACH, 2007, p. 44).

Esses novos princípios, vindos do protestantismo, que pregavam como deveria ser o indivíduo, serviram para moldá-lo e discipliná-lo, tornando-o um trabalhador ideal e necessário para a industrialização. Bendassoli (2007) completa que o protestantismo ofereceu a matéria-prima religiosa para a uma redefinição do valor do trabalho na modernidade. A religião, então, passa a ser um dos combustíveis que alimentava a sociedade para alienar o trabalhador dentro das relações de trabalho.

A partir do momento que se prega o trabalho como algo individual, pode-se pensar em uma identidade do trabalho, já que exercer uma profissão é um chamado de Deus a cada pessoa, cada um é responsável por fazer o que há de melhor, de acordo com suas habilidades e interesses. O trabalho, nesse caso, começa a se associar com a realização pessoal e vai se reforçando como um meio de participar da criação do mundo, trazendo cada vez mais o sentido de vocação, inserindo o discurso religioso ao mundo do trabalho, mesmo que entre os pensadores religiosos esse discurso não estivesse mais tão afluído. Reiterando que o trabalho passa a ocupar um espaço considerável no pensamento puritano, enquanto o ócio faz parte do pensamento de culpa, assim, “o conceito de vocação pode reforçar a ideia dúbida de que o ser humano é, essencial e primariamente, um trabalhador” (MEILAENDER, 2000 apud BENDASSOLI, 2007, p. 68).

Weber propõe a influência da ética religiosa, ou protestante, como um chamado para a profissão, dentro da divisão racional do trabalho capitalista, que junto com a ética social secular do capitalismo ocidental traz o funcionamento econômico como legitimador de comportamentos. Dessa forma, há o encontro entre o homem econômico e o homem moral, que

consegue, a um só tempo, preservar intacto o núcleo egoísta do indivíduo moderno-capitalista e elevá-lo, ou convertê-lo, a valor moral. [...] a extensa valorização do trabalho e sua celebração como “salvação aqui na Terra”, agora secularizada em *drivers* mais comumente aceitos e legitimados como o “desejo de sucesso” (BENDASSOLI, 2007, p. 93).

Aqui temos novamente as evidências do liberalismo. Assim como o sistema educacional, que não se desliga dos conceitos de trabalho com o passar do tempo, pois são dois sistemas que estão a serviço das relações de produção, a questão da liberdade individual foi/é pregada desde cedo nas escolas, para que mais tarde, já em idade propícia para trabalhar, os sujeitos não questionem os sentidos de seus “destinos”.

Apple (2003) também aborda sobre o conceito de liberdade com base nas definições religiosas. Os colonos puritanos dos Estados Unidos são um exemplo de como isso começou a se formar. John Winthrop, governador puritano da colônia de Massachusetts, em 1645, distingue “liberdade natural” e “liberdade moral”. Para ele,

essa definição de liberdade como algo que flui da renúncia e da opção moral era compatível com as restrições severas à liberdade de expressão, de religião, de movimento e de comportamento pessoal. Os desejos individuais devem ceder seu lugar às necessidades da comunidade, e a “liberdade cristã” significativa submissão não apenas à vontade de Deus, como também à autoridade secular, a um conjunto bem conhecido de responsabilidades e deveres interconectados, uma submissão não menos completa por ser voluntária. O delito civil mais comum nos tribunais da Nova Inglaterra colonial era “o desprezo pela autoridade” (FONER, 1998 apud APPLE, 2003, p. 15).

Partes dessas definições religiosas de liberdade foram derrotadas pelas ideias de liberdade republicanas, que consideravam o bem comum acima do bem individual, mas se vistas mais afundo, não eram tão democráticas como parecem. Essas definições foram se juntando à uma teoria comum, cultuada pelo liberalismo do século XVIII. Desse modo,

para os liberais clássicos, a liberdade só poderia ser garantida com a defesa do reino da vida privada e dos interesses pessoais (a família, a religião e sobretudo a atividade econômica) da interferência do Estado. ‘O bem público era menos um ideal a ser conscientemente buscado pelo governo do que o resultado das atividades de indivíduos livres dedicados à realização de suas miríades de ambições privadas’ (APPLE, 2003, p. 16).

O lado “positivo” do liberalismo clássico é o questionamento acerca de privilégios e “arranjos hierárquicos” que não permitiam o progresso individual. As pessoas acreditavam que tinham direitos naturais que o governo não poderia tomá-los e, assim, podiam enfrentar as barreiras das desigualdades. Porém, a ilusão de que todos teriam acesso aos direitos de liberdade era exatamente o problema, em virtude de que o dependente não era incluso nessa gama de cidadãos libertários: “Dado o lugar central que a autodeterminação e o autogoverno ocupavam nessas ideias de liberdade, não se devia dar voz no governo àqueles que não eram capazes de controlar a própria vida”. Assim, a independência econômica era o que definia

quem tinha ou não liberdade política e servia como identificador de “homens dignos” (APPLE, 2003, p. 16).

No que diz respeito ao neoliberalismo, em uma definição de Robert McChesney (apud BENDASSOLI, 2007), esse sistema é caracterizado por

políticas de livre mercado que encorajam a empresa privada e a opção do consumidor, recompensa a responsabilidade individual e a iniciativa pessoal e procuram destruir a mão morta do governo incompetente, burocrático e parasitário que nunca faria o bem mesmo se fosse bem intencionado, o que raramente é (BENDASSOLI, 2007, p. 21).

Com isso, compreende-se que essa política é tão forte e instaurada na sociedade como a única com a possibilidade de dar certo, mesmo tendo defeitos, graças “aos mercados globais e a competição intensa” (BENDASSOLI, 2007, p. 21).

Para Bendassoli (2007), algumas forças atuaram para elevar o trabalho a uma questão central na visão econômica, moral, ideológica, filosófica e contratual. Na parte econômica, há uma relação entre a modernidade e a forma com que os princípios econômicos genéricos e abstratos passaram a regê-lo; na questão moral, refere-se ao conjunto de regras de comportamento que passou a se fundamentar, servindo como regulação das condutas dos indivíduos; ideológico, porque a nova classe de proprietários industriais começaram, por meio do trabalho, a controlar e disciplinar a massa de trabalhadores; filosófico, pois a definição da subjetividade humana foi um meio de expressão e, também, no qual se organizavam as experiências individuais; por fim, contratual, visto que “a organização social, a integração de tarefas e papéis e a cooperação passaram a dele depender” (BENDASSOLI, 2007, p. 139-140).

No imaginário social, o trabalho funcionava como uma referência para os sujeitos, na formação de suas identidades sociais, já que era uma forma que os sujeitos tinham de reconhecer-se e avaliar-se, pelo menos aqueles que pertencem à classe trabalhadora e dependem do trabalho para sobreviver. Com o enfraquecimento do fordismo, essa ideologia criada nos entornos do trabalho também foi se desfazendo, pois, os sujeitos passam a ter outras formas de construir sua subjetividade e uma pluralização de identidades vai se construindo. (BENDASSOLI, 2007).

Com isso, cria-se um contexto do trabalho com seu valor baseado no capital humano ou capital social, em que o conhecimento se torna a principal força produtiva. A motivação, junto com o componente comportamental, determina o valor e o trabalho torna-se de natureza “imaterial”. Nesse sentido, a atividade do trabalho como central acaba sendo transferida para um “tempo livre”, cujos sujeitos devem buscar se determinar enquanto tais, por meio do

enriquecimento intelectual, logo, a produção do valor do trabalho. Então, o que muda é o fim: a mercadoria não é mais o que produz valor, mas a própria produção do valor é um valor em si. Marx (2004) relatava que o sujeito poderia ser livre quando, enfim, a tecnologia diminuiria o tempo de trabalho. Para o filósofo, o sujeito poderia ser livre e praticar outras atividades que o resgatasse. Porém, nas transformações do capitalismo o que houve foi uma transferência do tempo utilizado na produção, para o tempo utilizado na construção do trabalhador.

É nessas brechas que o capitalismo, junto às ideologias do neoliberalismo, infiltra-se e faz com que os indivíduos busquem o aperfeiçoamento e a promoção do “eu”, no que diz respeito às novas formas de trabalho, que acabam reatando as antigas modalidades, como a do trabalho por “prazer” e por “vocação”. Nesse caso, o discurso que se produz e reproduz é de um trabalho que não precisa ser pago pelo que ele vale, pois, o valor está em se sentir realizado. Esse discurso retorna com a centralidade na meritocracia, fundamentando um valor nas capacidades do indivíduo e extraíndo um modelo, um exemplo a ser seguido, como se todos pudessem chegar a algum estado perfeito de realização.

2.3 Contextualizando o conceito de *meritocracia*

Em conjunto com as aspirações do capitalismo, algumas expressões-chave regem as ações humanas por meio da linguagem, já que essas expressões são carregadas de ideologias. “Ascensão social”, “sucesso”, “fracasso”, são alguns exemplos, entre outros existentes e que vão surgindo, em consonância com estrangeirismos, como “*status*”, “*mindset*”, “*case*”, expressões pelas quais o universo mercadológico define e resume um profissional, sua carreira e seu estilo de vida. No entanto, o que caracteriza a maioria dos discursos no entorno dessa opacidade ideológica é a meritocracia. A abordagem e apresentação da meritocracia, enquanto um termo, expressão e ideologia, torna-se necessária diante da proposta deste trabalho, que objetiva compreender sua reprodução e entender como todos os outros discursos se sustentam a partir desse conceito.

De acordo com o Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis (2019), versão *online*, *meritocracia* tem as seguintes definições: “1. Forma de administração cujos cargos são conquistados segundo o merecimento, em que há o predomínio do conhecimento e da competência. 2. Indicação de promoção por mérito pessoal” (MICHAELIS, 2019).

A origem do termo, pelo menos a de que se tem conhecimento, tem base na obra de Michael Young, sociólogo britânico, *The rise of the Meritocracy-1870-2033* (em português,

A ascensão da Meritocracia), de 1958. Nessa obra, que mistura ficção com realidade, o autor faz “previsões” para o ano de 2034, quando apresenta a sociedade da Grã-Bretanha sendo governada por meio da meritocracia e, conseqüentemente, seria uma sociedade mais justa. Dessa forma, aqueles que não fossem bem sucedidos seriam os próprios culpados por seus fracassos. O problema é que essa obra seria uma distopia, ou seja, apresenta uma história fictícia com a finalidade de satirizar esse método de distinção social.

Toledo Piza (1985) pontua, na análise da obra, que nessa sociedade,

Um dos problemas modernos característicos é o de alguns membros da meritocracia tornarem-se tão impressionados com a sua própria importância que perdem a simpatia dos governados e tornam-se tão sem tato que mesmo pessoas de baixo QI ficam desnecessariamente ofendidos. As pessoas das classes baixas sabem que lhes foram dadas todas as chances. São testadas a toda hora. Tiveram várias chances para demonstrar sua capacidade (TOLEDO PIZA, 1985, p. 219).

Assim, cada grupo deveria se contentar com a parcela de *status* que lhe é devida. Acontece que algumas interpretações feitas do livro de Young, principalmente pelas camadas políticas, acabaram por transformar a meritocracia em um ideal a ser seguido, acreditando que seria uma boa ideia para acabar com a desigualdade social – ou mascarar-la, pelo menos – e com os privilégios hereditários.

A propósito, o contexto histórico-social que teve impacto para formar essa imagem positiva do mérito pode estar atrelada à Revolução Francesa (1789-1799). Seria uma alternativa para que se pudesse subir ao poder ou a qualquer posição de destaque por meios que visassem as qualidades individuais, numa tentativa de abolir o nepotismo, ao passo que “desse movimento (burguesia) derivou um aclamado sentimento de libertação contra os privilégios (nobreza) da época, em que a tríade: ‘Liberdade, Igualdade e Fraternidade’ ficou marcada como símbolo desse levante” (HOBSBAWM, 1996, apud SILVA, 2014, p. 30). Entretanto, percebendo que as pessoas das classes mais desfavorecidas estavam ficando excluídas desses processos de ascensão aos postos de poder, “o sentido do mérito foi sendo apreciado por outras perspectivas e, com isso, a sua cumplicidade com o princípio da igualdade foi se distanciando” (SILVA, 2014, p. 31).

Por isso, a crítica de Young (1958) com relação ao sistema meritocrático é de que a tentativa de se oferecer, por exemplo, uma educação de qualidade para todos, seria o princípio da segregação social, porque não contemplaria exatamente a todos de forma igualitária.

Para Barbosa (1996), a meritocracia, junto com a avaliação de desempenho, são temas polêmicos. A antropóloga estuda os temas ‘meritocracia’ e o ‘desempenho em ambientes corporativos públicos e privados’, e garante que a visão de desempenho de acordo com a

produtividade e a quantidade de trabalho se perpetuou por muito tempo, desde a Revolução Francesa, mas que em meados dos anos 2000 isso ainda poderia ser visto. De acordo com a autora, “a filosofia por trás desse tipo de política de avaliação estava assentada em uma visão de mundo estritamente industrial e empresarial que visava identificar quem trabalhava e quem não trabalhava, melhor dizendo, quem produzia e quem não produzia” (BARBOSA, 1996, p. 61).

A autora ainda explica que, a partir da década de 1920, a avaliação de desempenho começa a trazer mais a questão social, que responde a incentivos sociais e simbólicos, do que econômica, que responde aos incentivos salariais, ou seja, na questão do desempenho, agora, sobressaem as necessidades das realizações das organizações e dos indivíduos. Partindo da ideia de que no Brasil temos variedades de organizações que operam com sistemas meritocráticos, como vestibulares, concursos públicos, entrevistas de seleção, currículos, sistemas de promoção, Barbosa (1996) apresenta o dilema que a sociedade sempre enfrenta entre escolher o mérito, a antiguidade e o status hereditário em suas organizações sociais e administrativas e, ainda, entre o pensamento de que a capacidade individual é distribuída aleatoriamente. Por conseguinte, ela faz uma distinção entre o que seria um sistema meritocrático e uma ideologia da meritocracia:

No primeiro caso, o mérito — a capacidade de cada um realizar determinada coisa ou se posicionar em uma determinada hierarquia, baseado nos seus talentos ou esforço pessoal — é invocado como critério de ordenação dos membros de uma sociedade apenas em determinadas circunstâncias. No segundo, ele é o valor globalizante, o critério fundamental e considerado moralmente correto para toda e qualquer ordenação social, principalmente no que diz respeito à posição socioeconômica das pessoas. Ou seja, num universo social fundado em uma ideologia meritocrática, as únicas hierarquias legítimas e desejáveis são baseadas na seleção dos melhores. Existe, portanto, uma grande diferença entre sistemas sociais meritocráticos apenas para determinados fins e sociedades organizadas a partir de uma ideologia de meritocracia, onde quase toda e qualquer posição social deve ser ocupada pelos melhores com base no desempenho individual (BARBOSA, 1996, p. 67-68).

A partir dessas distinções, algumas proposições feitas por Barbosa (1996) incidem em: na primeira, a sociedade reconhece as diferenças entre seus indivíduos de acordo com os resultados que apresentam nos seus desempenhos em determinadas funções, mas que seria válido apenas em determinados contextos sociais; na segunda, não existe relação necessária entre sistemas meritocráticos e sociedades complexas, assim como não haveria exclusão entre sistemas meritocráticos e sociedades tradicionais e hierárquicas; na terceira, há uma relação entre sociedades modernas, complexas e igualitárias e a vigência de uma ideologia

meritocrática, mas que, no entanto, hierarquizar seus membros para determinados fins, não faz dessa sociedade uma sociedade igualitária (BARBOSA, 1996).

As sociedades igualitárias, por outro lado, utilizam do desempenho individual como base para diferenciar os indivíduos, pois partem do princípio de que todos são iguais, e que nenhum outro fator pode ser levado em conta, como relações pessoais e consanguíneas, poder econômico e político, o que as concede o direito de serem reconhecidas com cargos, salários, privilégios, *status* e prestígios. Além disso, para as sociedades democráticas, a meritocracia garante a oportunidade igual para todos, pois

na medida em que as nomeações e promoções recaem em indivíduos capazes, de competência reconhecida e comprovada, esse princípio é concretizado, pois as oportunidades estão abertas a todos os que demonstram ter competência e não estão circunscritas às pessoas dotadas de relações pessoais e de parentesco. Em suma, nesta perspectiva, a meritocracia alia igualdade de oportunidades com eficiência (BARBOSA, 1996, p. 69).

Em sua obra de 2008, Barbosa questiona a falta de discussão sobre o tema, afirmando que o termo *meritocracia* era um termo “escondido” na língua portuguesa, por não aparecer no dicionário *Aurélio*, considerado na época o maior e mais popular dicionário da nossa língua, mas também por uma questão conceitual, já que suas discussões nunca eram explícitas. Nesse caso, ela analisa que a expressão

aparece diluída nas discussões sobre o desempenho e sua avaliação, justiça social, reforma administrativa e do Estado, neoliberalismo, competência, produtividade etc. [...] E, para culminar, não há do ponto de vista histórico, quase nenhuma preocupação da sociedade civil com essa questão, tampouco trabalho e pesquisas sobre o tema (BARBOSA, 2008, p. 21).

A autora mostra uma preocupação com as poucas pesquisas relacionadas ao tema, o que também nos chamou a atenção.

Retomando a reflexão de nossas considerações iniciais, a referência ao conceito de mérito em contextos midiáticos, principalmente, segue um padrão de qualificações, como “casos de sucesso”, “exemplos de superação”, como se houvesse uma forma pré-estabelecida dentro das comunicações midiáticas para descrever as histórias. Ao que parece, pronunciar a palavra meritocracia, ou mérito, explicitamente, é visto quase como um assunto tabu. Como bem coloca Barbosa (2008), a palavra meritocracia aparece “diluída” em outros dizeres.

Bendassoli (2007) apresenta Samuel Smiles (1812-1904) como precursor da autoajuda e do valor do trabalho. Esse escritor inglês publicou um livro chamado *Self-help*, cujo conteúdo trazia instruções sobre como manter sucesso e vantagens no mercado. Ele

pregava que a ascensão ou queda do indivíduo era uma responsabilidade inteiramente do próprio indivíduo. A forma com que Smiles apresentava-se era bem comum aos discursos motivacionais da atualidade: “o uso de biografias de sucesso: Smiles destaca as origens comumente humildes de grandes homens que fizeram por si mesmos. Contra a soberba aristocrática, o autor propõe a humildade de começar de baixo”. Importante ressaltar que as ideias de Smiles foram reinterpretadas, nos Estados Unidos, por seguidores de Herbert Spencer e Darwin, teóricos evolucionistas. Com isso, naturalizou-se o discurso de que “apenas os mais fortes sobrevivem...”, focando a meritocracia como questão de sobrevivência e superação dos mais fracos, uma combinação de autoajuda com cientificismo evolucionista (BENDASSOLI, 2007, p. 102-105).

No novo *ethos instrumental*¹⁷ do trabalho, sustenta-se ainda mais a dimensão liberal, dando ao trabalho a característica de emprego, isto é, é o resultado de uma dimensão econômica que leva o trabalho à lógica capitalista entre eficiência e produtividade. Aqui temos a questão do valor social do trabalho, no qual a *meritocracia* tem um lugar de destaque. Essa ideologia é vista como mais uma das formas de buscar justiça, uma maneira que os indivíduos encontram de reparar alguma desigualdade. Ao longo da história, houve várias tentativas de se realizar a justiça, sendo uma das primeiras a religião, com o merecimento de recompensas do céu, a salvação para os justos; a aristocracia, ligada à propriedade de terras, que determinava o “nobre” e o “plebeu”, tratando a desigualdade como justa; e, enfim, na burguesia, com a meritocracia determinando que a justiça vem do mérito. Em primeiro lugar, o mérito é quando alguém, “individualmente, realiza algum feito considerável notável num determinado sistema de crenças sociais” e, em segundo lugar, “em contraposição à posse de uma propriedade, é uma realização” (BENDASSOLI, 2007, p. 241). Além disso, o mérito está muito relacionado com o talento, principalmente, um talento levado para o campo do trabalho, sendo um lugar em que se expressam valores meritocráticos, “pois ele permite a exposição e diferenciação dos talentos individuais” (BENDASSOLI, 2007, p. 241).

Esse *ethos* traz, além da *meritocracia*, a *renda* e o *status* como outros aspectos característicos, em que a renda é uma forma de o sujeito se sentir útil economicamente, devido à sua capacidade de consumir. O *status* é referente ao lugar que o indivíduo ocupa na sociedade, uma vez que se ele tem um cargo elevado nas organizações, com ótimo salário e bens materiais de destaque, considera-se que ele é uma pessoa sucedida. “O valor do

¹⁷ De acordo com Bendassoli (2007), o *ethos instrumental* faz parte de um grupo de cinco narrativas sobre o trabalho: o *ethos moral-disciplinar*, o *romântico-expressivo*, o *liberal* (que é o instrumental), o *consumista* e o *gerencialista*.

indivíduo é determinado pelo quanto ele ganha e pelo tipo de visibilidade que lhe permite sua carreira” e que nem sempre o indivíduo é “movido pelo desejo de *auto-realização*” na escolha do seu trabalho, mas “por *desejo de status*” (BENDASSOLI, 2007, p. 243).

Souza (2006) discute que a “generalização liberal” considera que todos os homens são iguais, a partir do *homo economicus*, “com as mesmas disposições de comportamento e as mesmas capacidades de disciplina, autocontrole e auto-responsabilidade”, e isso seria uma verdade absoluta para todas as classes, não levando em conta que se trata de uma ideologia. O autor também entende que é difícil para as gerações que já nascem dentro desse sistema, de práticas disciplinarizadoras consolidadas das instituições – Estado e mercado – bem como de conceitos de valores instaurados, nadarem contra a corrente. A passividade aos imperativos empíricos do Estado e mercado é muito natural e, por isso, somos constantemente remodelados e aperfeiçoados a seguir esses imperativos. Isso se resume ao sujeito interpelado pela Ideologia e pelas ideologias, tanto do mercado quanto do Estado, que se travestem de neutras e meritocráticas.

O que o autor chama de “glorificação do oprimido”, essa exaltação de casos de superação apenas contribui para reproduzir a miséria e a falta de debate sobre esses discursos cristalizados de uma realidade social atravessada por relações de dominação e poder, visto que “[...] em condições modernas a dominação social se reproduz, necessariamente, dada a suposição de igualdade meritocrática de seus membros, sob forma opaca, pré-reflexiva e imperceptível à consciência cotidiana (SOUZA, 2006, p. 12).

Diante disso, o que se espera da esfera educacional é que as desigualdades sejam combatidas e que o tema seja discutido, diante de um planejamento de ensino-aprendizagem. O que se vê, no entanto, é a Escola como uma instituição que reforça valores de uma hegemonia nem sempre possível em algumas realidades. Por isso, lançamos algumas reflexões sobre esse caminho de reprodução da desigualdade social dentro do sistema educacional.

2.4 O sistema educacional como (re)produtor da (des)igualdade social

O dever que os jovens têm de “se encaixar” no mercado de trabalho, logo que terminam o período escolar ou universitário, não é algo que sempre existiu. De acordo com Dubar (2001), essa exigência é recente, tanto na França como em outros países ocidentais. Além disso, a *inserção*, no sentido de *transição* ou *passagem*, é uma expressão utilizada há pouco tempo e, enquanto um problema social, o registro que se tem é que essa preocupação

começou a partir dos anos 1970, com os primeiros documentos a utilizarem esse termo. Durante o período de 30 anos, os ditos “anos gloriosos” do fordismo, essa transição acontecia naturalmente, era de forma imediata. Nas palavras de Dubar (2001):

A passagem da escola ou universidade para o emprego ocorria para a grande maioria dos jovens, sem nenhum problema em particular, de maneira quase que instantânea. A entrada na fábrica ou em um escritório ocorria logo após o abandono da escola primária para a massa de meninos e meninas vindas das classes mais baixas, isso quando eles não passavam pelo aprendizado com um(a) chefe, combinando trabalho e treinamento. O sucesso nas competições de recrutamento de serviço público também garantia a entrada imediata no emprego para aqueles que haviam estudado por mais tempo, até o ensino médio e, às vezes, a universidade (DUBAR, 2001, p. 24, tradução nossa).

O autor chama de “passagem pré-programada” essa entrada quase automática no mercado de trabalho, enquanto na atualidade o que há é uma “inserção aleatória”. De acordo com ele, isso foi o produto de uma grande transformação histórica que se espalhou pelo mundo. Antes da ascensão do capitalismo, os jovens filhos de camponeses, ou filhos de artesãos, trabalhavam em casa, na fazenda, ou na própria oficina, sendo “um chefe” de onde eles viviam. Assim, depois de uma “construção social”, com relação à integração profissional, é que o “problema” da inserção dos jovens no mercado de trabalho tornou-se objeto de discussão (DUBAR, 2001).

Ainda, para Dubar (2001), o problema que se vê hoje é a questão do diploma que já não garante uma entrada facilitada no mundo do trabalho. A competição fica cada vez mais intensa, à medida que os critérios de seleção também se diversificam, o que acaba “atrasando” essa inserção dos jovens recém-formados.

Com isso, entra a questão das incertezas dos jovens, por um lado, mas também há os discursos sobre o fracasso e/ou sucesso da educação, por outro lado. Isso porque a cada manchete sobre a alta do desemprego, logo se culpabiliza o sistema educacional, por diversos motivos, desde a formação básica que “não é capaz de ensinar a matemática”, até a faculdade que “não ensina a realidade do mercado, a vivência do trabalho cotidiano”.

Esses discursos, principalmente quando se trata da educação brasileira, acompanham ainda o resultado de um “reflexo do governo” ou “reflexo da sociedade”. Em todo caso, o significado de fracasso para alguns é sinônimo de sucesso para outros. Por exemplo, o lugar do qual o professor fala sobre a escola é diferente do qual fala o aluno, que é diferente do qual fala o pai do aluno, que é diferente dos empresários, que é diferente do qual fala o representante do Estado e, assim, por diante. Isso porque os discursos circulam de acordo com as relações de força, em que o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo de seu

dizer, suas palavras significam de modo diferente de acordo com sua posição (ORLANDI, 2005).

Compreendemos, então, que o imaginário construído do que significa a escola depende do lugar social dos sujeitos participantes da instituição e, conseqüentemente, as formações discursivas sobre ela serão regidas de acordo com tais ideologias presentes nesse imaginário. “O imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele é eficaz. Ele não ‘brota’ do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder” (ORLANDI, 2005, p. 42).

Diante disso, interessa-nos discutir, nesse momento, a concepção de educação e ensino que regem o sistema capitalista e como isso caminha e se renova com as formas de dominação, considerando teorias pedagógicas, filosóficas e sociológicas desse sistema, para compreendermos as bases nas quais se sustentam, com o objetivo de fortalecer nossas reflexões analíticas.

Primeiramente, conferimos em Saviani (2008) como as teorias educacionais explicam a divisão de alguns conceitos, de acordo com o tempo e espaço em que foram constituídos. Essas teorias, de acordo com o autor, são divididas em dois grupos: as Teorias não-críticas e as Teorias Crítico-Reprodutivistas. O resgate da construção dessas teorias é importante para compreendermos como o ensino foi sistematizado, qual foi o seu percurso de mudanças dentro do contexto de cada período temporal, sabendo que as instituições não apenas regem uma sociedade, mas, também, são regidas por elas e, portanto, são espelhos de suas necessidades e condições naquele determinado momento..

No primeiro grupo, das Teorias não-críticas, entra a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista. Essas teorias entendem a educação como instrumento de equalização social, superação das desigualdades de classe, ou seja, a educação é um instrumento para corrigir o que estiver “errado” na sociedade. No segundo grupo, das Teorias Crítico-Reprodutivistas, inclui a Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, a Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado e a Teoria da escola Dualista, as quais têm a visão da educação como instrumento de marginalização, pois corrobora a discriminação social. Saviani (2008) explica que cada proposta pedagógica das Teorias Não-Críticas tem uma forma de organização e o funcionamento da escola de acordo com tal; já para as Teorias Crítico-Reprodutivistas, não há essa explanação. Isso porque

[...] essas teorias não contêm uma proposta pedagógica. Elas empenham-se tão-somente em explicar o mecanismo de funcionamento da escola tal como está

constituída. Em outros termos, pelo seu caráter reprodutivista, estas teorias consideram que a escola não poderia ser diferente do que é. Empenham-se, pois, em mostrar a necessidade lógica, social e histórica da escola existente na sociedade capitalista, pondo em evidência aquilo que ela desconhece e mascara: seus determinantes materiais (SAVIANI, 2008, p. 24).

Além disso, tratando-se da marginalidade, as teorias não-críticas tentam resolver esse impasse por meio da escola, mas sem sucesso, enquanto as teorias crítico-reprodutivistas tentam explicar a razão desse fracasso. Esse fracasso, na verdade, seria a função da escola sendo cumprida, isto é, a escola sendo atuante na sua função de segregar, “sendo um instrumento de reprodução das relações de produção, a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração” (SAVIANI, 2008, p. 24).

Com essa problemática, surge uma nova direção para os desafios encontrados, que é a mercadorização do ensino. Uma definição que nos chama a atenção, como o motivo da inquietação no entorno da educação, é: negócio. De acordo com Apple (2003, p. 01, grifo do autor), “para muitíssimos eruditos, políticos, dirigentes de grandes empresas e outros, a educação é um negócio e não deve ser tratado de forma diferente de nenhum outro negócio”. Althusser (1970) já dispunha sobre isso, no que concerne à educação como força necessária para assegurar a reprodução da força de trabalho, pois, além das forças materiais, é necessário que essa força seja “competente”. E a competência dessa força é obtida por meio da qualificação, como resultado de “negócios” aos quais se realizam com “alianças” entre instituições, em favor do sistema mercadológico. Ele explica que

o desenvolvimento das forças produtivas e o tipo de unidade historicamente constitutivo das forças produtivas num dado momento determinam que a força de trabalho deve ser (diversamente) qualificada e então reproduzida como tal. Diversamente: conforme às exigências da divisão social-técnica do trabalho, nos seus diferentes “cargos” e “empregos” (ALTHUSSER, 1970, p. 57).

Saviani (2008), por sua vez, busca refletir sobre o lugar social da escola, pois, uma vez que é fundada no modo de produção capitalista, cuja sociedade sofre o conflito de classes, a escola também está pré-determinada a esses conflitos. Para ele, a classe dominante não tem interesse no desenvolvimento da educação, a não ser naquilo que convém para que os dominados a sirvam e, por isso, a transformação só poderá ser feita a partir do momento em que os interesses dos dominados forem formulados dentro da teoria crítica e que fosse capaz de colocar “nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado” (SAVIANI, 2008, p. 25).

Apple (2003) ao discutir sobre as reformas, complexidades e realidades da educação, entende que os educadores, ativistas e críticos acreditam que há algumas “ameaças”

substanciais, apontadas para todo o âmbito escolar, bem como para o país. A *modernização conservadora*, nesse caso, inteira-se do “plano” do sistema de “libertação” das escolas para colocá-las em um mercado competitivo, dentre outros fatores que demonstram o “retorno” aos costumes, mas com requintes de modernização. O autor critica a compreensão da educação como apenas transmissora de conhecimento neutro, já que sua intenção enquanto mera escolarização é repassar aos alunos o conhecimento necessário para competir no mercado de trabalho. E é aí que entra a questão do investimento na educação, dos negócios, de modo que “um currículo neutro está ligado a um sistema neutro de avaliação, que por sua vez está ligado a um sistema de finanças escolares”. Apple entra no que chamamos de meritocracia, a recompensa pelo mérito: “‘Bons’ alunos assimilam ‘bons’ conhecimentos e conseguem ‘bons’ empregos” (APPLE, 2003, p. 6).

Um elemento importante que observamos em Saviani (2008), ao explicar sobre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova, é a questão da mudança pela educação, revelando que

[...] tanto a pedagogia tradicional como a pedagogia nova entendiam a escola como “redentora da humanidade”. Acreditavam que era possível modificar a sociedade por meio da educação. Nesse sentido, podemos afirmar que ambas são ingênuas e idealistas. Caem na armadilha da “inversão idealista” já que, de elemento determinado pela estrutura social, a educação é convertida em elemento determinante, reduzindo-se o elemento determinante à condição de determinado. A relação entre educação e estrutura social é, portanto, representada de modo invertido (SAVIANI, 2008, p. 51, grifo nosso).

Como o discurso de “modificação”, de “mudança” significa dentro dessas teorias? Qual o sentido de “mudança” para os sujeitos dentro de uma sociedade? A imagem que se tem de “mudança” é a mesma para o professor, para o aluno, para o Estado, para os pais, para a comunidade, etc.? Seguindo essas questões, identificamos que, para Apple (2003, p. 7), “há um conjunto intrincado de ligações entre saber e poder”, havendo um abismo entre os tipos de saberes legítimos e de quem deve ser o saber “oficial”. Logo, o conceito de “boa educação” marginaliza a política do saber e se torna insuficiente aos alunos, professores e comunidade. Com isso, os modelos educacionais não conseguem eliminar a desigualdade, mas tendem a ratificá-la, aproximando ainda mais de um dos sentidos de “mudança” instituído nas teorias das pedagogias dispostas. Por conseguinte, a relação entre educação e bons empregos é evidente quando observamos o mercado de trabalho assalariado: a visão “cor-de-rosa” que se tem do mercado obscurece a enorme quantidade de empregos que não precisam de tanta qualificação e educação formal. Segundo Apple (2003, p. 7-8), “existe uma desproporção

evidente entre as promessas da escolarização e a criação real de empregos em nossa gloriosa economia supostamente de livre mercado, uma desproporção claramente relacionada à exacerbação das divisões de raça, gênero e classe nesta sociedade”. Em que parte da “mudança pela educação” entrariam, então, as questões de raça, gênero e classe social?

Os grupos sociais são determinados pela ideologia que convém ao seu papel na sociedade. Assim, os explorados, os agentes de exploração, agentes de repressão, ou de profissionais da ideologia assumem os “papéis pré-determinados” pela Escola, que desempenha, nesse caso, o papel proposto pela Ideologia (ALTHUSSER, 1970).

A constituição da luta ideológica de classes se permite nas relações de desigualdade-subordinação entre os aparelhos ideológicos de Estado, como afirma Pêcheux (1995),

O aspecto ideológico da luta para a transformação das relações de produção se localiza, pois, antes de mais nada, na luta para impor, no interior do complexo dos aparelhos ideológicos de Estado, novas relações de desigualdade-subordinação [...], que acarretariam uma transformação do conjunto do “complexo dos aparelhos ideológicos do Estado” em sua relação com o aparelho de Estado e uma transformação do próprio aparelho de Estado (PÊCHEUX, 1995, p. 147).

Ou seja, os aparelhos ideológicos do Estado não são “puros instrumentos da classe dominante”, que apenas reproduzem as relações de produção existentes. Elas também são as condições ideológicas para a transformação dessas relações. Em outras palavras, a Escola seria, de modo simultâneo e contraditório, o palco, a condição e o instrumento de dominação e de transformação.

Bourdieu também aponta a instituição escolar como sendo um instrumento de reprodução das relações de produção, que se concretizam dentro do capitalismo enquanto sistema que se sustenta por bases ideológicas. As contribuições que pretendemos utilizar em nossas reflexões é com relação ao que ele publicou acerca da educação. De acordo com Lopes (2017), Bourdieu se colocou contra o capitalismo neoliberal, de forma que mostrasse que isso não era uma modernidade ou avanço inevitável, mas refletia que havia uma possibilidade de lutar contra isso, de manter coisas que eram importantes e estavam sendo destruídas, como algumas tradições, a autonomia no campo intelectual, a não invasão do mercado sobre os bens culturais, sobre a própria educação, sobre a escola pública, a universidade pública, etc. Bourdieu não estudava apenas aquilo que ele observava, mas estudava a própria realidade, a fim de transformá-la. Nesse contexto, vale recordar, também, que Pêcheux, enquanto militante, não separava teoria e política, pensava essa teoria como uma possibilidade de intervenção na luta de classes. “E a última palavra de seu último texto é o recado de que a

teoria é ‘uma questão de ética e política: uma questão de responsabilidade’.” (GREGOLIN, 2006, p. 113).

Bourdieu (1970, p. 83) pontua que “[...] a vantagem dos estudantes originários das classes superiores é cada vez mais marcada à medida em que se afasta dos domínios da cultura diretamente ensinada e totalmente controlada pela Escola [...]”. Dito isso, entende-se que a Escola é a instituição responsável por marcar essa vantagem de um grupo em relação a outro, pois determina quais tipos de saberes serão transmitidos aos alunos. Esses saberes, conseqüentemente, são saberes universalmente aceitos e indispensáveis, muitas vezes inquestionáveis.

Por isso, apesar de haver muitos professores que tentam fazer “diferente”, ainda há os que não se arriscam, no sentido de aproveitar os mecanismos do sistema educacional para trazer a reflexão crítica aos educandos. Freire (1987, p. 31) remete isso à uma espécie de preconceito natural e explicável, mas podemos dizer que há também o medo, o receio, fazendo com que acabem “usando, na sua ação, métodos que são empregados na ‘educação’ que serve ao opressor. Negam a ação pedagógica no processo de libertação, mas usam a propaganda para convencer...”. Ao dispor que “os mecanismos que produzem esse resultado vital para o regime capitalista são naturalmente encobertos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente aceita, que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante”, Althusser (1970, p. 80) confirma que a Escola é retratada como neutra e que seus agentes apenas cumprem sua função de repassarem os conhecimentos necessários para a vida adulta.

Isso também corrobora com a visão “bancária” da educação, cujo “saber” se torna uma doação, um depósito daqueles que se julgam mais sábios sobre aqueles que não sabem. Freire (1987), citando Simone de Beauvoir, ressalta que os opressores buscam mudar a mentalidade dos oprimidos e não a mudança da situação que os oprime, pois isso faz com que os oprimidos sejam adaptados à dominação. A Escola, por sua vez, é o caminho para que essa relação possa continuar. Dessa forma, o papel da Escola está em “pré-determinar” quem continua no caminho da escolarização, quem fica nos caminhos de funcionários médios e quem se torna operário antes mesmo de terminar os anos escolares (ALTHUSSER, 1970). Essa pré-determinação culmina para o reforço da meritocracia sem considerar o contexto de cada grupo social, isto é, apenas aqueles que conseguem absorver os conteúdos escolares são os escolhidos para os melhores trabalhos, independente do modo como esses conteúdos são repassados e independente da origem desses alunos.

Orlandi (2014), em sua reflexão acerca da ilusão de (des)igualdade, sobre as minorias, política do mundo contemporâneo e a relação do sujeito/indivíduo com a sociedade, define que

A diferença se define no processo de constituição de cada sujeito pela ideologia e no modo como é individua(liza)do pelo Estado (através de instituições e discursos), na sociedade capitalista, dividida e hierarquizada pela simbolização das relações de poder. São formações imaginárias que funcionam na hierarquização em que se praticam as relações de forças e de sentidos, tudo isto constituindo as condições de produção em que se dá a divisão entre sujeitos nessa sociedade, e os processos de constituição de suas identidades. A todo esse processo, na produção da diferença, se junta a memória discursiva: “alguma coisa fala antes, em outro lugar e independentemente” (M. Pêcheux) (ORLANDI, 2014, p. 34).

Bourdieu (1970) representa esses grupos entre “acolhidos” e “adiados” e discorre que essa oposição

constitui o princípio de uma ilusão de perspectiva sobre o sistema de ensino como instância de seleção: baseada numa experiência de candidato efetivo ou potencial, direto ou mediato, presente ou passado, essa oposição entre os dois subconjuntos divididos pela seleção do exame no interior do conjunto dos candidatos oculta a relação entre esse conjunto e seu complemento (isto é, o conjunto dos não-candidatos), excluindo portanto toda interrogação sobre os critérios ocultos da escolha daqueles entre os quais o exame opera ostensivamente sua seleção (BOURDIEU, 1970, p. 163-164).

O problema é que, na maioria das ocasiões, os grupos afetados não se incomodam com essa oposição, essa situação desigual. Devido aos discursos já cristalizados no meio social, acabam atribuindo uma não seleção, por exemplo,

[...] ao poder do destino ou da sina ou do fado – potências irremovíveis – ou a uma destorcida visão de Deus. Dentro do mundo mágico ou místico em que se encontra a consciência oprimida, sobretudo camponesa, quase imersa na natureza, encontra no sofrimento, produto da exploração em que está, a vontade de Deus, como se Ele fosse o fazedor desta “desordem organizada”. (FREIRE, 1987, p. 27).

Nesse sentido, retomamos o que diz a teoria althusseriana sobre a ideologia, enquanto efeito de evidência e de unidade acerca do real. Compreende-se que a ideologia trabalha nessa contradição, entre o discurso de igualdade, em que a educação é a chave, o caminho para combater as desigualdades sociais, mas perpetua a reprodução das desigualdades que diz combater. Do mesmo modo, os sujeitos remetem ao sistema, ou ao acaso, a responsabilidade de suas desvantagens, na mesma medida em que se culpabilizam por tais situações ou se enaltecem pelo sucesso. “As contradições ideológicas que se desenvolvem através da unidade da língua são constituídas pelas relações contraditórias que mantêm,

necessariamente, entre si os ‘processos discursivos’, na medida em que se inscrevem em relações ideológicas de classes” (PÊCHEUX, 1995, p. 93).

Como já mencionado, o investimento na área da educação se caracteriza pelos discursos de desenvolvimento cultural, econômico e tecnológico. Inclinando-se a isso, a educação brasileira, no que diz respeito à reestrutura curricular, incumbiu-se pela formação do aluno já no ensino médio como um “novo cidadão” e um “novo trabalhador”, com o intuito de adequar-se ao mundo do trabalho. Entre os principais pressupostos dos documentos que regem o sistema educacional, no Brasil, mais especificamente os PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Médio) e DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Médio), há o entendimento de que “as riquezas dos países e a posição socioeconômica dos indivíduos são determinadas pelas trajetórias e escolhas educacionais assumidas coletiva e/ou individualmente”, delegando essa responsabilidade não apenas ao Estado, mas ao próprio indivíduo (SANDRI, 2007, p. 141).

A formação do aluno para a vida e a cidadania, desse modo, imbrica-se com a formação para o trabalho e seus conceitos de empregabilidade, uma vez que o documento prevê que o desenvolvimento profissional e de competências é o recurso para combater as desigualdades e dualidades na sociedade. No entanto, essa abordagem não considera os diversos percalços que impedem aos sujeitos a liberdade de escolha para, enfim, alcançarem uma posição almejada. Isso ocorre porque a relação entre educação e tecnologia tem um sentido unívoco para esses documentos, na qual a incorporação da tecnologia na sociedade, por meio da educação, tornaria o desenvolvimento menos desigual. “Neste caso, supõe-se que o determinismo educacional e o determinismo tecnológico estariam unificados e promoveriam a ascensão social e economia dos países e dos indivíduos” (SANDRI, 2007, p. 144).

O problema é que esse determinismo tecnológico coloca no mesmo nicho a informação e o conhecimento, tratando até mesmo o conhecimento produzido historicamente como algo obsoleto, fazendo parte do ensino tradicional. Sandri (2007) retoma um excerto do PCNEM (1999) o qual propõe que essa nova concepção de conhecimento, em que “não há o que justifique memorizar conhecimentos que estão superados ou cujo acesso é facilitado pela moderna tecnologia. O que se deseja é que os estudantes desenvolvam competências básicas que lhes permitam desenvolver a capacidade de continuar aprendendo” (SANDRI, 2007, p. 145).

Essa nova visão inserida no âmbito educacional carrega a intenção sobre quais os tipos de competência devem ser adotados para formar o aluno, inserindo-o justamente nos

pré-requisitos das competências do trabalhador, cujo perfil deve ser do sujeito que toma iniciativa, exerce tarefas simultâneas, assume responsabilidades, antecipe-se aos problemas etc. Nesse sentido, a competência “prioriza o desenvolvimento e a aplicação do conhecimento oriundo da experiência. Dessa forma, conhecer ‘com competência’ significa mobilizar os saberes tácitos para a resolução de diferentes situações de trabalho [...]” (SANDRI, 2007, p. 147).

A qualificação profissional, diante disso, deve priorizar o “conhecimento” pela sua utilidade, valendo-se da teoria como instrumento para chegar à prática, com o objetivo da formação por competências. Essa abordagem trataria, então, de aproximar a relação entre trabalho e capital, como se fossem intrínsecos, e acaba transformando o processo de trabalho e a formação humana, bem como as relações sociais, em algo que corresponde unicamente à perspectiva do capital, apagando a contradição de classes. Assim, a identidade do indivíduo, focada em sua competência, transforma-se como personificação de “coisas”, reduzindo a uma força de trabalho, enquanto o trabalho é compreendido apenas ao trabalho alienado. Essa prática legitima os discursos de que “todos os homens teriam os mesmos interesses, e de que todos seriam iguais” (SANDRI, 2007, p. 152).

Dessa forma, a educação voltada para o trabalho, junção de dois sistemas que se diferenciam, mas que se unem pelo capitalismo, constrói um “novo homem” dissimulado pela aparência da modernidade, objetivando o *ter* em detrimento do *ser*. Essa aderência à burguesia como propósito de vida não lhe permite a consciência de classe, já que, movido pela imposição das formações ideológicas, esse sujeito acaba se tornando um “hospedeiro da consciência opressora”, o qual resiste a pautas que sejam interessadas à sua classe (FREIRE, 1987, p. 18).

Essa “aparência da modernidade” é a ilusão que a sociedade do consumo tem de que quanto mais for sua capacidade de consumir, maior é o seu poder econômico. Bauman (2008) classifica a sociedade do consumo em duas categorias: entre as coisas a serem escolhidas e os que as escolhem, mas essa divisão não fica clara, porque há uma espécie de “embaçamento”, que podemos transferir para o conceito de alienação, de Marx (2004, 2013). Para o teórico, nessa sociedade os sujeitos só se tornam tais, porque primeiro viram uma mercadoria e completa que “ninguém pode manter segura sua subjetividade sem reanimar, ressuscitar e recarregar de maneira perpétua as capacidades esperadas e exigidas de uma mercadoria vendável” (BAUMAN, 2008, p. 20).

Os indivíduos são moldados para o consumo, isto é, o sujeito se constrói por meio dessa materialização de sua existência, com a formação ideológica de que tudo pode ser

comprado e que as “coisas” são o que completam enquanto ser social e ser humano. Diante disso, não há interesse dos governantes e capitalistas de que a educação seja uma educação libertadora, além de uma educação que eduque para a “realidade”, ou melhor dizendo, não há um interesse em investir numa educação que ensine as crianças, desde seus anos primários, a compreender o sistema de mercado, seja com uma orientação financeira ou com práticas voltadas para levar uma vida menos consumista. Isso porque o interesse do capital é, exatamente, manter as engrenagens do sistema girando: o círculo vicioso, cujas engrenagens somos nós, o proletariado, precisa estar em sincronia com os desejos de enriquecimento, que não é o nosso, mas daqueles que já são poderosos, sem deixar de fazer com que o proletariado também se sinta poderoso e com a ilusão de que pode chegar a ser detentor do capital algum dia, basta ele se esforçar o bastante. Mesmo que não chegue a ser um capitalista, o consumo traz um “amortecimento” do sofrimento, fazendo com que a aquisição de bens materiais substitua o sentimento de impotência.

Refletir a realidade do trabalho como peça-chave nas relações sociais implica também em analisar discursivamente sobre o trabalho, pois, a linguagem constrói as formas de trabalho, o seu valor e como as pessoas trabalham, construindo os sentidos e a constituição de suas identidades (BENDASSOLI, 2007). Assim, a união desses três conceitos – Trabalho, Meritocracia e Educação – direciona o nosso percurso analítico, a fim de compreender a realidade evidenciada por meio do discurso.

3 CONSTRUÇÃO DO DISPOSITIVO ANALÍTICO

*Até vinte ou trinta anos passados, a pobreza era fruto da injustiça (...).
Mudaram muito os tempos, em tão pouco tempo:
agora a pobreza é o justo castigo que a ineficiência merece.
(Eduardo Galeano em “De pernas pro ar”)*

A construção do nosso *corpus* compõe-se de recortes selecionados dos relatos obtidos, que serão tratados como sequências discursivas (SD). Courtine (2016, p. 20) define que o *corpus* é “conjunto de sequências discursivas dominadas por um determinado estado, suficientemente homogêneo e estável, das condições de produção do discurso”. Em Maingueneau (2015, p. 39), temos que “um *corpus* pode ser constituído por um conjunto mais ou menos vasto de textos ou de trechos de textos, até mesmo por um único texto” e, ainda, alerta que essa diferença é essencial para os estudos da AD. Segundo o autor, a entrevista transcrita está no grupo do *corpus* de textos que resultam de uma transcrição, separado dos textos previamente existentes, que seriam os jornais impressos, livros, etc. Essas transcrições tornam-se textos-arquivo, o nosso objeto de estudo. Nesse sentido, é o *corpus* que define o objeto de pesquisa, uma vez que ele não lhe preexiste, “é o ponto de vista que constrói um *corpus*, que não é um conjunto pronto para ser transcrito” (CHARAUDEAU; MAINGUENAU, 2016, p. 138).

Para a constituição do nosso *corpus* analítico, alguns procedimentos foram necessários para reunirmos o material. Após a aprovação da pesquisa pelo comitê, realizamos uma reunião com a coordenadora responsável pela aprendizagem e com o gestor da instituição, a fim de esclarecer quais seriam as etapas da pesquisa e solicitar autorização para a livre circulação na instituição durante todo o processo. Nessa reunião, ficou definido como seria a abordagem aos alunos em sala. Para iniciarmos a coleta de dados, primeiramente, aplicamos um questionário socioeconômico (Apêndice B) presencialmente na instituição, configurando meu contato inicial com os alunos.

De acordo com Lakatos e Marconi (2003), o *questionário* constitui-se de

uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. [...] Junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da entrevista, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do receptor [...] (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 201).

Nosso questionário apresenta as características necessárias para que os participantes não tivessem dúvidas sobre o cunho da pesquisa. Todavia, ao entregar o material presencialmente, essa mesma motivação foi explicada em cada turma. Apesar da definição

do instrumento alegar que as perguntas devem ser respondidas sem a presença do entrevistador, o gestor da instituição entendeu que seria mais eficaz aplicar o questionário e determinar um tempo para que os alunos respondessem e, assim, aguardaríamos em sala até que todos terminassem. Com isso, evitaríamos um possível desfalque na entrega completa do material.

O questionário socioeconômico contém 40 perguntas objetivas baseadas nos questionários que geralmente são aplicados nas inscrições para processos de avaliação, como ENEM, Enceja e vestibulares, por considerarmos mais próximos do tipo de informações que precisávamos obter. Um fator importante é que, das vantagens desse instrumento, uma delas trata justamente da obtenção de respostas que materialmente seriam inacessíveis (LAKATOS; MARCONI, 2003). Quanto a isso, destacamos que nem a própria instituição teve acesso a tantas informações desses alunos quanto o nosso questionário, reforçando a necessidade de sigilo dos dados. Porém, a desvantagem recai no que Lakatos e Marconi (2003) alertam com relação ao grande número de perguntas sem respostas. Observamos que, mesmo aplicando presencialmente e explicando as questões e a importância de que todas fossem preenchidas, algumas ainda voltaram em branco, abrindo para reflexão tanto sobre as nossas práticas de formulação dessas perguntas, se estavam realmente compreensíveis, quanto sobre o nível de letramento desses alunos, o que poderia ser discutido em futuros trabalhos.

Baseando em Lakatos e Marconi (2003), a classificação de nossas perguntas segue a forma *fechada* e *dicotômica*, além de perguntas de *múltipla escolha*. O objetivo é diversificado, sendo: *perguntas de fato*, em que os participantes respondem dados objetivos como idade, sexo, estado civil, etc.; *perguntas de ação*, referindo-se às atitudes ou decisões tomadas pelo próprio indivíduo; e *de intenção*, para verificar atitudes que o indivíduo tomaria em determinadas circunstâncias.

Ao final do questionário, há uma solicitação voluntária para quem quisesse contribuir com a entrevista, deixando o nome e o número da turma. Essa solicitação foi uma forma que encontramos para que os alunos se voluntariassem para a entrevista, depois das férias da instituição, e para que pudéssemos fazer um rateio de quantos alunos conseguiríamos captar. O questionário foi aplicado aos alunos participantes do programa durante a última semana de aulas do mês de dezembro de 2018, momento em que conseguimos captar cinco turmas, sendo uma de serviços de vendas (20 alunos), duas de serviços administrativos (54 alunos) e duas de serviços de supermercado (48 alunos). Ao todo, foram respondidos 122 questionários e 73 alunos se dispuseram à uma futura entrevista. Após o recolhimento desses dados iniciais,

partimos para a segunda etapa, a qual se refere à tabulação de todas as respostas (Apêndices D-L), com o objetivo de auxiliar na compreensão das condições de produção e na incorporação das análises.

Durante as férias dos alunos, no mês de janeiro, eles frequentam apenas a parte prática na empresa, por isso não tínhamos autorização para interrompê-los em seu trabalho. Só pudemos conversar com eles em seu horário dentro da instituição de educação. Nesse momento, aproveitamos para entrevistar alguns colaboradores do setor administrativo e pedagógico. Surpreendentemente, conseguir a adesão dos colaboradores para contribuir com as entrevistas foi mais difícil que a dos alunos. Algumas das vezes em que estive na instituição, mesmo já tendo uma relação profissional com esses colaboradores, percebi que nem todos sentiam-se à vontade quando eram convidados para a entrevista. Consideramos que o receio de ter a conversa gravada possa ter sido uma preocupação, pelo fato de que poderiam se comprometer, de alguma forma, comprometendo também o seu emprego, o que é compreensível. Outro motivo é o tempo que muitos não tinham entre suas atividades, para que pudessem parar e conversar isoladamente. Por conta disso, conseguimos uma quantidade menor de entrevistas dos colaboradores. Entretanto, esses indivíduos representam setores da instituição que se envolvem diretamente com o programa de aprendizagem, como: atendimento ao público, pedagógico e instrutor/professor. Ao todo, foram cinco entrevistados.

Após o retorno dos alunos, voltei à instituição, dessa vez, com os termos de consentimento para aqueles que se dispuseram a conversar. Os alunos que fossem maiores de idade poderiam assinar e entregar, os menores deveriam trazer assinado pelo seu responsável no próximo encontro. No entanto, apenas os alunos menores de idade foram entrevistados. A maioria dos aprendizes contratados são da faixa etária de 16 a 18 anos, somando cerca de 85% nos serviços de vendas, 90% em serviços administrativos e 75% nos serviços de supermercados. Os aprendizes menores de 16 anos são lotados mais nos serviços de vendas, ficando com 15%, enquanto os serviços administrativos e supermercados comportam cerca de 6% de jovens nessa faixa de idade. Os jovens entre 19 a 21 anos estão mais nos serviços de supermercados, com 18% e apenas cerca de 4% nos serviços administrativos. Nenhum jovem desta última faixa etária estava cursando os serviços de vendas (Apêndice D).

Limitamos o total de dez entrevistas, pois, após a realização da entrevista de teste, entendemos que não seria necessário estender, mesmo porque nossa pesquisa tem um cunho qualitativo, ficando a cargo dos questionários cumprirem a quantificação de informações. Na

AD não nos prendemos à quantidade de discursos, mas em como cada discurso representa a historicidade de determinado contexto.

Segundo Gil (2009, p. 109), a *entrevista* é “uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”. Essa técnica é muito pertinente para nossa pesquisa, de modo que ela se encarrega em obter informações “acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes” (SELLTIZ *et al.*, 1967, apud GIL, 2009, p. 109).

O tipo de entrevista que seguimos foi a *despadronizada*, ou *não-estruturada*, ou *semiestruturada*, com a motivação de não nos apoiarmos totalmente nas perguntas pré-estabelecidas pelo roteiro, optando pelo melhor momento para realizá-las e decidir se outras perguntas seriam feitas, que não as do roteiro, no decorrer da entrevista. Acreditamos que essa forma de abordagem seria a mais adequada para uma conversa com adolescentes, deixando-os mais confortáveis. Nesse sentido, seguimos a modalidade *entrevista clínica*, apresentada por Lakatos e Marconi (2003, p. 197) como aquela que trata de “estudar os motivos, os sentimentos, a conduta das pessoas. Para esse tipo de entrevista pode ser organizada uma série de perguntas específicas”, cujo modelo segue no apêndice C. Mesmo com o cuidado para não induzir os participantes a uma resposta direcionada, há momentos em que se torna inevitável ao pesquisador não interferir, por meio da linguagem, já que, enquanto sujeito interpelado por uma ideologia, ao conversar com esses adolescentes não é difícil que memórias retornem e atravessem discursos que, por ora, deveriam ser neutros.

Apesar de elaborar um roteiro similar para aprendizes e colaboradores, ao realizar as perguntas, tivemos a preocupação com o nível de linguagem a ser utilizado com cada participante. Primeiro, para que não corrêssemos o risco de haver incompreensão da mensagem e, também, para que pudéssemos manifestar certa proximidade com o entrevistado, no sentido de tornar a conversa agradável e descontraída, não como algo imposto e intimidador.

As entrevistas foram gravadas em áudio e, após a coleta, realizamos o trabalho de transcrição, buscando manter a fala dos sujeitos o mais próximo de suas expressões. Embora não tenhamos utilizado normas de transcrição de atos de fala, procuramos destacar nuances e outras caracterizações da oralidade por meio dos recursos gramaticais, como uso de ponto de exclamação, aspas, reticências, entre outros. Assim, os primeiros gestos de leitura surgiam

para o movimento analítico, bem como reflexões acerca do próprio tema e de suas possíveis ramificações para trabalhos posteriores.

O roteiro de entrevista (Apêndice B) contém perguntas comuns a todos os participantes. No entanto, justamente por ser uma entrevista semiestruturada, as respostas esperadas nem sempre se davam no momento da pergunta estabelecida, o que exigia uma flexibilidade da entrevista, característica dessa categoria do tipo de instrumento de pesquisa. Por isso, algumas perguntas que emergiram aleatoriamente para alguns participantes podem não ter surgido para outros, já que uma pessoa pode ter respondido duas perguntas em uma, por exemplo, não havendo necessidade de buscar uma justificativa da pergunta anterior. Outro fator é que consideramos que certa pergunta não era conveniente para o momento e a resposta do participante puxava um gancho para uma pergunta que estava no final do roteiro. O que queremos dizer com isso é que não poderíamos nos pautar nas perguntas e respostas para determinar a sequência de SDs e suas *regularidades*. Tomamos como regularidade discursiva o conceito Foucault para a constituição das formações discursivas, o qual considera que a FD é a regularidade de uma prática e, portanto, as regularidades são saberes que se repetem:

Sempre que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão e se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições, funcionamentos, transformações) entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, teremos uma formação discursiva (FOUCAULT, 2008, p. 43).

Apesar de não seguirmos as perguntas como norte para determinar as regularidades, recortamos sequências em que as respostas estão inseridas em *formulações*, cujos conteúdos abordam alguns temas, como: a visão que eles têm sobre a oportunidade oferecida pelo JA; o que é necessário para ser efetivado na empresa; se eles concordam que quanto maior o esforço, maiores as chances de crescer profissionalmente; o que eles acham da expressão “oportunidade igual para todos”; qual a visão que eles têm sobre quem consegue uma vaga por indicação e não por competência; entre outras questões que envolvem em suas respostas os discursos de oportunidades, esforço, mérito. No que diz respeito aos conteúdos, Charaudeau e Mainguenu (2016) propõem que os discursos devem ser abordados a partir de uma problemática que seja coerente, isto é, os dados são, ao mesmo tempo, interpretados como tais, mas, também, considerando suas condições de produção, de acordo com a contextualização sócio-histórica.

Com relação à organização das nossas SDs, para melhor distinção dos participantes da pesquisa e, também, para manter o sigilo de suas identidades, denominamo-los com a letra

inicial maiúscula do lugar social que ocupa, seguida por um número sequencial. Essa numeração da sequência, para fins de melhor organização, foi determinada de acordo com a ordem de realização das entrevistas. Segue dessa forma: A1 (Aluno 1), C1 (Colaborador 1), assim por diante. A minha inicial está identificada como P (Pesquisadora). Também foram omitidos nas transcrições os nomes de pessoas e instituições, em que os participantes citam as empresas nas quais trabalham, o nome da instituição de educação profissional coparticipante da pesquisa e demais nomes, exceto quando se referem às universidades públicas. Assim, substituímos por: [empresa]; [instituição]; [omitido], sendo este último para os nomes de pessoas. Reiteramos que não seguimos normas de transcrição, mas procuramos manter a escrita o mais próximo possível da oralidade, representando a fala dos participantes.

Para muitos desses sujeitos, de acordo com seus discursos, o ingresso no JA esteve/está condicionado ao esforço próprio dispensado para conseguir a vaga. Porém, compreendendo que o sujeito pode estar dividido em várias posições-sujeito, dentro de uma mesma FD, ou então, atravessado por várias FDs, isso vai permitir que seus dizeres sejam ditos de tal forma e não de outra. Assim, é nesse atravessamento que observamos os nós, as contradições, os equívocos: “o sujeito é múltiplo porque atravessa e é atravessado por vários discursos, porque não se relaciona mecanicamente com a ordem social da qual faz parte, porque representa vários papéis” (ORLANDI, 1988, p. 11).

Segundo Pêcheux (1995), nas tomadas de posição do sujeito há um desdobramento que é constitutivo do sujeito do discurso. Essa posição-sujeito pode se dividir em três modalidades: a primeira consiste no assujeitamento “livre consentido”, uma superposição na qual o interdiscurso determina a *identificação* do sujeito com uma FD e caracteriza, assim, o discurso do “bom sujeito”; a segunda modalidade refere-se ao discurso do “mau sujeito”, isto é, sua tomada de posição se dá por meio de um distanciamento, uma *contra-identificação* com a FD imposta pelo interdiscurso, “luta contra a evidência ideológica, sobre o terreno dessa evidência”; a terceira modalidade é a *desidentificação*, o sujeito assume a forma-sujeito de outra FD, há um “processo subjetivo de apropriação dos conceitos científicos e de identificação com as organizações políticas ‘de tipo novo’” (PÊCHEUX, 1995, p. 215-217).

Consideramos que a identificação, a desidentificação e a contradição dos sujeitos com a formação discursiva do conceito de meritocracia podem acontecer nos mesmos eventos discursivos. No entanto, optamos por categorizar a análise nos temas que mais se destacaram nas entrevistas, possibilitando discutir com melhor propriedade como as SDs demonstram os discursos desses sujeitos-alunos/trabalhadores sobre a oportunidade de acesso que tiveram

ao primeiro emprego e como isso se relaciona com a reprodução dos discursos meritocráticos dos sujeitos agentes educacionais.

Primeiramente, é necessário pontuarmos aquilo que destacamos como reguladores discursivos das SDs. O discurso de que o ensino voltado para o trabalho como algo que corrige o que está errado pode ser observado no decorrer de várias passagens, mesmo porque a FD dos agentes educacionais, colaboradores que, na hierarquia institucional e nas relações de força, estão acima dos alunos, é a de que são responsáveis por ditarem aos alunos o que é certo e o que é errado no universo do trabalho, mas, também, em situações que não envolvem apenas a esfera profissional. O sujeito agente educacional discursiviza esse processo dos jovens dentro do programa de aprendizagem como um processo de restauração de bases, que supre falhas do ensino regular e que, também, cumpre um papel que seria da família. Este último é um dos discursos que caracterizam a própria FD do sistema regular de ensino, de que precisam compensar a ausência dos familiares na educação dos filhos. Mesmo que a instituição de ensino profissional tenha algumas propriedades distintas do ensino regular, essa instituição ainda é uma escola e, por isso, faz parte dos AIE.

O aluno-trabalhador participa de um processo de seleção, em que as vagas são limitadas e pré-estabelecidas por alguns critérios, isto é, o seu perfil precisa ser compatível com o que a lei determina. Além disso, como alguns deles praticam o pré-aprendiz, recebem uma espécie de treinamento antes de começar a realizar as entrevistas de emprego, já que é o momento em que aguardam completar a idade ideal para que determinadas empresas os contratem. Tudo isso quer dizer que a busca pelo primeiro emprego, por meio desse programa, não é o mesmo procedimento que um cidadão desempregado e maior de idade realizaria para encontrar uma vaga no mercado de trabalho, visto que este se depararia com uma gama de condições, como: experiências anteriores, escolaridade, cursos complementares, “boas” referências, habilidades, entre tantas outras. Já no programa de aprendizagem, não há exigência de experiência, nem nível de escolaridade, sendo a única condição para o jovem que ele esteja estudando ou tenha concluído o ensino básico, já que é exatamente um projeto voltado para esse público. No entanto, veremos em alguns discursos que algumas barreiras são impostas, também, para o ingresso de jovens no programa e quais são as justificativas que eles idealizam serem o objetivo das empresas.

3.1 A “oportunidade” de acesso ao mercado de trabalho: enquadramento ao sistema, facilidades, dificuldades e objetivos

As explicações acerca dos motivos que levaram os sujeitos a buscarem o programa de aprendizagem estão permeadas pelo discurso da *oportunidade*. Por isso, nesse primeiro momento observamos a repetição desse termo e como esta funciona no processo discursivo, principalmente na SD1. Porém, ao discursivizarem sobre o processo necessário para o ingresso no JA, as expressões “eu vim atrás/eu fui atrás” têm relações distintas com a “oportunidade”, não pelo seu significado enquanto palavra, visto que há vários significados digamos, dicionarizados, para “oportunidade”, mas por se tratarem de sentidos diversos para os próprios sujeitos, de acordo com nossos gestos de leitura. Seguimos o que Pêcheux (1995) define para essa questão, de que não há sentido na literalidade, isto é, não há um significado, um sentido para determinada palavra, pois os sentidos se constituem nas relações que tais expressões mantêm dentro de cada FD.

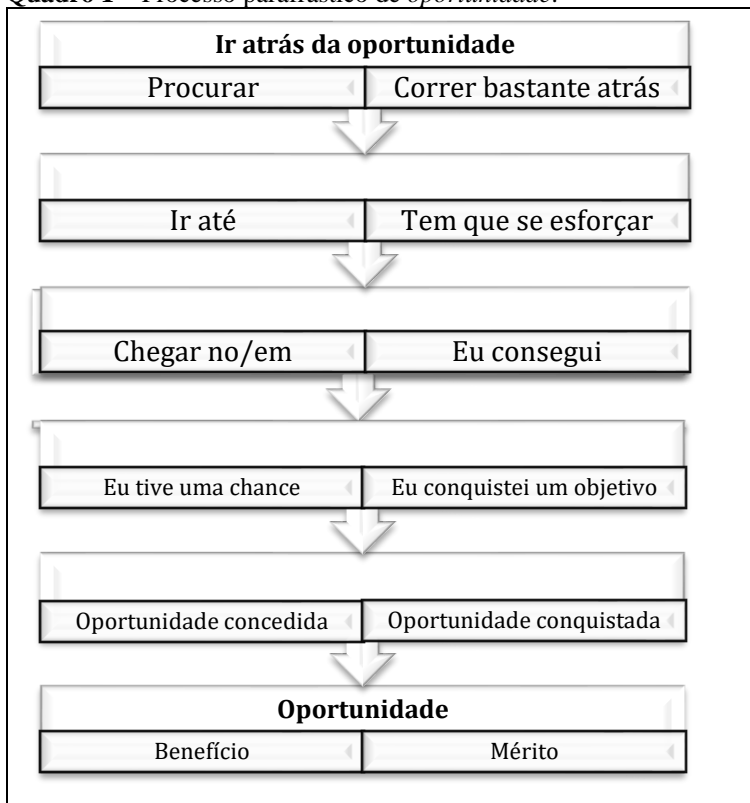
Para o sujeito A1 (SD1), “ir atrás” não está relacionado apenas com o ato de “procurar” ou “ir até”. A expressão é uma regularidade em seu discurso, reforçando esse ato como uma condição para conquistar a “oportunidade”. No mesmo sentido, A9 (SD1) se refere ao programa como uma oportunidade que “surgiu” e a empresa o chamou, com a condição da entrega do currículo:

SD1.
<p>A1: Eu procurei o jovem aprendiz, porque além de eu querer ter uma primeira oportunidade no mercado de trabalho, primeira profissão que eu poderia aderir, aí eu vim atrás do [instituição] pra eu poder ter uma oportunidade. Aí eu comecei com o curso de... com o programa, que é do [instituição], que é uma vez por semana, e após toda experiência, toda a prática, a gente é encaminhado pras entrevistas, e aí eu consegui um emprego.</p> <p>P: E você considera que esse programa é uma oportunidade para os jovens da sua idade?</p> <p>A1: Sim, eu considero. Porque o programa, ele é gratuito. Claro que quem consegue é quem corre bastante atrás do seu objetivo, né?</p> <p>P: Então foi difícil, não é fácil ingressar no Jovem Aprendiz? É difícil? Você tem que ir atrás...?</p> <p>A1: Sim, você tem que ir atrás. É porque não é todas as épocas que tá aberta as vagas, né? Tem cada época. Então é bem importante você tá praticando o pré-aprendiz.</p>
<p>A9: Ah, porque surgiu a oportunidade, aí eu entreguei currículo e aí eles chamaram.</p> <p>P: Você que foi atrás?</p> <p>A9: Aham... Eu que fui atrás, eu vim aqui, pedi a lista das empresas que estavam contratando, entreguei meu currículo lá e eles chamaram.</p>

Durante o seu processo discursivo, o sujeito A1 (SD1) mobiliza as expressões “oportunidade”, “eu me esforcei”, “tem que se esforçar”, “tem que ir atrás”, “eu consegui”, “você consegue conquistar”, em torno de um mesmo propósito, que é o de garantir que sua

imagem de posição jovem trabalhador foi conquistada por seu próprio mérito, pelo seu interesse em trabalhar desde cedo. Simultaneamente, demonstra que o programa é algo oportunizado, enquanto uma chance a ser acatada, como se a empresa e/ou a instituição de educação profissional fossem concessionores do emprego e do curso. Essa outra filiação pode ser observada quando o sujeito diz “o programa, ele é gratuito” (SD1), ou em outros momentos da entrevista: “aí o [instituição] e o [empresa] me acolheram, né?”, “tem várias instituições que ajudam os adolescentes”, “agradecer a eles por ter me dado essa oportunidade”, “não precisei aplicar um centavo pra ter entrado aqui”. Além disso, durante todo o relato, o sujeito mantém um discurso de que a empresa é uma segunda casa, o que também confirma o sentido de acolhimento. Considerando essa incorporação dos discursos de outras FDs dentro de uma mesma FD, podemos afirmar que ele estaria tomando posições diferentes, caracterizando um atravessamento discursivo.

Para compreender o processo discursivo adotado na SD1, elaboramos um modelo do processo parafrástico, a fim de demonstrar as tomadas de posição que o sujeito poderia assumir, ou possa ter assumido, para marcar seu discurso dentro de determinada FD. Elencamos duas filiações de sentidos que se imbricam no movimento possibilitado pela memória discursiva: no primeiro movimento podemos ver a expressão “ir atrás da oportunidade” como uma prática na qual o sujeito “procura” algo, “chega” a algum lugar no qual já está disponível aquilo que se busca e, então, conclui-se que o sujeito acatou a “chance” que lhe foi “concedida”. No segundo movimento, “ir atrás da oportunidade” desliza para o sentido de “correr bastante atrás” e, para tanto, “tem que se esforçar”, o que aponta para o “eu consegui”, na qual o sujeito “conquista” uma oportunidade. As paráfrases dispostas na segunda coluna do quadro 1 foram selecionadas, principalmente, do discurso do sujeito A1, enquanto a primeira coluna refere-se à uma formulação possível para a palavra oportunidade, como algo concedido, representando essa contradição no discurso, processo que também pode ser observado nos discursos de outros sujeitos, nos entornos do sentido de “oportunidade”.

Quadro 1 – Processo parafrástico de *oportunidade*.

Fonte: elaborado pela autora.

O primeiro período do discurso de A9 (SD1) traz em destaque a oportunidade como algo concedido, um acontecimento em que não há tanto controle do indivíduo, pois, quando algo é dado a alguém, o único esforço empregado é o de aceitar. Por isso, o espaço entre “surgiu a oportunidade” e “eles chamaram” é breve. Já no segundo período do discurso de A9 (SD1), podemos observar que ele se considera como o responsável pelo evento. Isso porque as primeiras sentenças começam em primeira pessoa: “eu que fui atrás, eu vim aqui, [eu] pedi a lista [...], [eu] entreguei meu currículo...”. Com essa forma de elencar suas ações, o sujeito prorroga a conclusão desse processo, que é o de finalizar com a ação da empresa de chamá-lo para a entrevista.

Cabe aprofundar esse processo: No momento em que o sujeito A1 (SD1) discursiviza sobre a oportunidade garantida pelo programa, o motivo apontado é o da gratuidade. Logo, aquilo que não precisa dispor de investimento é vantajoso para ele. Mas, após essa afirmação, o sujeito estabelece a condição para o ingresso no programa, o esforço individual: “**Claro** que quem consegue é quem **corre bastante** atrás do seu objetivo, né?” (A1.SD1). O advérbio de intensidade (bastante) usado para dar força ao verbo reforça o princípio de que é necessário realizar uma tarefa muito árdua, colocando uma energia maior do que os outros participantes para que seja possível conseguir uma vaga. Além disso, a interjeição “claro” no início da

frase confirma essa afirmação, como algo que deveria ser óbvio, uma vez que ele está interpelado pelo discurso da meritocracia. A carga afirmativa de seu discurso demonstra uma ilusão de seu próprio ato de buscar um emprego. Isso vai determinar o próprio esforço como o único fator determinante para que conseguisse chegar onde chegou. Esse mesmo movimento é verificado no discurso de A9 (SD1), mas com a repetição das sentenças em primeira pessoa, no segundo período, para reforçar a dedicação dele na obtenção da vaga de emprego: **Eu** que fui atrás, **eu** vim aqui, **pedi** a lista das empresas que estavam contratando, **entreguei** meu currículo lá e eles chamaram (A9-SD1).

Consequentemente, tanto para A1 quanto para A9 (SD1), há uma tentativa de apagamento dos sentidos das expressões *oportunidade* e *gratuidade*, já que uma das possibilidades dos efeitos de sentido dessas incide na memória discursiva como algo que representa inferioridade. Ou seja, aquilo que é visto como oportunidade e gratuito remete à uma negação, até mesmo, por parte de grupos sociais de classe baixa. Sobre isso, Pêcheux (1999) descreve que o encontro entre um acontecimento histórico singular e o dispositivo complexo de uma memória pode colocar em jogo uma passagem do *visível* ao *nomeado*. A imagem funciona como um operador da memória social, que com efeito de repetição e de reconhecimento, a legitimação, torna essa imagem a “recitação de um mito”. Para explicar a questão da memória discursiva como um dos pontos de encontro, Pêcheux (1999) ressalta que:

[...] a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. [...] A questão é saber onde residem esses famosos implícitos, que estão “ausentes por sua presença” na leitura da sequência: estão eles disponíveis na memória discursiva como em um fundo de gaveta, um registro do oculto? (PÊCHEUX, 1999, p. 52).

Não nos referimos à memória como um arquivo, para o qual os dizeres recorrem e se repetem. Essa repetição se constitui por meio de paráfrases, pois nela está o implícito, não sendo algo estável e sedimentado, compondo-se no imaginário. Assim, esse imaginário retorna representado na memória, como memória discursiva.

Por isso, o sujeito processa em sua memória os sentidos de *oportunidade* e de *gratuidade* como coisas que são materializadas e concedidas aos “ociosos e desocupados”. No imaginário social, são indivíduos sem aspiração em assumirem alguma responsabilidade. Um exemplo disso, quando o assunto é Bolsa Família ou cotas em universidades, falácias como essas são usadas, principalmente, em campanhas políticas, nos embates entre direita

versus esquerda, e outras discussões. Nesse sentido, os sujeitos (A1; A9, SD1) utilizam essa contraposição para se distanciarem desse provável público e, então, assumem que a oportunidade de ingresso no programa não é para qualquer pessoa, é apenas para quem corre atrás, que não está parado, quem não é ocioso. A memória restabelece que apenas aquele que se esforça visivelmente é merecedor de oportunidades, enquanto outros cidadãos não devem obter os mesmos direitos, caso não estejam dispostos a aplicarem tamanha intensidade nessa tarefa.

Ao contrário dos sujeitos anteriores, o sujeito A3 (SD2) traz o discurso do esforço individual empregado no processo de “pré-aprendizagem”. Embora não verbalize a palavra “oportunidade” como os outros, o modo como ele remete ao seu ingresso no programa já demonstra uma conjuntura para facilitar esse acesso, dizendo que colocou o nome e foi chamado, como pode ser visto a seguir:

SD2.

A3: Ah, porque eu queria começar a trabalhar de algum jeito, e aí por ser menor de idade, **coloquei o nome, aí fui chamado, aí comecei a trabalhar.**

[...]

P: E você acha que esse programa é uma oportunidade para os jovens de hoje?

A3: Sim.

P: E foi difícil entrar?

A3: Foi um pouco, porque **eu fiz a pré-aprendizagem primeiro**, pra depois entrar no aprendiz.

Sobre esse ato de “colocar o nome”, presumimos que o aluno precisou preencher um cadastro na instituição social que faz parceria com a instituição de educação profissional. Essa instituição social disponibiliza o cadastro para as empresas, ao contrário da instituição de educação profissional, que recebe o jovem já contratado. Por isso, entendemos que “colocar o nome” filia-se ao sentido da oportunidade que é concedida, visto que não é necessário o jovem entregar currículos nas empresas listadas.

A dificuldade de ingresso é motivada pela “pré-aprendizagem” que, como já exposto, é uma espécie de curso em que os jovens precisam comparecer uma vez por semana na instituição social, a fim de participarem de uma espécie de curso preparatório, no qual eles aprendem algumas regras de comportamentos no ambiente de trabalho, redação de currículo e noções para a entrevista de emprego. Tudo isso é uma preparação para esse jovem enquanto

ele não completa a idade necessária para determinadas empresas e determinadas vagas, ou enquanto aguardam uma nova lista de vagas ser disponibilizada.

Geralmente, os conhecimentos adquiridos nesse curso preparatório são tratados como um diferencial, já que nele até alguns conhecimentos básicos de informática são repassados aos aprendizes. Porém, esse sujeito (A3) refere-se ao pré-aprendiz como um empecilho, nesse caso, por conta da impaciência, devido à espera. À medida em que aspiram ter seu próprio dinheiro, depender menos dos pais, comprar suas próprias coisas e, até mesmo, ajudar com alguma conta da casa, o tempo em que fazem essas aulas é considerado um “tempo perdido”, visto que não recebem para isso. Muitos ainda precisam pagar para se deslocarem até essa instituição por determinado período. Afinal, eles querem trabalhar logo para receber o salário.

Um fator importante a destacar é que, embora o sujeito (A3) considere o programa uma oportunidade, há o esquecimento de que também é oportuno para a empresa a contratação de um JA, porque é uma força de trabalho com baixo custo, o que garante maior obtenção de lucro para o empresário. A compreensão de gratuidade do programa é uma das ilusões que garantem a legitimação do trabalho infantil e o pagamento de um salário que, mesmo referente à função exercida, ainda é menor que o salário mínimo. O que permite essa ilusão de gratuidade é a “oferta” do curso de qualificação na instituição de educação profissional, intercalado com os dias de trabalho na empresa. Os sujeitos tendem a reconhecer a empresa/empresário como “uma alma caridosa” que está pagando seu curso, ou a instituição como entidade governamental ou, pelo contrário e ainda mais equivocado, que a instituição é não-governamental, mas com a obrigação de oferecer o curso.

Contudo, ainda que haja esse engano acerca dos objetivos do programa de aprendizagem, a contradição nos discursos entre oportunidade como algo concedido e como aquilo que se deve correr atrás demonstra, também, um desconhecimento desses jovens tanto dos procedimentos necessários para que as instituições e as empresas garantam o funcionamento da lei da aprendizagem, quanto o desconhecimento acerca do papel do Estado e de seus direitos. Embora esses adolescentes ainda estejam em idade escolar e, mesmo por isso, seja muita pretensão esperar essa consciência de indivíduos que ainda estão em formação, o próprio Estado e o mercado não tardam em exigir a qualificação, o aprendizado de técnicas e a submissão ao sistema, impondo isso com tanta rapidez e facilidade nas instituições escolares. Com isso, cria-se todo um terreno de deveres a serem cumpridos, com a máscara de que alguns desses deveres são os seus direitos, ao passo que os jovens passam dessa transição da adolescência para a vida adulta e se tornam cidadãos pacíficos às “flexibilidades” que se prega. São levados a acreditarem que estão em uma constante disputa,

na qual devem competir uns com os outros para que o melhor qualificado consiga as melhores oportunidades.

Enquanto os discursos dos alunos inserem-se na FD da oportunidade, sobre o acesso ao primeiro emprego viabilizado por empresas e pelas instituições de educação profissional, de modo que a contradição em seus dizeres recaem no esforço individual como condição para conquistar a oportunidade, para os agentes educacionais o que predomina é uma FD do enquadramento a esse sistema, cumprimento de regras e horários para que esses jovens ingressantes no mercado possam “evoluir profissionalmente”. O jovem, nesse caso, é um sujeito em construção, que vai ser modelado para desenvolver habilidades, mas, além de tudo, sujeito aos padrões exigidos.

O sujeito C2 (SD03), por exemplo, justifica a importância dessa educação para disciplinar, independentemente da carreira que o jovem deseja seguir:

SD03.

C2: Porque esse momento que ele tá lá no curso, independente do curso que for, talvez não seja a vocação dele aquilo, mas ele vai ser educado, então ele vai se desenvolver, porque **ele vai estar fazendo uma atividade, ele vai estar cumprindo horário, ele vai estar seguindo regras, e isso faz a pessoa crescer, mesmo depois ele tome um caminho diferente**, numa outra profissão, mas aquilo serve de aprendizagem para ele.

C1: Eles têm consciência de que foi aqui que eles começaram, né? Eles têm consciência de que foi através do programa de aprendizagem que eles começaram a entender esse mundo aí fora de **mercado de trabalho**, do que é ter **responsabilidade**, do que eu preciso fazer para **ter uma vida diferente [...]**

C1: Eu acho que no primeiro momento eles vêm pelo emprego, e **a consciência ela passa a existir aqui dentro**, eles começam a ter o entendimento que eles precisam... eles vêm porque eles querem um emprego, eles querem comprar um tênis novo, um celular, o fato é isso, tá? “A mãe também está me enchendo o saco, não quer me dar as coisas, então eu vou atrás”.

A interpelação do sujeito pelo discurso educacional se constitui no inconsciente, pelo modelo de reprodução do certo *versus* errado, em que “cumprir regras e horários” é o certo para ter “um caminho diferente” (C2, SD03). Na verdade, essa busca pelo “caminho diferente” é trilhar o caminho do igual, do mesmo.

No mesmo sentido, para o sujeito C1 (SD03), as regras se resumem em “ter responsabilidade”. Essa responsabilidade se torna uma ponte entre o mercado de trabalho e o que ele precisa passar para “ter uma vida diferente”. As regras precisam ser cumpridas para que ele cumpra sua passagem; essa “vida diferente” é a vida que o jovem ganhará, a mesma vida em que todos os agentes da produção estão fadados a seguir. Para o sujeito C1 (SD03), o resultado desse aprendizado é uma “consciência” de que esse início é importante para a sua

vida profissional. Dessa forma, temos uma regularidade nos discursos desses dois sujeitos, em que há uma transição do jovem, quando ele se enquadra às regras, até chegar ao “desenvolvimento pessoal”, representados no quadro 2:

Quadro 2 – Regularidade discursiva: transição do enquadramento às regras para o desenvolvimento pessoal.

C2	SD03	C1
Cumprir horários e regras		Ter responsabilidade
↓		
C2	SD03	C1
Ter um caminho diferente		Ter uma vida diferente

Fonte: elaborado pela autora.

De acordo com discurso do sujeito C1 (SD03), os aprendizes precisam adquirir e/ou adquirem uma “consciência” durante o processo de profissionalização. Essa “consciência” é a alienação do trabalho, com a máscara de que o esforço dedicado às atividades o fará ter uma nova vida. Mas, isso também deve ser procedido de uma especialização, isto é, ele não pode ser apenas um trabalhador operacional, que trabalha pelo salário, mas deve se esforçar para ser mais que um “operário”, subindo o nível na escala de dominados pelo capital. A consciência que “passa a existir” (C1, SD03) é a ilusão de que estar entre o quadro de profissionais responsáveis por regularem as relações de produção é melhor do que ser regulado por esses agentes.

Entendendo que esses dizeres estão filiados à FD da instituição escolar, concordamos com Althusser (1970) no que diz respeito às práticas escolares. O teórico relata como o processo de reprodução desse discurso se constrói, sujeitando os agentes educacionais na necessidade de continuarem perpetuando essa “tarefa de lapidação” dos futuros agentes da produção, “fazendo isso para cumprir o seu papel nas relações de produção”:

Todos os agentes da produção, da exploração e da repressão, não falando dos “profissionais da ideologia” (Marx) devem estar de uma maneira ou de outra “penetrados” desta ideologia, para desempenharem “conscienciosamente” a sua tarefa - quer de explorados (os proletários), quer de exploradores (os capitalistas), quer de auxiliares da exploração (os quadros), quer de papas da ideologia dominante (os seus “funcionários”), etc... (ALTHUSSER, 1970, p. 22).

Além disso, o sujeito C1 (SD04) compreende que essa escola é diferente das escolas de ensino regular, por conta de sua metodologia de ensino, em que o diferencial estaria no currículo. Mas, logo após, traz a questão da regra que o programa dispõe em lei, sobre a necessidade que o jovem tem de não reprovar na escola regular:

SD04.

C1: Até porque a gente **tem aqui uma grade curricular**, né? E o [instituição] **tem uma metodologia de trabalhar um pouco diferente** do que a escola básica regular que eles frequentam. Então eles acabam vindo para cá e **eles acabam aprendendo a estudar também de uma maneira diferente** que ajuda.

C1: Uma das **regras do projeto**, uma **lei** inclusive, artigo de lei, é que **se esse jovem reprovar na escola regular por falta, ele é desligado do projeto**. Então, ele sabe que ele tem que **estar bem na escola para poder se manter aqui**. Por isso que a grande maioria, eles **começam a ter uma outra visão**. Eu tenho caso de aprendizes que iam mal na escola, não tinham interesse nenhum, e quando começou o projeto, menina, foi, deslanchou, terminou o projeto, conseguiu terminar a escola, entrou na faculdade...[...]

C1: Porque a gente já está, a gente vive em um país em que a educação, nós sabemos como professoras, né? Que nunca foi valorizada, né? É sucateada, é uma situação... Você frequenta, se vai visitar as escolas, você vê o problema de manutenção de escola, de tudo, de valorização de quadro... E aí, de repente, quando você vê um programa como esse, que **faz com que esse jovem desperte o interesse por estudar**, mesmo naquela escola que tem lá, que tá tudo com um monte de problema, isso para mim renova a esperança da gente ter um futuro melhor, entendeu? Desse jovem vir...

A diferença da grade curricular não é pouca. Podemos observar nos anexos B, C e D que as unidades curriculares dos cursos de aprendizagem são totalmente diferentes dos conteúdos ensinados no sistema básico de ensino. Na escola regular, há as disciplinas de Matemática, História, Português, Geografia, etc., o que configura um aprendizado de saberes gerais. Nas Bases Legais dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), temos a definição do Ensino Médio como:

a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como ‘sujeito em situação’ – cidadão (BRASIL, 2000, p. 10).

Compreende-se que as leis, apesar de situarem a etapa final do ensino básico também voltado para a formação do sujeito como um “participante do mundo do trabalho”, visa a educação do sujeito como “produtor do conhecimento”. Já as grades curriculares do programa de aprendizagem são voltadas tão somente para a formação desse trabalhador, com verbos de ação voltados para a transformação do indivíduo em sujeito do serviço operacional, na inserção ao trabalho: embalar e empacotar, organizar estoques, abastecer produtos (Anexo B); recepcionar e atender (Anexo C). A formação do sujeito como “produtor do conhecimento” não existe nessa categoria de ensino, pois não é o que o mercado de produção de bens e serviços necessita desse jovem ingressante no mundo do trabalho, visto que o

inchamento do *staff* administrativo não comporta tantos indivíduos com a formação superior. Com a “facilidade” de acesso ao ensino superior, por meio de bolsas, cotas, abertura da modalidade EAD (educação à distância) de ensino e a grande gama de instituições de cursos de graduação que foram se formando, cada vez mais há a formação de mão de obra voltada para atividades não-operacionais, desfalcando este outro lado, o operacional. Por isso, não seria interessante que a indústria e o comércio incentivassem ainda mais esse acesso ao ensino superior, mas sim, ao “retorno” para o operacional. Dessa forma, há um trabalho feito em torno da publicidade de cursos de capacitação profissional, técnicos e tecnólogos, para que essa mão de obra operacional não venha a findar.

Embora o sujeito destaque essa peculiaridade do ensino de capacitação profissional, em relação ao ensino básico, há um discurso de junção dessas duas modalidades de ensino, ao dizer que o aluno sabe que precisa estar bem na escola para se manter no projeto. Com isso, seu discurso confirma um enquadramento, remetendo a uma espécie de ameaça, na qual o emprego é condicionado a condutas e também ao sistema educacional como um todo. Em muitos casos, a tentativa de cumprir esse requisito, para não ser desligado da empresa, faz com que o jovem viva em constante pressão para que, apesar do tempo despendido para o trabalho e o curso, ele ainda tenha disponibilidade para estudar os conteúdos escolares. Em algumas entrevistas com os aprendizes, inclusive, eles relatam certa dificuldade em manter a mesma dedicação na escola de quando ainda não trabalhavam, o que confirma essa “impossibilidade” de os indivíduos conseguirem obter uma formação para o trabalho e ao mesmo tempo para a produção do conhecimento.

Referimo-nos às condições de permanência impostas ao jovem como ameaça, anteriormente, porque o sujeito C1 traz novamente o critério da aprovação na escola, na forma de eco do próprio discurso institucional, como pode ser observado na SD05:

SD05.

C1: Então, talvez essa obrigatoriedade legal, “olha, você quer, **você gosta de trabalhar, você gosta de ter seu dinheiro, gosta do projeto, mas se você não tiver bem na escola, você tá fora**”, então, isso também fez com que eles entendessem “eu preciso estudar”. É um dos pontos, que para mim, no projeto, eu acho excelente.

Essa regra é apagada do discurso com a ilusão de que o jovem começa a adquirir “outra visão” (SD04). O sentido de “outra visão” aponta para outro momento do discurso: “quando você vê um programa como esse, que faz com que esse jovem desperte o interesse

por estudar” (SD04), em que o sujeito C1 compreende que na escola regular o jovem não tem o mesmo interesse pelos estudos, normalmente. Após o ingresso no programa, isso muda: na passagem “isso para mim renova a esperança da gente ter um futuro melhor”, compreende-se que se os jovens adquirem maior interesse pelos estudos, conseqüentemente, o futuro do país e do próprio jovem será melhor devido a isso. É possível entender que sujeito relaciona a melhora no desempenho escolar do aluno-trabalhador ao interesse que ele adquire por estudar, como se, de repente, o programa fosse uma ponte entre essa mudança que o faz ter “gosto por estudar”. Porém, novamente, o sujeito apaga de seu discurso o critério base para ingresso no programa, que é a impossibilidade de reprovação na escola (C1, SD05).

O discurso que se cristalizou sobre a escola pública é sobre o fracasso, como já explanado na seção 2.4. Apesar de tal fracasso envolver diversos fatores provenientes do próprio Estado e do sistema educacional vigente, sabemos que a estrutura física deste último não está em conformidade com os avanços tanto tecnológicos quanto físicos, mas, também, não está suprindo a demanda de alunos. Conseqüentemente, a carência desse acompanhamento afeta na qualidade das escolas, o que gera um atraso na aprendizagem dos alunos e, ainda, provoca um desânimo nos professores, que já sofrem com a desvalorização da profissão, por parte da sociedade e do Estado. Posto isso, legitimam-se discursos de que o “fracasso da escola” é responsabilidade dos agentes envolvidos diretamente no processo de ensino, que são os professores e outros trabalhadores da educação, materializados em dizeres como “mesmo naquela escola que tem lá, que tá tudo com um monte de problema” (C1, SD04). Então, os problemas da escola resultam na falta de interesse do aluno em estudar e a instituição de educação profissional resgata essa “vontade” no aluno.

Portanto, mesmo ao afirmar que essa instituição se distingue de uma escola de ensino regular, a garantia de reprodução das relações de produção é inerente ao sistema educacional como um todo. Althusser (1970) explica essa especificidade da escola, sendo um dos Aparelhos Ideológicos do Estado, ao ponderar que:

[...] nenhum Aparelho Ideológico de Estado dispõe durante tanto tempo da audiência obrigatória (e ainda por cima gratuita...), 5 a 6 dias em 7 que tem a semana, à razão de 8 horas por dia, da totalidade das crianças da formação social capitalista.

Ora, é através da aprendizagem de alguns saberes práticos (*savoir-faire*) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as *relações de produção* de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados (ALTHUSSER, 1970, p. 66-67, grifos do autor).

As sequências apresentadas demonstram como a ideologia do direcionamento e do enquadramento ao sistema está agregada ao acesso às oportunidades. Veremos esses deslizamentos de sentidos na maioria dos discursos dos agentes educacionais: o programa de aprendizagem é uma oportunidade de trabalho, mas, além de tudo, é uma “oportunidade” que o jovem tem de se encaixar nos padrões do sistema da sociedade capitalista, em que o “normal” é a pessoa trabalhar naquilo que estiver disponível, independentemente do tipo de trabalho. Isso corrobora com a ideia de que o emprego não se escolhe, deve apenas “agradecer por ter um trabalho enquanto muitos estão procurando emprego”, mas não há um direcionamento crítico sobre esse sistema, apenas uma reprodução.

Apesar do desconhecimento da maioria das pessoas, principalmente dos adolescentes, acerca do processo que envolve a contratação de um jovem aprendiz, inclusive de muitos empresários, que contratam apenas para cumprir aquilo que a lei obriga, isso não é uma unanimidade. Alguns participantes demonstram conhecer as regras, não apenas aquelas que lhes cabem para a admissão, mas as regras definidas para as empresas. Isso é resgatado quando perguntamos, por exemplo, sobre as dificuldades de acesso ao programa.

Para o sujeito A7 (SD06), há uma facilidade de acesso ao programa de aprendizagem, mas com ressalvas. O sujeito compreende que o seu ingresso no programa foi fácil, mas que há um público que demora para conseguir, mesmo não definindo ainda quem são essas pessoas. Então, para ele não houve dificuldades, porque não se considera integrante da mesma esfera desse outro público. Ao trazer a informação de que há outras pessoas que demoram mais um pouco para entrar no programa, o sujeito A7 (SD06) indica que há critérios de seleção para essas vagas e que ele se encaixa nesses critérios. Essa afirmação contradiz a primeira resposta, cuja expressão “com certeza” enfatiza que o programa é uma oportunidade para os jovens. Nesse caso, ele estaria no grupo dos jovens que conseguem a oportunidade de modo fácil:

SD06.

P: Você considera que o jovem aprendiz é uma oportunidade para os jovens hoje?

A7: Sim, com certeza.

P: E você achou difícil entrar?

A7: Ah, **pra mim foi fácil. Tem gente que realmente demora** mais um pouco. Mas, **pra mim, eu achei bem fácil.**

P: E por que você procurou o programa?

A2: Porque eu achei que era **a forma mais rápida** de conseguir um emprego na minha idade. Porque eu acho que eles não contratam antes dos 18 anos, então procurei o jovem aprendiz pra conseguir **entrar no mercado de trabalho e ganhar experiência**.

P: E você acha que é difícil entrar no Jovem Aprendiz?

A2: Nos dias atuais eu acho que não. Porque **tem bastante lugares que tem o Jovem Aprendiz** e bastante empresas também. Porque **tem que ter uma porcentagem, né?** Quando a empresa é maior... Então, eu acho que **é uma forma mais fácil**, do que você sair entregando currículo.

Já no discurso do sujeito A2 (SD06), não há essa ressalva, mas ainda assim o discurso da facilidade de acesso ao programa se mantém, pois afirma que há várias instituições e empresas que oferecem vagas e que empresas maiores devem reservar uma porcentagem para esse tipo de emprego. Porém, ainda que muitos jovens julguem compreender profundamente do que se trata, na verdade é muito superficial, o suficiente para que eles e seus responsáveis assumam os papéis de cumpridores da lei. Embora o conhecimento sobre o processo seja o que nos chamou a atenção, no primeiro momento, outro destaque que pretendemos nos dedicar nessa sequência é a respeito de dois advérbios que abrem e fecham o discurso do processo de ingresso: “a forma mais rápida” e a “forma mais fácil”. Essas duas definições não são discursivizadas no mesmo período, estando “a forma mais rápida” no primeiro período e “a forma mais fácil” no último período (A2, SD06).

O sujeito A2 (SD06) estabelece uma relação de sentidos pertinente, quanto à forma de ingresso no JA. Ao dizer que a procura pelo JA se motivou por ser uma “forma mais fácil” de conseguir emprego na sua idade, como uma porta para entrar no mercado de trabalho e adquirir experiência, ele determina que o obstáculo para que não consiga emprego por outros meios seja a pouca idade, mas, também, a falta de experiência. Na verdade, já pela pouca idade, a falta de experiência se torna uma consequência disso. Logo, esse sujeito compreende que o quanto antes ingressar no mercado de trabalho, melhor será para ganhar experiência. Isso gerará pontos positivos em seu currículo, posteriormente, ao concorrer uma vaga de emprego comum. É a lógica do mercado: os melhores, primeiro; deve-se estar sempre à frente.

Um dos efeitos que essas expressões “rápido e fácil” despertam em nossa memória possibilita a identificação com alguma rede de *fast-food*, um *drive-thru*, ou um *delivery*. Esses termos em inglês não foram utilizados aleatoriamente, visto que nossa intenção é trazer essa junção *rápido e fácil* também dentro de uma expressão norte-americana, *quick and easy* ou *quickly and easily*. Isso porque um dos sintomas do capitalismo é a pressão imposta,

principalmente, sobre o setor de prestação de serviços, o qual deve sempre atender o cliente com agilidade e excelência: em um *drive-thru*, por exemplo, o cliente não precisa descer do carro para adquirir o seu lanche que, por consequência, será preparado rapidamente: um alimento feito de modo rápido e adquirido de modo fácil. Com relação a isso, citamos o sociólogo George Ritzer (1998), o qual cunhou o termo “mcdonaldização”¹⁸, analisando o processo de produção estabelecido na rede de *fast food* mais famosa do mundo, o *McDonald’s*, a fim de explicar que esse processo pode ser também visto em outras esferas do cotidiano.

Nesse sentido, transportamos essa prática para a expressão *rápido e fácil* com o propósito de compreender como o discurso na SD06 aponta, também, para uma “mcdonaldização” da busca de emprego e da entrega de currículos. Embora esse conceito esteja ligado ao conceito de racionalização, julgamos essa relação de sentidos conveniente para corroborarmos com as expressões expostas no discurso aqui destacado, a fim de compreender como esse processo discursivo está ligado ao contexto de urgência no qual esses sujeitos estão inseridos. Ritzer (1998) afirma que os sujeitos se desumanizaram ao se inserirem nesse sistema, o que para Marx a desumanização significa a alienação.

Ao supor que não há dificuldades de acesso ao programa, devido à amplitude de empresas que oferecem as vagas para essa modalidade de trabalho e, ainda, quanto à reserva obrigatória de vagas (tem bastante empresas; tem que ter uma porcentagem), o sujeito demonstra que pertencer a um lugar sendo apenas um número não representa um problema, nesse momento. Isso vai contradizer o discurso do esforço para demonstrar sua capacidade e para que notem seu trabalho na empresa. Nesse discurso é reforçado o conceito de alienação, reduzindo-se a um objeto para o sistema de trabalho, para o qual não importa a empresa, nem quantos indivíduos sejam contratados pelo mesmo regime, não importa quantos currículos distribua, desde que tudo aconteça de forma rápida.

Para justificar a facilidade de ingresso no JA, o discurso de A8 (SD07) aponta a dificuldade de entrar no mercado de trabalho depois dos 18 anos, possibilitando uma relação com os outros discursos, sobre a facilidade de ingresso e a oportunidade que o programa

¹⁸ O modelo que tornou a rede tão atraente aos padrões de mercado se deu por conta de quatro dimensões básicas que estão no cerne de seu sucesso e, de maneira geral, do processo de mcdonaldização: eficiência, calculabilidade, previsibilidade e controle. Para o autor, a extrema racionalização do sistema gera irracionalidade, o que ele vai chamar de “irracionalidade da racionalidade”, visto que esses sistemas, ironicamente, servem para negar a razão humana. Ele argumenta que o ambiente de um restaurante *fast food* é desumanizador, tanto para comer, quanto para trabalhar, pois iguala-se a uma linha de produção, em que há filas para montar um hambúrguer, filas aguardando no *drive-thru*, e as pessoas parece que estão jantando em uma linha de montagem (RITZER, 1993).

representa para os jovens. Essa justificativa é feita após o sujeito relatar que pessoas maiores de idade, próximas a ele, estavam buscando um trabalho, mas que encontravam dificuldades. Então, deduzindo que seria por causa da idade, ele legitima essa facilidade de acesso que teve ao emprego, por meio do JA. Porém, na segunda parte da SD07 podemos verificar que a justificativa da faixa etária passa para questões de concorrência. Ele admite que a concorrência para o JA não é tão grande, mas a expressão “vamos dizer” representa algo que se quer afirmar e, ao mesmo tempo, não quer se comprometer com a informação:

<p>SD07.</p> <p>P: E por que você procurou o jovem aprendiz?</p> <p>A8: Porque eu quero ter uma experiência de começo, porque depois que faz 18 anos, entra no mercado de trabalho, realmente é mais difícil de conseguir. Muitos exigem experiência. Eu quis buscar isso agora.</p> <p>A8: É, até porque entre aprendiz não tem, vamos dizer, uma concorrência mesmo. Quando fui fazer eram quatro pessoas pra três vagas.</p> <p>P: Porque é obrigatório né, uma lei...</p> <p>A8: É, então... Não tem uma briga por uma vaga. Aí já depois de adulto... E eu já fui fazer uma entrevista pra trainee, algo do tipo assim, tinha 30 pessoas pra cinco vagas.</p>
--

Podemos definir que em “uma concorrência mesmo”, o advérbio “mesmo” exerce a função de *exatamente, realmente, propriamente*, concluindo a ideia de que a concorrência não é algo muito significativo, como uma “não-tanta-concorrência”. Compreende-se que o sujeito não quer deixar que a sua dúvida sobre a existência ou não de uma concorrência escape ao entendimento do ouvinte. Nesse sentido, ao reformularmos esse trecho, poderíamos obter:

É, até porque entre aprendiz não tem, talvez, uma concorrência exatamente.

É, até porque entre aprendiz não tem realmente uma concorrência.

É, até porque entre aprendiz não tem uma concorrência de verdade.

Essas paráfrases são possíveis, porque a incerteza da concorrência vai se confirmar com o que o sujeito entende por concorrência, isto é, quatro pessoas para três vagas não é uma estatística suficiente para que ele comprove uma disputa entre candidatos, mesmo que a quantidade de candidatos não seja exata para o número de vagas. De qualquer forma, alguém precisou ficar de fora para que ele entrasse e, talvez, para o candidato que não conseguiu ser contratado, essa concorrência é algo concreto.

Além disso, há a questão da lei, a obrigação que as empresas precisam cumprir quanto à reserva de vagas, mas há um prazo para isso. Essa empresa não teria tempo suficiente para esperar um número maior de candidatos, precisando preencher as três vagas rapidamente.

Portanto, o recrutador não teria muita escolha, já que logo que acaba o contrato de um JA, ou um grupo, outros devem ocupar as vagas, antes que a fiscalização notifique a empresa.

Quanto a isso, o sujeito retomou a concorrência do JA como algo diferenciado de outras modalidades: “Não tem uma briga por uma vaga. Aí já depois de adulto... E eu já fui fazer uma entrevista pra trainee, algo do tipo assim, tinha 30 pessoas pra cinco vagas” (A8, SD07).

A “briga”, ou seja, a disputa por uma vaga de emprego no JA é inexistente para ele, enquanto para os “adultos” há essa briga, vide sua referência do processo para *trainee*. O caso é que, mesmo considerando uma vaga de *trainee* como emprego de adulto, ele afirma ter participado do processo. Logo, ao entender que no JA não há concorrência, o sujeito julga não estar em uma posição de adulto. Também é notória que a expressão utilizada para se referir à disputa de vagas entre candidatos remete às relações de produção do sistema capitalista, da luta de classes, que é o que move a história da humanidade, mas que nos dias de hoje se transformou em uma luta de grupos dentro das mesmas classes. Ou seja, trabalhadores que lutam entre si por uma vaga de emprego – ou por moradia, por alimentação pela saúde. Escolher o caminho mais fácil para ingressar no mercado de trabalho, nesse sentido, seria escolher não brigar, não lutar, não entrar em uma relação de forças com outros indivíduos que, supostamente, terão mais chances para alcançar determinada posição.

Completando o discurso do sujeito A2 (SD06), de que a busca pelo programa é uma “forma mais fácil” de conseguir um emprego, tanto A2 (SD06) quanto A8 (SD07) estabelecem que o ato de entregar currículos, procurar emprego pelas vias formais, exigiria um certo empenho para quem está em busca de uma vaga. Logo, tentar o ingresso no JA coloca esse sujeito em uma posição de desempregado “diferenciado”, que não é barrado pela burocratização da lei, não em uma posição de desempregado “comum”, que necessita entrar em uma disputa de vagas e enfrentar exigências.

Os relatos dos agentes educacionais para essa questão remetem ao projeto como uma chance tanto para o jovem quanto para a empresa, colocando as duas classes em um mesmo nível de preocupações. A facilidade e a oportunidade de acesso ao programa são vistas como um favor para ambos (SD08). A empresa faz o favor para o jovem de contratá-lo temporariamente para avalia-lo e, conseqüentemente, o jovem presta um favor para a empresa de evitar o desgaste de um processo seletivo externo:

SD08.

C2: Eu acredito que a empresa, também, ela tem dificuldade em encontrar um profissional, né? Do mesmo jeito que a pessoa tem dificuldade em encontrar um

emprego. Ela também tem. E quando ela pega um jovem que... que tem essas habilidades, que **enquadra ali no perfil dela**, mesmo ele sendo jovem, ela vê a capacidade dele. Então ela prefere trazer ele para o quadro de funcionários e **aproveitar melhor aquela pessoa já que tá lá, já aprendeu.** Ela fez parte do curso, mas ela já está pronta para ir. Então ela não vai precisar concluir o processo todo para ser efetivado, já é efetivado...

O JA é entendido como uma “porta” de entrada, o que corrobora com a teoria de Dubar (2001), a qual apresentamos na seção sobre o sistema educacional, no que diz respeito à inserção do jovem na vida profissional como uma passagem. Além disso, também aparece a questão do “enquadramento” ao perfil da empresa, confirmando que não é qualquer pessoa a ser contratada, mas aquele que se encaixa nos critérios. Ao conseguir que um adolescente, que está em fase de ser moldado, encaixe-se no seu perfil, já não é pertinente para a empresa realizar um processo de seleção externamente, uma vez que ela pode “aproveitar” quem já está lá dentro e “já aprendeu” (A2, SD08).

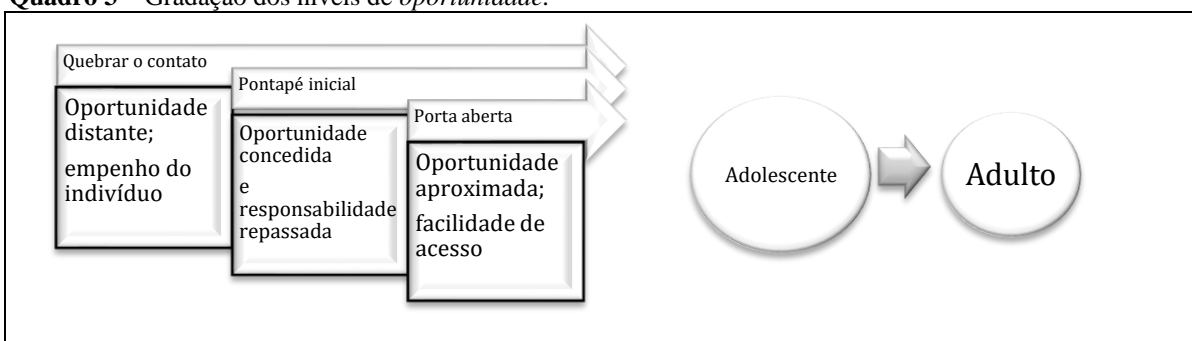
Na próxima SD (SD09), essa inserção é retratada como uma forma de “quebrar” uma barreira, uma “porta” de entrada e um “pontapé” inicial:

SD09.
C2: Porque é aquele negócio de “não tenho experiência nenhuma, quem vai me contratar?” que as empresas colocam uma experiência... O aprendiz ele é uma porta para ele entrar , aí nessa falta de experiência de trabalho, né, que as empresas cobram tanto.
C4: Acredito que o programa é um pontapé inicial importante, a gente vê que sempre quando é divulgada uma vaga de emprego, a questão de experiência conta muito. Pro jovem de 16 a 18 anos, ou até um pouco mais, a gente nota que essa experiência ele não tem de onde tirar. Então quando vem o programa de aprendizagem, ele proporciona essa questão da experiência e um pontapé inicial pra ele iniciar a carreira dele profissional.
C3: Sim. Ele não só auxilia como quebra também aquele primeiro contato com o trabalho , o medo, tudo... O jovem fica mais preparado.

A “porta” (C2, SD09) que será aberta já permite estabelecer uma relação com a inclusão desse jovem, estando mais próximo do sentido de oportunidade. O “pontapé inicial” (C4, SD09) também pode ser entendido como uma oportunidade que está sendo ofertada, mas é uma responsabilidade “jogada” para o aprendiz, visto que essa metáfora provém do jogo de futebol, em que o primeiro chute inicia o jogo. Desse modo, o jogador que dá o primeiro chute na bola é responsável por começar a partida, mas passa a responsabilidade para os outros jogadores depois disso. No mercado de trabalho, a empresa e a instituição dão o “primeiro chute”, que é a oportunidade, mas logo a responsabilidade pelo seu desenvolvimento é do próprio aprendiz. Já aquilo que precisa “quebrar” (C3, SD09) significa

que é um obstáculo e o aprendiz deverá forçar para se incluir, entendendo que “quebrar” é diferente de “desviar” ou “entrar por”. É possível relacionar essa “quebra” com um empenho muito maior por parte do jovem para ingressar no mercado, estando distante do sentido de oportunidade. Os discursos desses três sujeitos, no entanto, podem ser inseridos na mesma regularidade, pois os sentidos deslizam para um mesmo objetivo: a passagem do adolescente para a fase adulta, o que configura em uma FD mercadológica. No quadro 3, ilustramos essa gradação dos sentidos aqui dispostos:

Quadro 3 – Gradação dos níveis de *oportunidade*.



Fonte: elaborado pela autora.

Contradizendo a facilidade de acesso ao programa e ao mercado de trabalho, o agente educacional (C2, SD10) confirma a dificuldade que o jovem tem de encontrar vagas:

SD10.

P: Você acha que tinha que ter uma democratização no acesso ao programa?

C2: É, a esse programa, porque... Gente, **a pessoa tem que sair procurando**, daí concorre com os filhos dos funcionários daquela empresa, concorre com os QI, né? **É muito difícil de conseguir**, então, eles acham assim “eu VOU entrar no aprendiz”, mas **é muito difícil entrar**. Eu atendi um jovem ontem, mesmo, e ele ficou preocupado porque faltou um documento. Eu falei “não se preocupa, você traz segunda-feira, **o mais difícil você conseguiu, a vaga, né?** O documento você traz segunda, você não vai perder, o mais difícil você conseguiu”, é muita gente. Ele **tinha que ter um acesso maior**, seja pela escola, de repente, né... A inscrição ser na escola, ou CRAS, ou **alguma coisa, mas que encaminhasse eles que desse uma facilidade**.

P: Você acha que as empresas poderiam ir nas escolas para divulgar essas vagas para aprendiz?

C2: Poderia, né? Poderia. Acho que **é muito difícil o acesso deles pra entrar no programa**.

P: Então, ao mesmo tempo que ele dá oportunidade do primeiro emprego, ele não é tão democrático?

C2: É, **é um vestibular quase assim...** [risos]. Não é uma prova, mas como ele vai conseguir? Eles querem se cadastrar aqui e que a gente encaminha, eles imaginam assim, não é..

O discurso desse agente educacional se baseia na dificuldade: “é muito difícil de conseguir; é muito difícil entrar; o mais difícil você conseguiu; muito difícil o acesso”. Isso configura a seletividade que envolve o processo de contratação do aprendiz, que começa desde a busca pela vaga. No entanto, essa dificuldade não é baseada simplesmente na falta de vagas ou na falta de divulgação, como pontuada pelo sujeito C2, ao relacionarmos seu discurso com a FD meritocrática. Podemos responsabilizar exatamente os fatores de enquadramento, que trazem requisitos mesmo antes de sujeitar esse adolescente ao padrão. Então, ao mesmo tempo em que o programa de aprendizagem é uma forma fácil de inserir o adolescente no mercado de trabalho, o ingresso no próprio programa já não é tão facilitado. Primeiramente, verifica-se um paradoxo nessa situação, mas que é derrubado se considerarmos que os critérios são responsáveis por filtrar quem entra. É difícil para determinados grupos, enquanto para outros não. Se buscarmos na estatística do nosso questionário socioeconômico, podemos observar as características do público que é atendido pelo JA, a qual vamos expor adiante.

Enfim, essa passagem é compreendida em suas contradições, como uma transição nem sempre fácil, uma vez que o adolescente precisa de uma orientação de como seguir, conforme os discursos dos agentes educacionais. Quando já estão inseridos no “mundo adulto”, por meio do trabalho, transfere-se um discurso de “autocuidado” para os jovens, que deixam de ser de responsabilidade de professores e pais, passando a ser indivíduos que precisam se encarregar das próprias práticas.

Esse direcionamento voltado para a reprodução não é um princípio desconhecido pelos agentes, pelo menos não da mesma forma ilusória com que os alunos-trabalhadores idealizam a oportunidade de acesso ao emprego. A SD11 demonstra o discurso de um agente dessa instituição que, apesar de estar inserido nesse sistema de reprodução, não concorda com a forma que isso acontece:

SD11.

C5: Na verdade eu acredito que **o programa ele é pra reproduzir**. É uma reprodução. Então como eu acredito numa **sociedade de classes**, que tem a luta de classes, eu acredito que isso aqui fica muito claro. **Não é um projeto emancipatório**, não é um projeto que vai emancipar o sujeito pra ser crítico, criativo, e de fato autônomo, capaz de fazer uma revolução, é um **projeto que vai reproduzir pra que ele tenha o acesso ao mercado de trabalho, pra que ele tenha um salário e desse salário ele venha a manter a sociedade do jeito que está** e com classes. É claro que a gente precisa também sobreviver, suprir as nossas necessidades básicas, fisiológicas, que é a água, a comida... Como eu disse, eles vêm carentes, até do básico, que é roupa moradia, então... é isso. Eles estão suprimindo essa primeira necessidade, mas não pra mudar a sociedade. Então esse projeto pra mim é pra **reproduzir o que já está feito, pronto e acabado na sociedade**.

A consciência de classe demonstrada no discurso do sujeito C4 é a realidade de muitos professores na atualidade: eles têm o conhecimento de que estão cumprindo o papel de reprodutores da ideologia do capital, mas, assim como seus alunos, eles também precisam sobreviver, por isso estão sujeitos ao sistema, mesmo que seja uma relação contraditória.

Como vimos, as principais motivações que os sujeitos A2 (SD06) e A8 (SD07) elencam para a procura do JA são a idade e a falta de experiência, fatores que andam praticamente juntos. A entrada no mercado de trabalho, com o auxílio do JA, seria a forma mais fácil e rápida para sanar essa inexperiência. O diferencial entre o jovem egresso do JA e um jovem que não tem em seu currículo essa “experiência” é estabelecido no discurso do sujeito A2 (SD12) como a chance para ser efetivado, isto é, a chance para que a própria empresa em que está contratado como JA estabeleça um contrato por tempo indeterminado e que ele se torne, enfim, um trabalhador “normal”:

SD12.

P: E você considera que o jovem aprendiz é uma oportunidade para os jovens?

A2: Sim, acredito que sim, ainda mais quem tá terminando o ensino médio. Porque **tem muita chance de ser efetivado.**

P: Então você acha assim que a partir dos 17 anos a chance é maior?

A2: Sim, acredito que sim.

Apesar de a maioria dos alunos apontarem que o dinheiro, o salário, foi uma das motivações para a busca do JA, há aqueles que optaram por não responder isso já na primeira pergunta (A2, SD06; A8, SD07). O sujeito A3 (SD12), por exemplo, coloca a independência antes do dinheiro. Mesmo que receber um salário signifique independência financeira, na visão de um adolescente, ter um trabalho remete a um sentido de liberdade acima da questão financeira para a maioria dos jovens, pois essa transição da infância para a vida adulta também se faz com o próprio ato de entrar no mercado de trabalho, representando o prazer de se tornar um adulto. Portanto, “ganhar o próprio dinheiro” pode ter o sentido de “ter um pouco de independência”, no quesito financeiro, mas o contrário, nem sempre tem o mesmo sentido, como pode ser visto no discurso de A3 (SD13), enquanto no discurso de A2 (SD13) essa independência está demarcada como “depende menos” dos pais e “comprar mais” com o próprio dinheiro:

SD13.
P: Você colocou então o seu cadastro aqui no [instituição]. E por que você quis começar a trabalhar tão cedo?
A3: Pra ter um pouco de independência, né, ganhar o próprio dinheiro.
P: E com relação à questão financeira, você acha que pesou também na sua escolha?
A2: Acredito que sim, porque daí eu dependi menos dos meus pais pras coisas que eu queria, e comprei mais com meu dinheiro.

Apesar de os dois sujeitos discursivizarem o fator “independência” de formas diferentes, em que um utiliza a expressão “um pouco de independência” (A3, SD13) e o outro “eu dependi menos” (A2, SD13), o ponto em comum é a intensidade dada ao ato de (in)depende. Os dois sujeitos sinalizam essa independência como uma não totalidade, isto é, não há uma certeza de querer, realmente, desligar-se da dependência familiar. O primeiro aprendiz busca “um pouco” de independência, não total, não inteira; o segundo aprendiz busca depender “menos”, não independe totalmente. Eles querem comprar as próprias coisas com o próprio dinheiro, mas talvez entendam que o salário obtido não é suficiente para lhes garantir total independência da família. Afinal, essa é uma ilusão de independência, visto que eles saem da dependência dos pais e entram na dependência do mercado, do capital.

Já para o sujeito A7 (SD14), a primeira motivação apontada é a questão financeira, para depois colocar a experiência, movimento contrário da maioria dos sujeitos:

SD14.
P: E por que você procurou o jovem aprendiz?
A7: Ah, tipo, pra ser sincera foi mais pelo dinheiro , sabe? E pelo fato de começar a trabalhar cedo , porque tá difícil de se aposentar hoje e tal e eu acho que é bom né...
P: Então foi mais pela questão financeira?
A7: Ah, nem tanto , porque eu sei que tá difícil pra se aposentar . E eu precisava ajudar meus pais , e é uma coisa que tá fazendo bem pra mim . Não é tanto pelo dinheiro, é que eu tô tendo experiência.
A7: [...] porque eu preciso sair, quando eu saio não tem que pedir dinheiro , eu compro minhas roupas, eu compro minhas coisas.

É interessante essa passagem, pelo fato de que presumimos a convenção trabalho/salário como intrínseca das relações do trabalho. Quando o sujeito demarca a “sinceridade” no que está dizendo, revela a possibilidade de que outros sujeitos não são sinceros ao afirmarem que não estão ali, primeiramente, pelo dinheiro. Por outro lado, isso também demonstra que os dizeres relacionados ao dinheiro, como a finalidade do trabalho

para o trabalhador, pode soar como algo errado para a sociedade, e que trabalhar deve ser uma atividade motivada pela vocação, por amor, ou por qualquer outra razão que os discursos motivacionais reproduzem.

Além disso, surge um outro motivo, que é um elemento novo. Diferente dos outros sujeitos, que trazem uma alternância entre o dinheiro e a experiência, esse outro elemento é a aposentadoria. É curioso o fato desse sujeito (A7, SD14) apresentar uma questão como essa, mesmo ocupando a posição de uma jovem de 15 anos, pois, enquanto a preocupação dos outros está em iniciar a vida profissional precocemente para adquirir experiência, ela demonstra preocupação com o dia em que não poderá/precisará mais trabalhar. Diante disso, idealizar o futuro como algo próximo é pensar na experiência, como um processo, a preocupação com o “durante”, para aqueles cujo futuro é ingressar no mercado de trabalho; para o sujeito A7 (SD14), o futuro é o “depois”, algo distante, aquilo que acontece depois de um intervalo, como um resultado do que já passou.

Contudo, no período seguinte da SD14, há uma hesitação no discurso de A7. A expressão “nem tanto” contradiz sua primeira resposta, na mesma SD. Podemos entender essa expressão como *não apenas, não somente, não é só por isso*. Nesse sentido, o sujeito adiciona elementos que possam justificar sua busca pelo emprego, como se apenas o salário não fosse um motivo suficiente para convencer da importância de trabalhar. Assim, ao terminar o período com “não é tanto pelo dinheiro, é que eu tô tendo experiência”, além de contradizer o primeiro período, ele se distancia da intensidade com a qual o dinheiro é discursivizado, “foi mais pelo dinheiro”. Imediatamente, o sujeito reitera o discurso de que a questão financeira não é a mais importante e insere como motivação a experiência. Portanto, o fator que veio como primeiro critério para a busca do JA para os outros sujeitos, aqui aparece como o último (A7, SD14).

Além da aposentadoria, também entra a ajuda aos pais. Em primeiro lugar, ajudar aos pais se configura nesse processo como uma necessidade de colaborar para os custos da família, ao afirmar que “precisava” fazer essa ação. Entretanto, depois dessa afirmação, o sujeito diz que é algo que “está fazendo bem” para ele, criando possibilidades de sentidos que podem se relacionar tanto com esse ato de ajudar aos pais ou com a questão de trabalhar no JA, visto que vários motivos são elencados em um mesmo período. Ao filarmos a afirmação “é uma coisa que tá fazendo bem pra mim” ao ato de ajudar, conferimos uma colaboração no sentido filantrópico, isto é, ele passa de colaborador para com as despesas da casa, das quais ele também faz parte, para um ser humanitário que necessita ajudar para satisfazer um anseio individual. Ao mesmo tempo, esse deslizamento de sentidos também

pode apontar para outras duas relações: o receio de expor sua individualidade; e a vaidade em não admitir uma dificuldade financeira familiar. A primeira relação é estabelecida de forma que, ao afirmar esse auxílio é uma atitude benéfica para si, o sujeito tenta camuflar a sua necessidade individual com a obtenção do salário, ou seja, que o dinheiro é importante para comprar coisas que o satisfaça, como pode ser observado no último período da SD14. Nesse sentido, compreende-se que se houvesse a necessidade de ajudar em casa, suas vontades se tornariam supérfluas, assim como outros jovens que precisam dedicar parte do salário para as despesas, caso contrário, o orçamento familiar estará comprometido.

A segunda relação representa uma elevação da condição financeira familiar, de modo que, pelo discurso reproduzido em parte da sociedade, principalmente no que chamam de “nova classe média”, não seria aceitável admitir que a família precisa de um complemento de renda, proveniente do próprio filho. Isso consistiria em denunciar certa incapacidade de gerência dos pais, sobre a receita familiar.

A urgência em garantir o primeiro emprego, começando pelo caminho “mais fácil e mais rápido”, permite a esses jovens que adquiram a tão almejada experiência profissional. Em consequência disso, eles acreditam que o JA é uma garantia de se tornarem destaque, depois de alcançarem a maioridade, em face de outros indivíduos que não tiveram a mesma oportunidade. Logo, seus discursos legitimam essa dedicação individual do ingresso ao JA, de forma que, mais tarde, possam ser reconhecidos como merecedores das vagas que exigem experiências anteriores.

Outra urgência que se revela com essas análises é a aposentadoria como uma preocupação para aqueles que ainda nem completaram a maioridade. Muito disso se deve às mudanças recentes na legislação trabalhista. Porém, o discurso da aposentadoria aliado ao discurso da urgência em adquirir experiência, em receber o salário e, principalmente, à ideologia da recompensa, deslizam os sentidos para o discurso da aposentadoria, também, como recompensa pelo início precoce ao trabalho. É o merecimento ao descanso e ao benefício pago pela previdência social. Quanto a isso, refletimos sobre essa questão, no sentido de que apenas as pessoas com registro na carteira profissional, comprovando o tempo de trabalho, são “merecedoras” de descanso e do retorno financeiro. Enquanto outros que trabalham em empregos ditos informais não têm os mesmos direitos, já que não contribuíram e não podem comprovar as atividades exercidas, como os trabalhadores rurais¹⁹. Posto isto, elas são menos merecedoras?

¹⁹ De acordo com o INSS (Instituto Nacional do Seguro Social), o trabalhador rural que exerceu suas atividades antes do ano de 1991 pode ter o tempo de trabalho acrescentado na sua aposentadoria sem necessidade de ter

Ainda, o discurso da ajuda, do auxílio aos pais, ação que muitos deles afirmam direcionar uma parte de seu salário para as contas da casa, remete à uma espécie de recompensa, seja para os próprios pais, como forma de agradecimento, ou uma recompensa pelo que ainda esperam alcançar, o que na memória resgata que se fizerem uma boa ação, serão recompensados por isso – assim como o dízimo doado à igreja, em que muitos fiéis o fazem esperando receber indulgência de Deus. De todo modo, a ideologia do mérito permeia esses discursos, visto que o sistema capitalista é regido à base de “troca de mercadorias”, mas, como Marx (2013) bem coloca, o produto final não é a mercadoria, é o próprio capital, o dinheiro.

Para os familiares, incentivar o jovem a buscar uma ocupação antes mesmo de completar o ensino médio, a maioria, recai no discurso de que o filho terá o seu próprio dinheiro para comprar as suas coisas, mas, ao mesmo tempo, pode mascarar dificuldades financeiras, como podemos observar no discurso dos jovens atravessado pelo eco do discurso familiar. Não quer dizer que o contrário não aconteça, pois, alguns pais buscam as instituições alegando que o filho precisa ajudar nas despesas, que a família tem uma renda baixa. Entretanto, a necessidade real da família é “livrar-se do adolescente ocioso”, de acordo com os agentes educacionais. Os motivos pelos quais os familiares buscam o JA é demonstrado na FD familiar, que ecoa no discurso dos alunos, e no discurso dos agentes educacionais. Muitos dizeres que permeiam essa transição carregam os sentidos de “liberdade individual”, em que o adolescente se torna independente dos familiares. Porém, podem vir como uma ameaça, carregando a imagem dos pais como modelo a não ser seguido e, por isso, essa nova geração precisa quebrar as barreiras e entrar em uma nova fase. Essas questões podem ser observadas na seção a seguir.

3.2 A interferência familiar: os pais como bons ou maus exemplos

Na SD15 podemos observar o atravessamento da FD familiar, em que os sujeitos A4 e A5 demonstram um assujeitamento à essa FD, representado como eco dos discursos dos pais ou responsáveis, ou seja, há um imbricamento entre as formações ideológicas, o que nos

contribuído para o INSS. No entanto, é preciso comprovar a condição de segurado especial e para isso precisa de uma série de documentos. A dificuldade em reunir os documentos está exatamente no desconhecimento do trabalhador de seus direitos, de que precisa guardar qualquer coisa que comprove sua situação, mas também há o desgaste natural, acarretando em um documento inválido. Também há dificuldade na busca de testemunhas que possam ajudar nesse processo.

Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-previdenciario/a-dificuldade-do-trabalhador-rural-em-comprovar-a-sua-condicao-de-ruricola-para-a-concessao-de-aposentadoria/>. Acesso em: 03 jan. 2020.

sugere certa submissão às práticas sociais designadas pela hierarquia nos jogos de imagens. À vista disso, relacionamos com o que Pêcheux (1997a) aborda sobre a heterogeneidade enunciativa, que é uma das formas linguístico discursivas do discurso-outro. Ao tratar do discurso do outro emergindo do discurso do próprio sujeito, Pêcheux (1997a) entende essa prática como uma reprodução dos discursos, base da relação de sentidos entre sujeito e ideologia:

‘Discurso de um outro colocado em cena pelo sujeito’, ou discurso do sujeito se colocando em cena como um outro. Mas também e sobretudo a insistência de um ‘além’ interdiscursivo que vem, aquém de todo autocontrole funcional do ‘ego eu’, enunciador estratégico que coloca em cena ‘sua’ sequência, estruturar esta encenação (nos pontos de identidade nos quais o ‘ego-eu’ se instala) ao mesmo tempo em que desestabiliza (nos pontos de deriva em que o sujeito passa no outro, onde o controle estratégico de seu discurso lhe escapa) (PÊCHEUX, 1997a, 316-317).

Ainda, considerando que essa heterogeneidade se constitui em cada FD, a movimentação do sujeito entre as posições nas quais ele se divide se torna evidente quando esse discurso-outro é marcado dentro do próprio dizer, possibilitando a leitura dessas vozes que se entrecruzam. Por isso, na SD15 identificamos esse entrecruzamento, principalmente por essa referência ao outro:

SD15.

P: E por que você procurou o jovem aprendiz?

A4: Porque é muito difícil você encontrar emprego sem o menor aprendiz, daí **conversei com meu pai e ele falou assim “então vamos buscar o menor aprendiz”**, porque normalmente a gente começa agora e pode ser que seja efetivado, daí já é melhor já. Tipo, daí, não fica sem emprego, no caso mais disso... É meio que o primeiro emprego, então.

P: E por que você quis procurar tão cedo emprego, não esperou 18 anos?

A4: Ah, **porque meu pai começou a trabalhar desde pequeno**, daí mora só eu e ele, **daí ele falou assim “ah, tá na hora de começar a trabalhar”** e tal... Daí **eu também não ia falar não**. Só que eu também gosto, que é bom ter seu próprio dinheiro. Começar isso cedo é bom.

P: Você acha que é uma oportunidade para os jovens?

A4: Ah, bastante, porque como eu disse, tá bem difícil encontrar emprego assim, sem experiência e sem nada, sem curso. Daí esse jovem aprendiz **ajuda bastante pra ter a primeira experiência no trabalho**, tal, o primeiro emprego. **Ele dá essa oportunidade**, daí **se você fizer isso corretamente, você é efetivado**, algumas empresas efetivam e dá essa oportunidade que é bem boa.

P: E por que você procurou o jovem aprendiz?

A5: Na verdade, **meu pai falou pra mim que na empresa estavam precisando**, então me interessei. **Ele perguntou se queria entrar e eu acabei entrando**.

P: Então você trabalha na mesma empresa que o seu pai?

A5: Sim.

P: E você quis trabalhar tão cedo por quê?

A5: **Eu acho que eu gosto** de ter meu próprio dinheiro, de não depender tanto dos meus pais assim. Porque não é tudo o que eles podem me dar. Se eu tiver o meu dinheiro, eu posso guardar e comprar alguma coisa pra mim.

Durante todo seu relato, o sujeito A4 aponta em seu discurso a figura do pai como uma influência para suas ações e, por isso, ele seria um modelo a seguir. Na primeira pergunta, sobre o motivo de ter procurado o JA, o pai já aparece como um sujeito de interferência em seu direcionamento profissional, quando justifica que é muito difícil encontrar emprego por outras vias que não sejam o JA, acarretando na sua busca pelo programa com a deliberação do pai. Do mesmo modo, ao ser questionado sobre a razão de querer trabalhar tão cedo, o primeiro motivo também reforça essa influência: “Ah, porque meu pai começou a trabalhar desde pequeno” (A4, SD15).

Posteriormente, passamos a compreender esse discurso de submissão quando o sujeito prossegue com “daí mora só eu e ele”, pois notamos que havia certa insistência de incluir o pai em suas respostas e nunca outra figura representativa, também afirmando que pretendia morar fora do país e levar o pai. Ao ser interrogado sobre sua mãe, explicou que os pais se separaram quando ainda era bebê e confirmou não a ver com frequência, mas demonstrando constrangimento em continuar com esse tema. Tudo isso remonta um contexto em que a única referência é o pai e, portanto, tudo o que ele sugerir será o melhor para ambos.

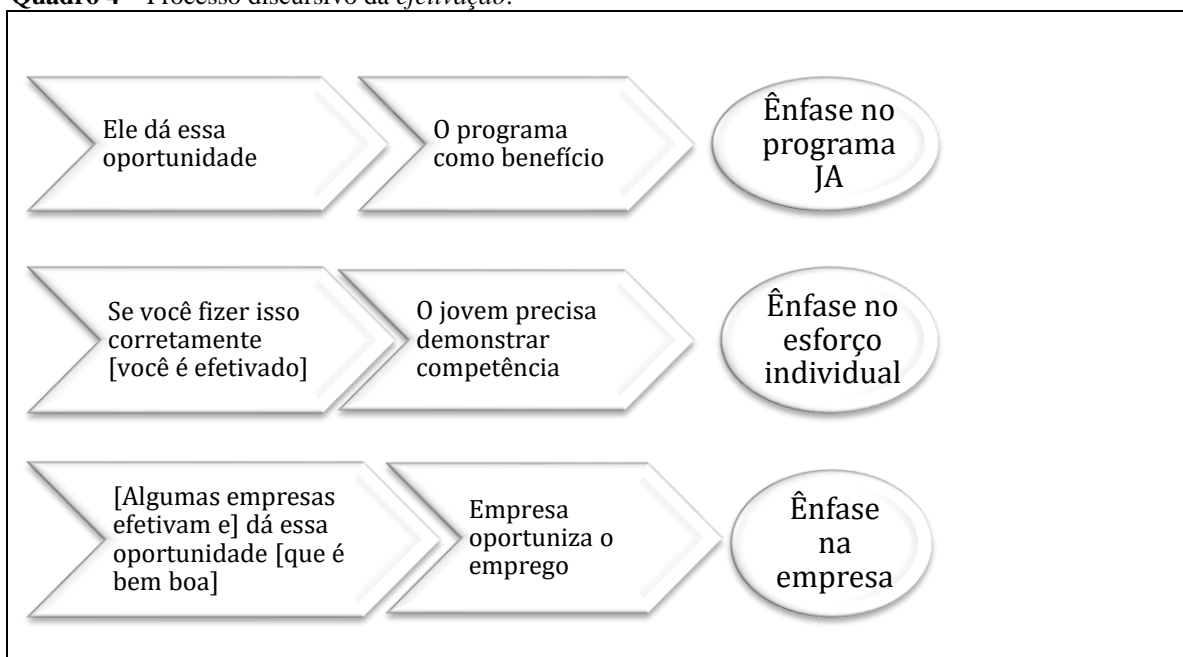
Quando o sujeito A4 resgata o dizer do outro com “daí ele falou assim ‘ah, tá na hora de começar a trabalhar’ e tal...” e, logo após, conclui com seu próprio dizer “começar isso cedo é bom”, aparece no meio dessas duas assertivas três orações: “eu **também** não ia falar não; eu **também** gosto; é bom ter **seu** próprio dinheiro”. Destacamos o uso do advérbio *também* nas duas primeiras afirmações, indicando uma concordância com um fato anteriormente citado, com o dizer do pai de que está na hora de começar a trabalhar. Apesar dessa concordância, interpretamos isso como um efeito de sentido de não-contradição ao discurso do pai, o que se configura como algo diferente de concordar totalmente, mas, ao mesmo tempo, não gerando uma discordância. Entretanto, isso também pode ser uma negação velada à vontade do pai e à vontade de trabalhar, como se dissesse: “eu não queria trabalhar, mas não posso contrariar meu pai”, ou até mais além, “eu não queria trabalhar, mas não posso contrariar meu pai, pois preciso ajudar em casa, já que somos apenas nós dois”.

Já no período “é bom ter **seu** próprio dinheiro”, o sujeito imbrica as posições-sujeito pelo uso do pronome em terceira pessoa *seu*. É como se fosse o próprio pai dizendo para ele que é bom ter seu próprio dinheiro. Dessa maneira, o sujeito A4 se movimenta pelas posições-sujeito ora de filho, ora de pai, em seu discurso, movimentação que se dá pelo alto grau de identificação com a voz do pai, acabando por se tornar sua própria voz. Como resultado, essa é uma voz que discursiviza a importância do trabalho para ganhar o próprio dinheiro.

Importante ressaltar que essa ilusão de *ganhar o próprio* dinheiro vem, justamente, da necessidade de se manter inserido nas relações da sociedade capitalista ou, melhor dizendo, é a única forma de se sustentar para continuar “girando a roda” do capital, visto que o proletariado não ganha dinheiro, mas recebe um salário, que é a troca pela força de trabalho. Ao contrário do que pensam, ganhar dinheiro é característica do patrão/empresário/capitalista, não do trabalhador.

De tal forma, essa visão é uma assimilação com ponto de vista do capital, o que consiste em validar o discurso da meritocracia, uma vez que para os sujeitos inseridos nesse contexto importa alcançar um ideal por meio de muito esforço e, assim, “ganhar dinheiro”. O dizer de que o pai começou a trabalhar muito cedo corrobora com a ideia de tornar o sonho de “enriquecer” como uma “herança”, isto é, já que o pai não conseguiu enriquecer mesmo entrando precocemente no mundo do trabalho, compete ao filho seguir o mesmo caminho para “tentar a sorte”.

Para responder se o JA é uma oportunidade para os jovens, o sujeito A4 (SD15) repete a importância de ingressar no primeiro emprego, para adquirir experiência, e reforça que é uma forma de ser efetivado. O modo com que esses dizeres são discursivizados também remete ao atravessamento do discurso-outro, posto que, no mesmo sentido que o dizer do pai ecoa e se torna uma prática, o discurso do sujeito A4 (SD15) também funciona como uma forma de reproduzir aquilo que lhe foi passado como o correto e como um procedimento pré-estabelecido: os jovens entram no JA, trabalham corretamente e são efetivados, o mesmo caminho que lhe foi indicado. Diante disso, elencamos as situações nas quais o sujeito estabelece a responsabilidade pela efetivação, divididas em três categorias: ao programa JA; ao próprio esforço; à empresa. Esse processo está representado no quadro 4:

Quadro 4 – Processo discursivo da *efetivação*.

Fonte: elaborado pela autora.

O sujeito A5 (SD15) também ecoa o discurso familiar, entretanto, com o diferencial de que foi o próprio pai quem o indicou para a vaga, na mesma empresa em que trabalha. Apesar de alegar que a iniciativa partiu do pai, que perguntou se ele gostaria de ingressar no JA, embora sua resposta não tenha sido negativa, ele também não concordou prontamente. Veja, sua resposta para o pai não foi “então eu disse que queria”, mas sim “eu acabei entrando”. Seu discurso parte do princípio de que conseguir o emprego foi mero acaso, não algo que partiu de uma vontade sua e, também como uma visão analítica da situação. Assim, estabelecemos uma relação de sentidos com o discurso do sujeito A4 (SD15), quanto à não-contradição, manifestando um lamento por não ter o poder de escolha entre trabalhar e não trabalhar. Essa hesitação sobre sua decisão de trabalhar também é observada na sua justificativa por começar a trabalhar tão cedo. O sujeito diz achar que gosta de ter o próprio dinheiro, o que pode apontar para uma incerteza, mas também pode sinalizar uma tentativa de não demonstrar que o objetivo do trabalho é o salário.

Na SD16, o eco do discurso dos pais atravessa o discurso do agente educacional, como um discurso cristalizado. Entendemos que esse agente está familiarizado com a presença de pais que visam proteger os filhos de profissões menos bem vistas:

SD16.

P: Você acredita que a família tem muita responsabilidade sobre como esse jovem se comporta?

C2: Como ele se comporta, até essa questão do **preconceito de um curso para o outro**, ele tem um preconceito, “**meu filho não pode fazer isso porque um mercado, né?**” Aí se ele trabalhar no mercado como administrativo, pode, né? Mas, **se ele for no operacional do mercado, não pode...**

De acordo com o sujeito C2 (SD16) os próprios pais não querem um futuro incerto para os filhos, por isso não desejam que ingressem em um trabalho operacional. A possibilidade desse discurso recai na própria experiência, tanto pelo fato de que eles tiveram uma carreira baseada em trabalhos operacionais, quanto pela experiência contrária, de conseguirem ascender em outras profissões mais valorizadas e, assim, querem o mesmo caminho para a próxima geração.

Esse “preconceito” (C2, SD16) pode estar calcado no nível de exploração dessas funções, o que é discursivizado pelo sujeito C2 (SD17). Nessa SD, o agente relata sobre a diversidade de casos que chegam até a instituição de educação, em quais situações há maior interesse pelo ingresso no JA, se é dos pais ou dos adolescentes:

SD17.

C2: Vê de tudo, tem o jovem com iniciativa, **tem o pai que quer um lugar pro filho ficar**, ele **não quer nem saber o que ele vai fazer**, tem outros que **tem até preconceito com determinados tipos de aprendizagem**, porque ele acha que **o filho dele não merece aquilo...** Aí ele quer **um curso melhor, um administrativo...**

P: Então, assim, você se acha que às vezes os próprios pais têm preconceito se tiver uma turma de supermercado, por exemplo, não quer que filho entre?

C2: Tem, **ele acha que o filho vai ser explorado lá**, ele acha que **no administrativo ele não vai ser explorado**. Eu acho que é bem o contrário... [risos]

Ao relatar sobre a atitude de alguns pais, o sujeito C2 entra na questão dos familiares que apenas querem transformar a instituição e a empresa como um depósito, assim como já é feito com as escolas regulares. No entanto, sob a visão de alguns desses pais, o filho não pode ser explorado por cargos operacionais, como os serviços de supermercado. Nessa área, o aprendiz deve demonstrar maior agilidade e ter “pique”, como foi mencionado por um aprendiz, o que demanda maior esforço físico. No setor administrativo, presume-se que as atividades serão realizadas, a maior parte do tempo, sentados à mesa de um escritório. Quando o sujeito C2 (SD17) diz achar que a situação é contrária, ocorre que há uma naturalização, por parte dos envolvidos nas relações de trabalho, de que os “estagiários” sempre precisam fazer o trabalho que “ninguém quer fazer”, como buscar um café para os supervisores, tirar cópias de documentos, servir de mensageiros, levando e buscando

documentos entre os setores e, até mesmo, a limpeza do ambiente. É provável que os funcionários mais experientes dos setores administrativos não sintam confiança nos aprendizes para realizarem trabalhos mais complexos. Essa também é uma das contradições que envolve a passagem de adolescentes para a vida adulta.

A imaturidade acaba se tornando um dos motivos de desligamento do programa. O sujeito C2 (SD18) considera que o fato de serem muito jovens acarreta no descomprometimento no trabalho:

<p>SD18.</p> <p>P: Por que que você acha que alguns não vão até o fim do contrato de um ano? A maioria dos desligamentos que você já viu acontecer... São por qual motivo?</p> <p>C2: Eu acho, talvez, por ser muito jovem, ou por ser muito, assim... o pai... o pai e a mãe não... acho que não acredita muito que ele está preparado para isso, então eles começam a faltar, né? E não há um incentivo por parte de alguns pais em eles continuarem, né? Não acompanha, o aluno quer desligar, ele manda na casa...</p> <p>P: Você acha que os pais deixam o filho no programa achando que é o [instituição], a empresa que tem que cuidar...</p> <p>C2: É, a empresa que tem que cuidar e o [instituição], daí o filho não vem, aí o filho tem uns problemas e acaba saindo.</p> <p>C2: Tem aprendiz que tem interesse em trabalhar, ter o dinheirinho dele, começar, né? E tem aquele pai que quer se livrar do filho e quer achar uma colocação pra ele bem demorada, pra ele ter uma ocupação. E tem aquele que é obrigado, né? Muitas vezes ele nem continua no curso, ele entra por um tempo e desiste, porque ele não quer aquilo.</p> <p>P: Não é aquilo que ele quer pra vida dele...</p> <p>C2: É... Não é aquilo que ele quer naquele momento, ele não tá interessado em participar do programa, ele vem porque alguém colocou ele, né? O responsável colocou.</p>
--

A falta de incentivo dos pais é colocada como uma das causas do desligamento, ao mesmo tempo em que os próprios pais são quem incentivam os filhos a entrarem no JA. Confirmamos com esse trecho o sentido de “depósito”, citado anteriormente, em que a instituição e a empresa se transformam no mesmo depósito imaginário da escola regular. A SD corrobora com essa hipótese. Uma vez “jogados” em alguma atividade, os pais já não querem mais se responsabilizar pelo filho adolescente.

Ao discursivizar sobre as “atitudes de transformação”, parece inevitável ao agente educacional não comparar a possibilidade de ascensão dos jovens com as profissões exercidas pelos pais, mencionadas como “pedreiro, doméstica, diarista” (C1), concluindo que eles podem ter uma vida diferente de seus antecessores. Na atualização do interdiscurso, o sujeito aluno/aprendiz/trabalhador, por meio do atravessamento de discursos como a dos

agentes educacionais, resgata que ele “precisa se esforçar para ser alguém na vida”. E esse “alguém” só existirá depois que ele mesmo se tornar um agente da exploração, ficando mais “próximo” possível da estrutura dominante, deixando de ser um operário, o “visivelmente” explorado, que pretende “trabalhar somente pelo dinheiro, para ajudar em casa” (SD19):

SD19.

C1: Muitos deles quando chegam aqui, eles **chegam sem perspectiva nenhuma**. Vem somente pelo dinheiro mesmo, porque sabe que ele vai receber e vai poder ajudar em casa. E aqui eles **começam a descobrir um universo diferente**, que eles são capazes, que eles podem fazer outros cursos, que **eles podem ter uma vida diferente do que os pais tiveram, do que os avós tiveram**, e isso para mim é o que mais me gratifica.

C1: E eu tenho lutado para que os meus jovens, quando eles chegam no [instituição], eles **saiam daqui com uma visão de que eles são capazes, que eles vão fazer diferença**.

C1: Mas tudo foi graças ao projeto, que **abriu a cabeça desses jovens, que se eles quisessem eles seriam capazes**.

O sentido de “abrir a cabeça” (SD19) estaria no nível do efeito metafórico de estar aberto ao novo, adquirir o conhecimento. Por meio do efeito metafórico é possível pensar os deslizos, pois não há língua sem deslizos, e estes são inerentes ao processo de produção de sentidos, próprios da ordem do simbólico. “A metáfora é constitutiva do processo mesmo de produção de sentido e da constituição do sujeito. Falamos da metáfora não vista como desvio, mas como transferência” (ORLANDI, 2005, p. 82).

Na SD20 esse efeito é reforçado com a questão da repetição da história/erro dos pais, primeiramente, ao relacionar essa história como um mau exemplo, devido à falta do ensino superior, e que por isso ocupam cargos de nível baixo, que são os serviços que sobram, com pouca valorização profissional. O “erro dos pais” apontado pelo sujeito também é relacionado com a dependência do álcool e das drogas, problemas de ordem da saúde pública, mas que são relativizados pela falta de estudos. A junção de todos esses fatores resulta na infelicidade de trabalharem em “serviços de pouca valorização profissional”:

SD20.

C1: [...], quando eles chegam aqui, eles começam a perceber que eles **não precisam repetir a história dos pais, dos avós, que eles podem ter um futuro diferenciado**, através do quê? Da educação. E que na verdade a gente sempre reforça isso para eles, que hoje, sem tem estudo, infelizmente, o jovem, ele não vai... Ninguém vai chegar a lugar nenhum. Aí você acaba mostrando para eles realidade, um quadro, de que nós temos uma empresa, ela tem um quadro de colaboradores. E geralmente **aqueles colaboradores que acabam ocupando, muitas vezes, a área de zeladoria, de conservação, são pessoas que não tiveram acesso a uma educação, a um ensino superior**, por exemplo. Hoje muitos deles terminaram o ensino médio... Porque alguns ainda chegam aqui com a ideia de que “terminei os estudos!”. Terminou ensino médio, eles acham que eles já terminaram os estudos. Infelizmente, hoje,

só com ensino médio vai te sobrar esses serviços, com pouca valorização profissional, entendeu? Então, assim, eles começam adquirir essa consciência de que, se eles quiserem ter um futuro diferente, eles vão ter que estudar, eles vão ter que correr atrás.

C1: Existe uma preocupação com a formação completa desse jovem no âmbito profissional, no âmbito pessoal, de tentar melhorar e **mostrar para ele a possibilidade dele não incorrer, às vezes, no mesmo erro de, de repente, de um pai, de uma mãe...** Nós temos muitos casos de filhos de alcoólatras, usuários de drogas e que, assim, **eles também sofreram.** Então, **eles também querem uma vida diferente.**

O discurso de “abrir a cabeça” da SD19 relaciona-se com a SD20 como um efeito metafórico do discurso meritocrático, cujo objetivo é afetar a memória discursiva do sujeito aluno, para que ele considere “correr atrás” de profissões com maior valorização, opondo-se aos trabalhos de baixa valorização, ditos operacionais.

Apple (2003), ao falar da projeção de empregos para o ano de 2005, pontua que a maioria das vagas estariam favoráveis às áreas de prestação de serviços, como auxiliares de enfermagem, caixas, motoristas, garçons/garçonetes, cozinheiros e cozinheiras, etc. Geralmente, são trabalhos que não têm uma boa remuneração e oferecem poucos benefícios. No entanto, isso é um fato que contrapõe o discurso positivo neoliberal acerca da substituição dos trabalhos pesados pelos empregos tecnologicamente avançados, com a finalidade de vender a ideia de liberar a escola e os filhos para o mercado (APPLE, 2003). À vista disso, vemos muitos profissionais formados em um curso do ensino superior redirecionando sua força de trabalho para empregos que não exigem qualificação. Essa conjuntura acaba resultando em discursos que projetam um olhar de “cima para baixo”, representados nos discursos aqui expostos.

A motivação pregada ao aluno, para que busque sempre o sucesso profissional, desvinculando-o de sua esfera familiar – pois esta “não é um exemplo a ser seguido” – é uma maneira de padronizar esse jovem trabalhador ao modelo de indivíduo de sucesso: aquele que busca uma identidade individualizada, com segurança financeira, ou mais que isso, a busca do lucro – o que talvez nunca vai alcançar. Com isso, valoriza-se sempre o esforço individual, suposto responsável por impulsioná-lo a atingir essas metas, nem sempre frutos de seus próprios planos, mas forçadamente incluídas no processo de sua formação ideológica.

Esses recortes demonstram com veemência ao pressuposto de que nem sempre os jovens estão certos em sua decisão de entrarem no JA, embora, uma vez ingressos, a ideologia do capitalismo sobre o que é bom ou ruim, certo ou errado, por meio do discurso institucional, caminha para esse processo de interpelar os sujeitos a se inserirem na formação discursiva

capitalista. Todavia, a resistência (in)consciente a esse processo é o que constitui o sujeito em uma espécie de crise de identidades, como abordamos no início desse trabalho.

3.3 Oportunidade igual para todos ou esforço igual para todos?

Nesta seção, compilamos algumas das respostas para a pergunta *O que você acha da expressão “oportunidade igual para todos”?*. Os sujeitos elencam uma série de condições que anulam e/ou trazem uma espécie contraposição para a ideia de que somente a dedicação individual importa. Dessa forma, observamos que os discursos apontam para um mesmo campo ideológico, o da meritocracia.

As sequências discursivas a seguir representam uma relação entre critérios externos ao indivíduo como impulsionadores para uma melhor condição social, principalmente no que se refere à diversidade de gênero, raça/etnia e condição econômico-social. Logo, essas condições diminuiriam as chances de acesso a diversas oportunidades o que, portanto, caracterizam esses discursos dentro de uma possível “consciência de classe”. Aliada a essas segregações, também há a uma referência aos jovens marginalizados pela sociedade, que seriam “os que cometem crimes”, uma consequência da falta de acesso ao emprego. No entanto, isso é discursivizado de forma que a conclusão dos seus dizeres acaba retornando para o discurso do mérito.

O exemplo utilizado pelo sujeito A1 (SD21) leva a uma hipotética entrevista de emprego, em que pessoas negras, pobres e homossexuais estariam concorrendo a uma vaga. Porém, essas condições são assimiladas como “opção”, ou seja, tratadas como uma escolha dos indivíduos, exceto as questões de raça, a qual ele trata primeiramente como “etnia” e depois como “cor da pele”. Então, temos “opção de gênero/sexual” e “opção financeira”, enquanto para o gênero a “opção” é mencionada todas as vezes.

SD21.

A1: Eu acredito que essa expressão é **muito importante tanto pra etnia, quanto pra opção financeira, como opção de gênero, né?**

A1: Porque tem muita pessoa que **não consegue** entrar em empresa **por causa da pele dele, por causa da condição financeira dele, e também da condição da opção sexual dele.** Então acho que isso é algo verdadeiro de ser falado.

Ao estabelecer que algumas pessoas não conseguem emprego, o sujeito expõe um preconceito existente com relação a esses grupos. Em seu discurso, o sujeito A1 (SD21) está

se referindo a três lugares sociais que determinados indivíduos ocupam na sociedade. Com isso, o efeito de sentido desse discurso desliza para uma fala de que alguns grupos têm maiores chances de acesso à educação, emprego, moradia, por exemplo, pessoas brancas que tiveram uma construção social dentro de uma condição financeira razoável e estímulo ao capital cultural desde cedo, além de moradia em áreas centrais, pois desfrutam de privilégios inerentes à sua classe ou raça, apenas por não estarem inseridos nos grupos desfavorecidos. Enquanto isso, os grupos desfavorecidos são os que não têm as mesmas oportunidades.

Todavia, mesmo após discursivizar sobre essa falta de oportunidades, ao trazer a palavra “opção” repetidamente, os sentidos desse processo se deslocam: o sujeito coloca os dois últimos grupos, da orientação sexual e da condição financeira, em uma mesma conjuntura, como se as pessoas escolhessem a pobreza/riqueza e a sua orientação sexual. Isso também é visto na continuação dessa resposta. Ao tentar explicar porque esses grupos não conseguem emprego, a palavra “opção” retorna, mas agora apenas para a orientação sexual.

Entendemos que, junto com os critérios de seleção que recaem na escolha individual, essa tentativa de corrigir sua fala seria um ato falho. Nessa repetição, a falha é observada em uma busca de corrigir o discurso anterior, embora ainda aponte para a escolha do grupo. O sujeito relativiza esses problemas sociais e seu discurso acaba retornando para a formação discursiva presente na SD1 – “quem consegue é quem corre bastante atrás” (A1, SD1). Neste caso, podemos concluir que as oportunidades estão disponíveis a todos e as pessoas têm a escolha de acatarem ou não, ao mesmo tempo em que a oportunidade de ascensão não é um mérito individual, mas em condições sociais, externas ao indivíduo.

Desse modo, resgatamos o que Pêcheux (1995) explica sobre a falha, sobre o sujeito que é “capturado” pela interpelação e o efeito dessa interpelação é determinado pela causa, ou seja, a linguagem é a causa da falha do sujeito, pois por meio dela se manifesta sua interpelação pela ideologia: “ela se ‘manifesta’ incessantemente e sob mil formas (o lapso, o ato falho, etc.) no próprio sujeito, pois os traços inconscientes do significante não são jamais ‘apagados ou ‘esquecidos’, mas trabalham, sem se deslocar, na pulsação sentido/nonsense do sujeito dividido” (PÊCHEUX, 1995, p. 300). Embora a língua não seja um sistema perfeito, mas, ainda assim, é um sistema que segue uma ordem, sabemos que inconsciente e ideologia estão materialmente ligados, por meio da linguagem. É com esse processo que temos o efeito da ordem da língua sujeita à falha (ORLANDI, 2012). Os três elementos que constituem o circuito do processo da relação de sentidos, que são a constituição, a formulação e a circulação, são afetados por momentos de rupturas, responsáveis pela reorganização do trabalho intelectual. Além disso, a repetição, ou a reprodução, é algo constante no caminho

histórico-social entre o homem, o simbólico e político. A falha e a reprodução caminham sempre juntas. Assim, o lugar da falha “é o lugar do possível: do impensado [...]. O que se aparenta ao ato falho. [...] Expõe o sujeito ao seu próprio dizer, ao seu próprio olhar. Diz sua relação com os sentidos e consigo mesmo. Sujeito e sentido aí são surpreendidos” (ORLANDI, 2012, p. 77).

Já no discurso do sujeito A4 (SD22), a resposta a essa pergunta foi muito assertiva. Ao justificar sobre os motivos pelos quais não há oportunidade igual para todos, ele relaciona com exemplos de casos próximos, dizendo que outros amigos levam uma vida com melhores condições que a sua, dado que os pais possuem mais recursos. Apesar disso, sua justificativa encerra com uma adversativa “mas depende de você mesmo também”:

SD22.
<p>P: O que você acha da expressão “oportunidade igual para todos”? Você acha que acontece?</p> <p>A4: Não, nem um pouco.</p> <p>P: Por quê?</p> <p>A4: Tem muito amigo meu que tem a vida melhor, o pai tem mais dinheiro e tal, conclusivamente ele tem mais oportunidade que eu, de viver bem, estuda em colégio particular, que o ensino é melhor e tal, tem mais oportunidade que outros. Mas depende de você mesmo também.</p> <p>P: Você acha então que as vezes a questão financeira ajuda mais a pessoa a ter mais oportunidades?</p> <p>A4: Ajuda bastante, ajuda muito. A pessoa fala que é só força de vontade, força de vontade, mas só que o dinheiro ajuda bastante. Você querendo ou não, ajuda bastante.</p>
<p>P: O que você acha da expressão “oportunidade igual para todos”?</p> <p>A5: Não sei...</p> <p>P: Você acha que acontece?</p> <p>A5: Não.</p> <p>P: Por quê?</p> <p>A5: Ah, não tenho a menor ideia, mas eu acho que todos não tem essa oportunidade, mas acho que vamos colocar meio radical, mas, acho que é bem mais difícil que alguém que estiver em uma condição precária, morando em uma favela, por exemplo, conseguir ingressar no Jovem Aprendiz, do que alguém que mora num bairro bom, igual eu, que tenho parentes dentro da empresa, acho que acaba sendo mais difícil.</p> <p>P: É mais difícil? Você acha que talvez a questão financeira, questão de localização que a pessoa mora ajuda bastante?</p> <p>A5: Aham, eu acho que pode acabar ajudando, e o empenho da própria pessoa também, pode ajudar muito.</p>

Para confirmar se o que o sujeito A4 diz sobre a questão financeira é o parâmetro principal de condução às oportunidades, a terceira pergunta é direcionada para isso. O dinheiro retorna como o principal condutor para alcançar um objetivo e, aqui, sua conclusão muda para “você querendo ou não”, o que confirma uma realidade acerca da desigualdade social. Todavia, ao trazer um discurso-outro para dentro do seu discurso no recorte “a pessoa fala que é só força de vontade”, o sujeito provoca um imbricamento: ecoa o discurso do outro em seu discurso, mas o mesmo dizer faz parte do seu próprio discurso, anteriormente, “mas depende de você mesmo também” (A4, SD22).

No mesmo sentido, o sujeito A5 (SD22) aponta que o motivo de não haver oportunidade igual para todos é a desigualdade social, embora tenha hesitado em responder. Por mais que demonstre insegurança, o que se segue reflete o conhecimento que ele assimila sobre o assunto, ao considerar que se uma pessoa vive em uma situação precária não conseguirá chegar até o JA, estabelecendo uma comparação com sua própria situação, de indivíduo privilegiado, morador em uma boa localização e, ainda, com indicação do próprio pai na empresa. Desse modo, relata como condições necessárias, garantias que são asseguradas pela Constituição Federal (CF), na forma do artigo 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988). Apesar disso, ele recai no esforço individual, dizendo que o “empenho da própria pessoa” é que irá ajuda-la.

O sujeito A6 (SD23) também aponta em seu discurso que as oportunidades não são iguais para todos, mas exemplifica essa privação com casos de racismo. Ao ser questionado acerca da proporção de funcionários na empresa e quantos deles são negros, percebe-se que não há uma certeza desse sujeito de quem pode ser considerado negro:

SD23.

P: E o que você acha da expressão “Oportunidade igual para todos” você acha que isso acontece?

A6: Não, por causa, vai muito em conta... Que nem no meu serviço mesmo, **não tem negro. Racismo é uma coisa que hoje em dia acontece bastante.**

P: Quantos funcionários mais ou menos tem na empresa?

A6: Na empresa, funciona por horário, então tem de vinte a trinta, por aí.

P: Por horário ou ao todo?

A6: Ao todo, no geral.

P: E negros?

A6: Negros, negros, tipo afro... **Tem morenos, vamos falar assim, pele morena tem cinco.** E moreno que nem assim, ah eu não sei falar, **a cor da pele mais escura, não tem.** É tipo um preconceito, **que nem deficiente, a gente não tem lá na empresa. Também não tem nem acessibilidade lá para isso,** para trabalhar lá.

Além de deslocar o discurso sobre o racismo para o discurso da acessibilidade, repentinamente, colocando os dois tipos de preconceitos dentro de uma mesma categoria, o sujeito entrou em uma questão que chama a atenção e que deixamos como questionamento: será que nessa empresa de 30 funcionários não há nenhuma pessoa negra ou esse sujeito não considera que os negros são negros? Explico. Enquanto pesquisadora, ao entrar nas salas de aula para aplicar os questionários aos alunos, encontrei alunos negros em uma proporção considerável. Porém, ao tabular as respostas, na pergunta sobre a raça, houve uma oscilação entre negros e pardos, em que 27 alunos se consideram pardos e 24 negros (Apêndice D). Com isso, faz-se necessário refletir se não seria o mesmo caso para esse sujeito, ou seja, se há alunos negros que não se consideram negros, se não seria essa uma mesma dúvida em comum mesmo para quem não é negro.

Também há o caso de que o racismo velado existente no país acaba por não trazer essa afirmação dos próprios negros, ao negarem a cor de sua pele, numa tentativa de “amenizar” sua negritude. Alguns discursos na sociedade contribuem para um silenciamento, como a negação da existência do preconceito e, junto a isso, culmina no apagamento de identidades. Dessa forma, dizeres como “não tenho amigos gays, negros, pobres... tenho apenas amigos; respeito todos igualmente”, entre outros discursos, formam o imaginário social de que “se não falar sobre tal assunto, esse assunto passará a não existir”. Inclusive, acompanham o argumento de que não há necessidade de cotas, sejam raciais, de acessibilidade, ou para a população baixa renda, pois o que se conclui em volta desse tema é que “todos podem conseguir entrar em uma universidade pública ou conseguir um bom emprego, caso se esforcem”.

Para explicar o que entende da expressão “oportunidade igual para todos”, o sujeito A7 (SD24) compara com a oportunidade de emprego que obteve pelo JA e que nem todos têm essa mesma oportunidade:

SD24.

A7: Eu acho certo.

P: E você acha que acontece?

A7: Não.

P: Por que?

A7: Ah, porque... Igual, **eu tô aqui hoje. Nem todo mundo tem essa oportunidade.** É muita pouca... **Não tem vaga. É bem pouca.** E eu acho que se tivesse mais vagas, **os jovens não estariam tanto roubando,** hoje em dia. Porque **falam que não tem emprego.** E realmente, **se tivesse acho que seria diferente.**

Posto isso, é possível estabelecer uma relação entre a SD23 e o que ele indica na SD06. Os indivíduos aos quais ele se refere na SD04 podem estar no mesmo nicho desses que são colocados na SD24, em que “tem gente” (SD04) e “nem todo mundo” (SD24) faz referência aos “jovens” que não estariam roubando (SD24).

- **SD06. A7: Tem gente** que realmente demora mais um pouco.

- **SD24. A7: Nem todo** mundo tem essa oportunidade.

Logo, aqueles que não têm as mesmas oportunidades e também não fazem parte do “todo” são os jovens que vivem na marginalidade, excluídos da sociedade e, por consequência, acabam praticando crimes, de acordo com o discurso do sujeito A7. Ele associa a falta de oportunidade com a criminalidade, mas transporta a responsabilidade desse discurso aos próprios jovens, ou a outros indivíduos: “porque **falam** que não tem emprego” (A7, SD24). O seu próprio discurso é tratado como discurso do outro, inversamente ao que consideramos no eixo do discurso parental, em que o discurso do outro é trazido para dentro da fala dos sujeitos. Portanto, é como se este sujeito estivesse dizendo: “não sou eu que estou dizendo, são **eles** quem dizem que não há emprego”. Em suma, há um distanciamento de seu próprio discurso, uma tentativa de se isentar de um posicionamento sobre o assunto que envolve a relação desemprego e criminalidade, muito debatido na sociedade.

Além de trazer o verbo “falar” na terceira pessoa do plural, ao mencionar “os jovens” também na terceira pessoa do plural, de forma generalizada, esse distanciamento fica mais evidente. O sujeito A7 se marca em outra formação discursiva, que não é mais a de jovem que faz parte dessa esfera de “jovens”, mas de outra posição-sujeito. Isso ocorre porque a formação ideológica, representada no discurso pela formação discursiva desse sujeito, relaciona-se com outros dizeres e outros traços ideológicos, por conta da heterogeneidade das formações discursivas, constituídas na contradição (ORLANDI, 2005). Considerando que as formações ideológicas se constituem do conflito das posições de classes, ele se posiciona ora na FD de um jovem que teve sua oportunidade do primeiro emprego em um programa de aprendizagem, ora na FD de um indivíduo já “formado e experiente”, diríamos, longe da vulnerabilidade social, já que isso o tornaria alguém que também poderia estar em situação de desigualdade, ao ponto de precisar cometer algum crime.

Essa questão da marginalidade do jovem é encontrada no discurso do sujeito A5 (SD25), ao responder o que aconteceria se o JA acabasse. Antes disso, houve um comentário sobre a questão da marginalidade e do tráfico/uso de drogas como consequência de um possível descaso com as oportunidades de emprego e educação e, portanto, os jovens estariam na rua fazendo “coisas erradas”. Isso explica o motivo de formularmos a segunda pergunta com a mesma linha de raciocínio:

<p>SD25.</p> <p>P: O que que você acha que aconteceria se acabasse o programa? O que você acha que aconteceria com todos esses jovens que são atendidos?</p> <p>A5: Ah, eu acho que muitos jovens iriam estar fazendo coisa errada, por exemplo, tem um amigo meu que estuda comigo meu na sala, que ele já foi aviãozinho, só que aí ele teve uma oportunidade, entrou como Jovem Aprendiz, aí ele parou com isso, ele usava droga, daí ele parou, parou com tudo, daí ele só tá trabalhando, mas se não fosse esse emprego, ele estaria na rua ainda.</p> <p>P: Você acha então que o Jovem Aprendiz é uma oportunidade para os jovens saírem das ruas e pararem com coisas erradas?</p> <p>A5: Ocupar a cabeça, não fiquem nas ruas, eu acho que é.</p>
--

Então, para o sujeito A5 (SD25) “ocupar a cabeça” tem relação com “não fazer coisas erradas”. Ou seja, os ociosos são propensos a ter uma conduta errada e, por isso, trabalhar é a saída para se manterem ativos e “não fiquem nas ruas”. Novamente, temos o *acho* como uma hesitação que, nessa parte, está concluindo a afirmação. Verificamos aqui que, além do objetivo da ascensão profissional, os jovens temem que um destino pior do que não “se dar bem” no mercado de trabalho: o medo da marginalidade, que a falta do emprego possa levá-los a praticar coisas ilícitas, como o uso de drogas e o tráfico. Portanto, a única forma possível de não caírem nessa estatística seriam programas de aprendizagem profissional como o JA.

Por mais que o discurso do sujeito A7 aponte quais seriam as pessoas que têm menos oportunidades, sua resposta sobre qual é o tipo de pessoa a quem ele está se referindo quebra o processo discursivo adotado anteriormente: “Acho que não é por tipo de pessoa. Acho que é mais por sorte” (A7, SD26). Novamente, a expressão “tem gente” aparece para essa nova situação elencada pelo sujeito A7:

<p>SD26.</p> <p>A7: Ah, eu nunca parei pra pensar nisso. Acho que não é por tipo de pessoa. Acho que é mais por sorte. Tipo, tem gente que consegue e tem gente que não.</p> <p>P: Meio aleatório assim? Não tem uma regra assim, né?</p> <p>A7: Não...</p>
--

O sujeito apaga o discurso de que os jovens roubam por falta de oportunidades, por falta de emprego, e não há mais a questão da demora para conseguir a vaga no programa. Há um esquecimento dessas condições, estabelecidas por ele mesmo, passando a classificar as pessoas em outras duas categorias: as que têm “sorte” e as que não têm. Dessa maneira, já não são os jovens marginalizados que não têm oportunidades devido ao contexto social, mas seria a “sorte” o que determina quem consegue ou não uma vaga de emprego. Denota-se uma relação entre o discurso do sujeito A1 (SD1), em que aquele que “corre bastante atrás” é quem vai conseguir, estando no mesmo cenário do tipo de “gente que consegue” (A7 na SD26). No caso, compreendemos que as pessoas com “sorte” carregam uma vantagem, que não é a casualidade, mas uma posição favorável na sociedade. Os indivíduos que ocupam uma posição dentro dos padrões sociais cristalizados são privilegiados por não se encaixarem no grupo que tem azar, que é o grupo de indivíduos marginalizados. Em suma, o indivíduo que nasce com sorte não corre o risco de ficar sem emprego e sem oportunidades, segundo o discurso dos sujeitos. Esquematizamos esse processo discursivo no quadro 5:

Quadro 5 – Processo discursivo: tem gente que consegue, tem gente que não.



Fonte: elaborado pela autora.

Outro caso em que notamos o apagamento de identidade é no discurso de A2 (SD27). Não há em seu relato uma representação de sua posição-sujeito, enquanto mulher que estuda e trabalha, o que entendemos como um esquecimento de que há uma falta de oportunidade com relação ao gênero, por exemplo, latente na nossa sociedade, com muitas mulheres que ainda ganham menos que os homens e ocupam menos cargos de liderança, de acordo com o IBGE (2018)²⁰. Devido ao conhecimento demonstrado pela realidade do processo de seleção

²⁰ “Em relação aos rendimentos médios do trabalho (CMIG 13), as mulheres seguem recebendo cerca de ¾ do que os homens recebem. Contribui para a explicação deste resultado a própria natureza dos postos de trabalho

para ingresso no programa, relatando sobre a “porcentagem” que cabe às empresas para a contratação de aprendizes (A2, SD06), julgava-se que o sujeito teria, também, internalizado o conhecimento dessa distinção de gênero que se faz no mercado de trabalho. O exemplo utilizado, contudo, limita-se a caracterizar elementos de personalidade “legal, metida, tímida” como critérios que os recrutadores considerariam em uma entrevista de emprego:

SD27.

P: Eu queria saber o que que você acha da expressão “oportunidade igual para todos”?

A2: Eu acho que é meia certa... Porque... Bom, depende né. Depende do lugar também, **oportunidade tem em vários lugares, mas não para todos**, só para quem tem mais “ah, **você tem cara que é legal**, então você tem essa oportunidade... Ah, **você tem cara de ser metida**, então não vai conseguir... **Você é tímida**, então não vai, porque você tem que interagir”.

P: Você já presenciou, na sua empresa, no curso, ou na escola alguém que sofreu algum tipo de discriminação, por conta de alguma situação, de alguma característica?

A2: Ah, acho que sim, mas **nada muito relevante**, assim, nossa... Mas tipo assim, ah, **peessoas que não tem muita capacidade de inteligência**, tipo “ah, você não consegue isso porque você não é inteligente, você não é capaz de tirar essa nota, porque você não consegue, não se esforça...”

P: Aham, nunca presenciou nada, assim, com questão de racismo, homofobia...

A2: Não.

P: E você também nunca sofreu nenhum tipo de discriminação?

A2: Não.

Apesar disso, ao responder se já presenciou algum tipo de discriminação na empresa, no curso ou na escola, por conta de alguma situação ou característica pessoal, caracteriza-se a dificuldade intelectual, indicando uma falha no processo de construção do capital cultural. Acreditávamos que o sujeito voltaria sua resposta para questões raciais ou de gênero, que são as mais comuns. No entanto, acaba denunciando outro tipo de discriminação, que é a segregação pela desigualdade intelectual, “peessoas que não tem muita capacidade de inteligência” (A2, SD27). Assim como outros participantes, ele traz discursos outros para o seu próprio discurso, como se quisesse dizer “as pessoas falam isso, não sou eu”. O sujeito A2 retrata, nesse caso, a relação entre a *falta de inteligência* e a *falta de capacidade* em

ocupados pelas mulheres, em que se destaca a maior proporção dedicada ao trabalho em tempo parcial. [...] No Brasil, 60,9% dos cargos gerenciais 21 eram ocupados por homens e 39,1% pelas mulheres, em 2016. Em todas as faixas etárias havia uma maior proporção de homens ocupando os cargos gerenciais, o que se agravava nas faixas etárias mais elevadas”.

Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf. Acesso em: 05 jan. 2020.

conseguir algum objetivo. Por conseguinte, estabelece algumas relações de causa e consequência, que seriam as relações de imagens: a imagem que ele faz do que a sociedade faz de outros sujeitos; a imagem que ele faz de outros sujeitos; a imagem que ele faz de si mesmo.

A nota, resultado obtido geralmente nas atividades escolares, é resgatada para exemplificar uma situação em que o aluno não é capaz de alcançar a pontuação esperada, primeiramente apenas porque “não consegue” e, logo em seguida, porque “não se esforça” (A2, SD27). Essas analogias discursivizadas pelo sujeito permitem afirmar que, mesmo estabelecendo relações que apontam para outros problemas, que podem ser sociais, cognitivos, hereditários, acaba caindo na rede discursiva do mérito: o aluno não tira uma boa nota, porque não se esforça, logo, a falta de inteligência seria a falta de esforço do indivíduo para ser inteligente. Posteriormente, ao ser questionada se já sofreu ou presenciou algum tipo de discriminação por conta de racismo, homofobia, a resposta continua sendo negativa.

O sujeito A3 (SD28) compreende que a oportunidade se deve à ocasião, ou seja, é acordo com o momento ou a situação que as pessoas podem ou não conseguir essas oportunidades:

SD28.

A3: O que que você acha da expressão oportunidade igual para todos? Você acha que acontece essa oportunidade?

A3: Ah eu acho que está **mais ou menos**, as vezes tem, as vezes não, né.

P: E você acha que para quem ainda não tem esta oportunidade?

A3: Ah, pras pessoas, tipo, como que eu posso falar... **Que não é muito envolvida**, sabe... **Não é muito da área**, daí quer começar a trabalhar...

P: Que não entende muito bem ainda, mas quer uma primeira oportunidade, quer aprender?

A3: Isso, aham.

Se a oportunidade depende de critérios, então ela não existe totalmente, existe “mais ou menos”, logo, não é para todos. Por isso, ao responder sobre qual público ainda não consegue alcançar a oportunidade, o sujeito aponta para pessoas que estão deslocadas da “área”, o que também pode ser entendido, popularmente, por quem “não leva jeito”. Isso reafirma a imagem que o sujeito faz de quem são os indivíduos favorecidos, cujas oportunidades são dadas apenas se eles já tiverem algum tipo de vivência ou conhecimento da área de atuação. Nessa situação, ele também mobiliza uma hipótese de ingresso em uma vaga de emprego e que isso está condicionado à exigência de experiência, por parte do

empregador. Então, a oportunidade do emprego só é conferida a todos se todos já tiverem experiências anteriores, o que é impossível. Portanto, a oportunidade igual para todos é “mais ou menos” aplicável nesse âmbito.

O que o sujeito sinaliza em seu discurso é “a lei do mais forte”, já mencionada na seção sobre meritocracia: na corrida da competitividade do mercado, aquele que consegue se destacar à frente dos outros é quem vai ter a oportunidade de prestar os seus serviços para as melhores empresas. O fato é que o mesmo sujeito confirma que o programa é uma oportunidade para os jovens e, também, que o JA foi uma modalidade de política pública que oportunizou sua entrada no mercado de trabalho, por ser menor de idade. Nesse sentido, não houve uma relação entre a oportunidade do JA e uma “oportunidade igual para todos”, visto que o seu discurso demonstra um sujeito em não consonância com uma posição da esfera coletiva, como não pertencente a uma classe que representa o todo.

Essa oportunidade, para o sujeito A8 (SD29), fica restrita ao seu contexto profissional do momento, que é o JA. O discurso confirma que todos os jovens que ingressam no programa recebem a mesma oportunidade, relacionando isso às atividades desenvolvidas no decorrer do período de contrato, isto é, todos terão a mesma oportunidade de trabalhar nas mesmas condições:

SD29.

P: O que você acha da expressão “oportunidade igual para todos”?

A8: Ah, **pra um aprendiz**, vamos dizer... **Vai dar a mesma oportunidade pra todos**. Vai deixar jogado nos mesmos setores durante um ano e a gente vai alterando os setores, de três em três meses. Vai ser analisado, **cada encarregado vai analisar o desempenho de cada aprendiz** naquele setor, no final vai ser avaliado. **Pode ser que algum você quer que seja efetivado, e o outro não**. Nessa questão é dado a mesma chance pra todos.

P: Pra todos os aprendizes...

A8: Pra todo mundo, **o trabalho tá lá**. Às vezes, pode... pode ser que tem algum encarregado que não vai pedir pra você trabalhar, **ele espera que você vai atrás dele**. É tudo questão de...

Ao mesmo tempo em que ele abre e fecha a resposta com a questão de que é dada a mesma oportunidade para todos, no decorrer de seu discurso ele sinaliza que o trabalho dessa categoria não é valorizado, ao afirmar que os aprendizes serão “jogados” nos setores durante um ano, fazendo o rodízio típico dessa modalidade. Essa afirmação reitera a “oportunidade” enquanto uma obrigação das empresas, aliada à precarização do trabalho, e não exatamente como uma oportunidade em conjunto com as políticas de inclusão.

Também há contradição quando o sujeito diz: “pode ser que algum [deles] você quer que seja efetivado, e o outro não”. Ele se refere ao encarregado [você] como responsável pela escolha daquele que merece a vaga efetiva, antecedendo a conclusão de que é dada a mesma chance para todos, quanto se trata dessa modalidade de emprego, pois todos serão avaliados. Se há uma escolha entre um ou outro, então não há oportunidade para todos, o que há é uma “oportunidade” de competição entre todos. A “questão” mencionada pelo sujeito é a competitividade no mercado, dando a ilusão de que todos são iguais e podem competir em pé de igualdade, ressaltando “o trabalho tá lá”, no sentido de que o aprendiz precisa demonstrar esforço e dedicação, pois o encarregado não é responsável pela sua iniciativa de mostrar seu trabalho. O sentido desse discurso, de que “o trabalho tá lá”, pode estar relacionado com a posição do sujeito enquanto numa FD que mobiliza a ideologia da meritocracia, já que nesse conceito é comum dizer que “o emprego está lá, a faculdade está lá, a oportunidade está lá... só não aproveita quem não quer, que não tem preguiça de trabalhar”

A conclusão desse dizer está no não dito do discurso do sujeito A8: “é tudo questão de...” De quê? Esse período não foi concluído pelo sujeito, deixando que a finalização ficasse por conta do óbvio, que tratamos aqui como a ilusão de verdade ou realidade. Dessa forma, o sujeito tem a ilusão de que é óbvio a conclusão de sua linha de raciocínio. No entanto, há várias relações que podem ser estabelecidas, desde uma relação com as atividades desempenhadas até a oportunidade enquanto algo não dado, mas condicionado:

É tudo questão de... observar as necessidades da empresa.

É tudo questão de... saber o que é para fazer.

É tudo questão de... aprender as atividades e executá-las.

É tudo questão de... demonstrar dedicação.

É tudo questão de... trabalhar corretamente.

É tudo questão de... correr atrás.

É tudo questão de... conversar.

É tudo questão de... aproveitar as oportunidades.

Entre outros.

A competitividade também se manifesta no discurso de A9 (SD30). O sujeito mobiliza os dizeres de forma que conceitos de oportunidade como benefício e o discurso meritocrático se encontram:

SD30.

P: E o que você acha da expressão “oportunidade igual pra todos”?

A9: Eu acho que **tem que ser isso aí mesmo**, porque tipo, **hoje em dia todo mundo quer...** quando você vai atrás de um emprego, igual, se eu sair daqui eu vou atrás de um outro emprego, aí **tudo eles querem ter experiência**, eles **nunca dão uma oportunidade pra**

outra certa pessoa, eu acho. E **tem que ter oportunidade sempre sim**. Porque, igual, uma pessoa fez um curso, tá, ela tem uma experiência nesse curso, só que outra pessoa que não fez, as vezes ela pode se dar bem mais melhor nesse serviço do que outra pessoa.

Primeiramente, na justificativa “todo mundo quer...” é possível concluir que a oportunidade não é algo apenas no âmbito do “querer”, portanto, “querer não é poder”, todos querem, mas nem todos a têm. Logo após, o sujeito continua com a resposta, chegando no ponto da experiência como critério para seleção dos candidatos em uma empresa, o que pode estar relacionado com “todo mundo quer...”, do início da resposta. Então, outra conclusão para essa afirmação seria: “todo mundo quer que você tenha experiência”. Ao lamentar que as oportunidades não são ofertadas para “certa pessoa”, o exemplo recai na periodicidade das oportunidades, não para quais grupos sociais ela é ou não oferecida, o que também é se confirma no trecho “tem que ter oportunidade sempre” (A9, SD30). Nesse caso, “sempre” remete ao sentido de oportunidade como duração de tempo, período, não “para todos”, que é a base da questão. Ressaltamos que em nenhum momento o discurso do sujeito A9 repetiu as palavras da pergunta “oportunidade para todos”, sendo apenas referida como “tem que ser isso aí mesmo”, assim como determinados políticos que afirmam “vamos mudar isso que tá aí”, sem dizer ao certo o que vai mudar e o que é que “está aí”.

Além disso, dar a oportunidade para “outra certa pessoa” não significa, exatamente, oferecer um emprego sem a exigência da experiência, mas pode demonstrar essa relativização do sujeito para com a oportunidade: a oportunidade só pode ser dada para “certa pessoa”, não para todos. Então, ao comparar uma pessoa que fez um curso e outra que não fez, esse sujeito denota que o nível de escolaridade é um dos requisitos exigidos pelos recrutadores, mas que nem sempre isso é o suficiente para medir a capacidade do candidato, afirmando que a pessoa que não tem o mesmo curso pode se dar melhor. Diante disso, outra forma de concluirmos “todo mundo quer...” seria: “todo mundo quer, mas querer não é poder; saber é poder”.

O que seria o diferencial para que essa pessoa que não tem o curso fosse contratada para uma vaga que exigisse isso para um cargo? Poderíamos estabelecer que há uma contradição com o discurso da falta de experiência, já que muitas vezes algumas empresas contratam pessoas que não tem o nível de escolaridade exigido, no entanto, possuem vasta experiência na função. Se o discurso do sujeito estiver apontando para isso, ele pode estar tomando outro posicionamento, mas ainda dentro da mesma FD. É o caso da contraidentificação, na qual “o *sujeito da enunciação* ‘se volta’ *contra o sujeito universal* por meio de uma ‘tomada de posição’ que consiste, desta vez, em uma *separação com respeito*

ao que o ‘sujeito universal’ lhe ‘dá a pensar’” (PÊCHEUX, 1995, p. 215). Porém, caso o discurso esteja apontando para questões de indicação, por exemplo, sua posição distancia-se de tal forma que acaba entrando em outra FD, constituindo uma desidentificação com a FD em que estava inserido até então, passando a defender que não existe relação meritocrática dentro das empresas, mas que há uma relação regida por interesses outros, visto que aquele que “pode se dar melhor” nem sempre é quem tem uma formação, tampouco quem já trabalhou em função similar.

Na visão dos agentes educacionais, a “oportunidade igual para todos” é uma prática que deveria ser executada, mas não acontece, como podemos observar no discurso do sujeito C2 (SD31):

<p>SD31.</p> <p>P: E o que que você entende pela expressão “oportunidade igual para todos”?</p> <p>C2: É um sonho, né? Oportunidade igual para todos, todos teriam que ter essa condição, né, do trabalho, do estudo, mas a gente sabe que não é bem assim. É um slogan até triste, né? Até triste dizer uma coisa dessa “oportunidade para todos” quando a gente começa a correr atrás das coisas é que você vê que existe uma diferença muito grande entre uma pessoa e outra, uma condição e outra, a social, né? Social, principalmente.</p> <p>C2: Eu acho que sempre tem mais vantagem, assim, quem tem um poder econômico melhor tem sempre mais vantagem, né? Desde que nasce, as pessoas que estão mais excluídas ela tem mais dificuldade de acesso a tudo. Então, alguns conseguem lutar contra tudo e todos e seguir o seu caminho e alguns as barreiras...</p> <p>P: Você acha que são exceções... Os casos de sucesso, você considera que são exceções?</p> <p>C2: Eu acho exceções, sim.</p> <p>C2: Eu acho que as pessoas são muito diferentes. Talvez você vê assim uma pessoa, que nem a gente vê nas redes sociais, “ah, fazia isso há cinco anos, hoje está formado”. Gente, não é todo mundo que consegue isso, não é todo mundo que tem uma condição de vida ou uma força, ou eu acho que tem... Falta um incentivo, uma condição para a pessoa conseguir, eu acho que todos não conseguem, não. Não com esse nível, né? Que a gente vive aqui.</p>
--

Em primeiro lugar, o sujeito C2 discursiviza a “oportunidade” como um sonho. Esse sonho é referido como algo utópico, difícil de ser alcançado. Além disso, ao remeter a expressão “oportunidade igual para todos” dentro de um gênero publicitário, cujos recursos incluem o *slogan*, ou seja, uma frase de efeito para destacar e resumir um produto, serviço ou ideologias de diversos segmentos, o sujeito desloca a expressão de uma FD educacional para um nível do sistema mercadológico, o *marketing*. A expressão torna-se algo a ser comprado, uma mercadoria. Vimos na seção sobre a educação que o sistema educacional está

se tornando mercadológico, o que corrobora com os efeitos de sentido provocados pelo discurso do sujeito C2.

A falta de incentivo para que as pessoas tenham condições de conseguir algo também é denunciada em seu relato, ao exemplificar que nem todos conseguem se formar em um curso superior. De acordo com este sujeito, o Brasil não oferece as condições necessárias para que todos possam ir atrás de seus “sonhos”. Essas “condições”, das quais o sujeito se refere, rebatem a gratuidade, disponibilidade e acessibilidade da oportunidade, entendendo que “deveria ser para todos”. Ainda, entre os exemplos de “casos de sucesso”, citados pelo sujeito C1, no próximo eixo, há o caso de um aluno que se tornou destaque no esporte em outro país, visto que não teve oportunidade no Brasil. O que ocorre é que o Brasil, apesar de ser muito rico e diverso, com “oportunidades” para evoluir em todas as esferas, ainda é muito carente de recursos básicos, em muitas regiões. Os cargos de destaque, ou profissões de destaque, ficam à deriva, como um sonho, para mais da metade da população brasileira, principalmente, para os negros.

A SD32 demonstra essa segregação de “oportunidades”, quando o sujeito C2 define qual a proporção de negros em vagas de atendimento ao público:

<p>SD32.</p> <p>P: Quando vêm os alunos se matricular, você percebe uma maior ou menor incidência de matrículas de negros?</p> <p>C2: Maior?! Eu acho que não tem tantos, não.</p> <p>P: Você acha que são poucos?</p> <p>C2: Eu acredito que sim. É que eu não reparo muito nisso, mas assim, a maioria mais branca, ou pelo menos morena, né?</p> <p>C2: Olha, é complicado, porque... Assim, a instituição é aberta a todos, né? Talvez seja essa questão de poder econômico mesmo, talvez...</p> <p>P: Falta de acesso?</p> <p>C2: Falta de acesso ou, de repente, eles não conseguem as vagas, né? A gente sabe que é difícil...</p> <p>P: Lá na empresa, na seleção?</p> <p>C2: É... Aquele negócio assim de “boa aparência” ainda existe, ele não é falado, mas aí a gente sabe que existe.</p> <p>P: E essa questão da “boa aparência” você acha que está na maioria em qual tipo de setor?</p> <p>C2: Os que são de comunicação, os que são de atendimento, né? O administrativo, é isso daí. Eles não ligam de pôr uma cozinheira lá no fundo que seja velha ou que seja negra, né? Ninguém liga... Quem vai limpar sua casa, ninguém quer saber se é branco, se é preto. Mas no balcão do McDonald's, vai lá para você ver quem tá lá, né? Na questão que tá aberto ao público, assim. Então eles não falam, mas a gente percebe... Uma cabeleireira</p>

ninguém importa a cor dela, ela é boa, né? A manicure... Você vê, então é isso, **essa questão** aí.

Vale destacar que esse discurso é de uma mulher negra da periferia e, por isso, podemos justificar a entrada espontânea nesse tema, diferente de outros sujeitos aos quais as perguntas de entrevista precisaram ser direcionadas. Esse apontamento feito pelo sujeito C2 pode ser verificado na tabulação dos questionários que aplicamos aos alunos. Na pergunta sobre a cor/raça, os alunos que se consideram brancos são a maioria nos serviços administrativos com 61% (de 54 alunos), supermercados 46% (de 48 alunos) e na área de vendas correspondem a 35% (de 20 alunos). O maior índice de negros está nos serviços de supermercados, com 37% (de 48 alunos). Nos serviços administrativos o resultado foi de 9% (de 54 alunos) e em vendas apenas 5% (de 20 alunos), que corresponde à resposta de apenas um aluno. Nos serviços de vendas houve maior ocorrência para pardos (50% de 20 alunos), enquanto nos serviços administrativos a proporção foi de 29% (de 54 alunos) e nos supermercados foi de 2% (de 48 alunos). Dois alunos dos serviços de vendas e dois dos serviços de supermercados não souberam responder à questão. Importante destacar que os alunos que respondem à opção “parda” podem entrar na gama de jovens que não estão certos de sua cor, o que gera o entendimento de que eles podem ser inclusos tanto na célula de negros, no sentido de “amenizar” a negritude, quanto na célula de brancos, por serem morenos. Também tivemos 4 alunos que responderam à opção “indígena” (Apêndice D).

Embora na área de serviços de supermercado haver um número considerável de brancos (22 de 48) em relação com alunos negros, esta é a área com maior índice de aprendizes negros (18 alunos de 48), enquanto o maior índice de aprendizes brancos está na área administrativa (33 alunos de 54). Essa informação retrata o discurso do sujeito C2, ao revelar que os trabalhadores negros são os que ficam “escondidos”. No caso de supermercado, são trabalhadores “invisíveis”, que ficarão encarregados de exercerem funções como repositores, por exemplo.

Observamos, a partir desse momento, algo que já discutimos em nosso texto, sobre a virada da responsabilidade, em que os adultos deixam de se responsabilizar pelos adolescentes e que eles precisam caminhar sozinhos. Na SD33, o sujeito relata a falta de assistência àqueles que são oportunizados:

SD33.

C4: É uma frase muito bonita, né, bonita e nobre. Acho que a questão de poder oportunizar algo pra todo mundo, acho que é muito nobre, mas a gente **tem que ter noção que a sociedade que a gente está inserido, você oportunizar o básico pra todo mundo você**

ainda tá deixando de oportunizar muita coisa para todos. Essa oportunidade acho q ela vem carregada da questão da base, do mínimo, né? Do salário mínimo... De oferecer o mínimo para aquela pessoa sobreviver. Mas que isso impõe um desafio pra que... **E o restante? Um passo seguinte? Ninguém pode viver somente com o mínimo.** Então essa questão da “oportunidade para todos”, acho que vai muito nessa questão... De dar a oportunidade, **“olha, a oportunidade foi dada, não nos cabe mais nada, nenhuma ação”.** E a gente sabe que nem sempre é assim.

Para esse sujeito (C4, SD33) a “oportunidade” é considerada o “mínimo” que pode ser ofertado a alguém que necessita. No entanto, o mínimo não é suficiente, pois esse mínimo é o “básico” para que o indivíduo consiga chegar em uma “igualdade”, ficando ainda em disparidade, o que traz mais um paradoxo. O eco do discurso-outro em seus dizeres, em que transfere o dizer que pode ser da empresa ou da própria instituição na qual trabalha, possibilita o entendimento de que as ações, por parte de quem oferta, é considerada apenas o “pontapé inicial” e não é nada mais que isso: “olha, a oportunidade foi dada, não nos cabe mais nada, nenhuma ação”.

Já para o sujeito C3 (SD34), a oportunidade oferecida não é aproveitada, acarretando na falta de comprometimento dos indivíduos em fazerem sua parte. Apesar disso, há uma contradição desse discurso com o começo de sua resposta, em que afirma não acreditar que há oportunidade igual para todos:

SD34.

P: O que você entende pela expressão “oportunidade igual para todos”?

C3: Eu não acredito. Parece bonito, é igual, me lembra muito, a “educação para todos”. Se for pra ver de um lado, de que tem que se oportunizar pra todos, de certa forma é uma realidade, a gente teve isso, por exemplo, com o PRONATEC, que **muita gente podia fazer, mas o próprio povo, culturalmente, não terminava o curso, não mostrava interesse.** A gente via pela experiência aqui do [instituição], tinha muito curso que não fechava, porque **mesmo sendo gratuito**, e até recebendo ajuda de custo, **tinha gente que não queria fazer.** Ou quando começava, não finalizava. A gente vê isso também com o pessoal do INSS, as vezes ali tá um curso *top* que eles podem fazer, recebem material e tudo, e eles não finalizam o curso, **não dão valor ao curso como ele deveria ser dado, que é uma profissão.** Tem gente que **prefere continuar a receber ajuda do governo**, benefício, **do que realmente se esforçar** e ir até o final. Agora, se eu for pegar só esse lado, e fazer só esse discurso também não tô... não é cem por cento. Porque **tem outra realidade**, tem gente que não teve uma base profissional boa, ela não consegue... Então, **a educação é pra todos?** Um programa? é interessante. Mas, na realidade, **ele não abrange a todos**, porque são realidades muito distintas.

O discurso do sujeito C3 é remetido ao sentido de oportunidade dentro da esfera do sistema educacional. De acordo com o que foi relatado, o sujeito separa os grupos sociais que necessitam de apoio em duas categorias: a dos indivíduos que se esforçam, querem uma

profissão, e a dos indivíduos que não se esforçam, pois não demonstram interesse nos cursos. Para esse sujeito (C3, SD34), a capacitação profissional é a oportunidade que as pessoas precisam para sair de seu estado de necessidade. Entretanto, ao compararmos com a resposta do sujeito C4 (SD33), refletimos sobre a questão do “básico”: se essas pessoas, que são desprovidas do básico, recebem a “oportunidade” de realizarem um curso para ter uma profissão, em que momento elas desistem? Como mencionamos no capítulo sobre a lei da aprendizagem, muitos alunos fazem o trajeto da escola direto para o trabalho, sem se alimentarem. Do mesmo modo, entendemos que mesmo com a “ajuda de custo” que alguns programas educacionais dizem oferecer, esse valor não é o suficiente para bancar o transporte mais a alimentação. Em um curso que tem a duração de quatro horas diárias, em que a pessoa gasta mais duas horas, no mínimo, em seu deslocamento, chegamos a seis horas. Nesse espaço de tempo, também há a necessidade de alimentação. Com relação ao programa de aprendizagem, a instituição coparticipante da pesquisa, até o ano de 2016 oferecia um lanche gratuito para os alunos, que era um sanduíche e um copo de refrigerante. Porém, a partir do ano de 2016 esse lanche foi cortado, com a justificativa de cortar custos. Nas outras organizações responsáveis pela parte teórica do programa, cujo espaço também visitamos, há um vasilhame com biscoitos deixados no pátio para que os alunos se alimentem no intervalo. Vale ressaltar que esses auxílios, a “ajuda” ofertada como algo “gratuito”, na verdade, são nossos impostos que retornam na forma desses projetos. Os alunos do INSS, mencionados no exemplo, são indivíduos que precisaram se afastar de seu trabalho, por conta de algum acidente ou problema de saúde. Nesse caso, o benefício recebido mensalmente, bem como o curso ofertado para que eles realizem enquanto estão afastados, são resultados do recolhimento de um determinado valor de sua folha de pagamento, que serve justamente para subsidiar suas necessidades em casos como esses. A seguridade social não é uma caridade, é um benefício garantido por lei. Trouxemos esse exemplo para que possamos compreender que há diversos motivos pelos quais os indivíduos desistem de uma “oportunidade” ofertada para realizar um curso, mas o sujeito C3 (SD34) optou por discursivizar sobre a “falta de interesse” como principal fator, embora tenha iniciado seu discurso dizendo não acreditar em “oportunidade igual para todos”.

Essa falta de credibilidade no discurso da oportunidade é trazida da seguinte forma, pelo sujeito C5 (SD 35):

SD35.
P: O que você acha da expressão “oportunidade igual pra todos”?

C5: Uma mentira do capitalismo [omitido]. Mentira da sociedade do conhecimento, que foi elaborada lá pelo relatório da Unesco “aprender a ser, aprender a sonhar, realizar, a ser sujeito da sua própria história, do empreendedorismo”... Ainda mais a gente que tá passando... Porque **não vai ter emprego pra todo mundo**, a gente tá indo pra 4ª Revolução Industrial, que até 2020 vários empregos desaparecerão, não vai ter emprego do jeito que a gente pensa, e eles estão fazendo uma **lavagem cerebral aceleradamente pra poder colocar a culpa no sujeito**, que ele tem que ser empreendedor da vida dele, só que é um empreendedorismo de subemprego, de subsistência, vendendo bombom lá no semáforo, vendendo bala no semáforo, vendendo sapato falsificado, então eles não sabem do que é... **É uma mentira ideológica.**

Nesse discurso, observamos um descontentamento com as formas de reinvenção do capitalismo, fato que mencionamos na seção sobre a alienação do trabalho. Mais do que um descontentamento, uma denúncia dessa nova estrutura do trabalho como realização do “ser”. Para o sujeito C5 (SD35), o discurso da “oportunidade” vem com o discurso sobre o esforço individual, resultado de uma ideologia construída pela e para a “sociedade do conhecimento”. Conseqüentemente, quando se prega o “empreendedorismo”, está se pregando também novas formas de exploração que, segundo o agente educacional, é o modo que o capitalismo encontrou para se apoiar e continuar sendo a sistema imperante na sociedade, transformando o “subemprego, a subsistência” em um trabalho, por meio do discurso do sucesso profissional adquirido individualmente. Quando o sujeito C5 considera que o discurso da “oportunidade para todos” é uma “mentira ideológica”, interpretamos que há outras ideologias tomadas como verdade, mas que estão ocultas, mas também que essa mesma mentira ideológica é tomada como verdade, visto que é o que se prega como certo. Com isso, se a “oportunidade igual” é uma mentira, logo, a oportunidade não existe e aquilo que o sujeito relata ser uma “lavagem cerebral” refere-se à alienação do trabalho sendo reproduzida pelos agentes do sistema, a fim de perpetuar esse processo de individualização das responsabilidades.

Na própria Base Legal dos PCN há uma admissão da desigualdade social no país, que mesmo com as políticas de inclusão, pois há uma aproximação da economia com a produção do conhecimento, visando uma educação voltada para o capital. Isso compromete a tentativa de se promover uma igualdade, devido aos fatores sociais. De acordo com os PCN:

é importante compreender que **a aproximação entre as competências desejáveis em cada uma das dimensões sociais não garante uma homogeneização das oportunidades sociais**. Há que considerar a redução dos espaços para os que vão trabalhar em atividades simbólicas, em que o conhecimento é o instrumento principal, os que vão continuar atuando em atividades tradicionais e, o mais grave, os que se veem excluídos. **A expansão da economia pautada no conhecimento caracteriza-se também por fatos sociais que comprometem os processos de**

solidariedade e coesão social, quais sejam a exclusão e a segmentação com todas as consequências hoje presentes: o desemprego, a pobreza, a violência, a intolerância. Essa tensão, presente na sociedade tecnológica, pode se traduzir no âmbito social pela definição de quantos e quais segmentos terão acesso a uma educação que contribua efetivamente para a sua incorporação. Um outro dado a considerar diz respeito à necessidade do desenvolvimento das competências básicas tanto para o exercício da cidadania quanto para o desempenho de atividades profissionais. **A garantia de que todos desenvolvam e ampliem suas capacidades é indispensável para se combater a dualização da sociedade, que gera desigualdades cada vez maiores.** (BRASIL, 2000, p. 11, grifo nosso).

No entanto, ao mesmo tempo em que admite os “fatos sociais” como obstáculos para a promoção da igualdade social, ainda no documento observamos uma tentativa de apagamento de todo o processo que gera a desigualdade, ao reafirmar a garantia do desenvolvimento das capacidades é o que vai diminuir a dualização e a desigualdade social. Ou seja, o próprio documento entra no discurso meritocrático, mesmo tentando mascarar a impossibilidade da oferta de oportunidades iguais para todos.

Algumas contradições podem ser observadas nas próximas SDs, com relação ao assunto da ascensão profissional, a opinião dos participantes sobre o esforço individual como principal requisito para crescer profissionalmente, em comparação com os discursos sobre “oportunidade para todos”. De modo geral, os sujeitos têm a concepção de que o esforço e a força de vontade são características primordiais para a ascensão profissional, ou para alcançar qualquer outro objetivo. Apesar de parecer que as perguntas são indutivas, dentro do contexto da entrevista há coerência com o assunto que estava em andamento, muitas vezes procedendo da pergunta sobre “oportunidade para todos” ou sobre ascensão na carreira profissional. Por isso, não era uma pergunta isolada do assunto tratado, sendo trazida em momentos aleatórios de cada entrevista. Sempre depois da resposta, exemplificamos com uma situação hipotética das relações de trabalho e os critérios para a contratação ou promoção dentro de uma empresa. Isso envolve, por exemplo, o que ele acha das empresas que contratam por indicação, visto que as indicações contrariam a contratação por “mérito”. Em determinados momentos, não era necessário mencionar essa hipótese, visto que a resposta anterior já levava para esse fator. Os discursos remetem ao que os sujeitos consideram certo e/ou errado e as justificativas são diversas, como veremos a seguir.

O sujeito A1 (SD36) concorda que o esforço é importante para a ascensão profissional, mas, ao mesmo tempo, esse esforço não está relacionado com alguns critérios estabelecidos em seu discurso: o tempo/a idade e a falta de espaço na empresa. Quando o sujeito relata que a pessoa não pode se esforçar “fora do tempo” e que tem certas empresas

que não contratam por causa da idade, primordialmente, ele considera que a dedicação deve ser aplicada a partir de determinada fase da vida.

SD36.

P: E você concorda que quanto mais a pessoa se esforça mais chances ela tem de crescer profissionalmente?

A1: Sim, **eu concordo**. Claro que **você não pode se esforçar, sabe, fora do tempo, né?** Por exemplo, **você saber que não vai dar certo**, porque, assim, tem certas empresas que não efetivam por causa de idade, por causa que não tem espaço no local, mas você sempre tem que manter sua ética em dia, né? Sempre continuar educado, respeitando, se dedicando no total, porque **quem sabe outro dia alguém vem aqui atrás de algum jovem aprendiz e indicam você...**

Essa afirmação acaba sendo divergente do exposto por ele mesmo na SD1: “quem consegue é quem corre bastante atrás” (A1, SD1). Na SD1 o sujeito garante que para conseguir entrar no programa precisa muito empenho, logo, não pondera sobre a questão da idade, já que nesse momento se tratava sobre o esforço próprio. Na SD36, o esforço passa a depender de fatores, como se o sujeito não precisasse despende de muito envolvimento, caso sua idade não seja compatível para a efetivação. O mesmo processo cabe para a justificativa de que por conta da falta de espaço na empresa, presume-se que ela não tenha interesse em contratar mais pessoas, o que leva ao segundo motivo pelo qual não há necessidade de tanto esforço por parte do indivíduo, pois, se a empresa não tem espaço para efetivar o aprendiz como funcionário “normal”, então não há porque demonstrar interesse.

Além disso, o sujeito traz a conjunção adversativa “mas” para estabelecer que, mesmo devido às condições que, segundo ele, não estão sob seu controle, algumas coisas precisam ser mantidas sob controle: “mas você sempre tem que manter sua ética em dia, né? Sempre continuar educado, respeitando, se dedicando no total” (A1, SD36). Ou seja, a idade e a falta de espaço na empresa são fatores externos; a ética, a educação e o respeito são de ordem interna. São esses os elementos essenciais que vão garantir se você está ou não demonstrando que merece o emprego. Isso é concluído com a inferência “porque quem sabe outro dia alguém vem aqui atrás de algum jovem aprendiz e indicam você”, na qual supõe-se que um empregador sairia de sua empresa à busca de um funcionário e não o contrário.

O discurso de A1 aponta para tentativas de justificar ou antecipar uma possível refutação, visto que ele acaba mesclando algumas ideias, chegando a parecer confusas em um primeiro momento. Mas, de qualquer maneira, os sentidos possibilitados pelos gestos de leitura confirmam que o sujeito mantém o discurso meritocrático, garantido pela ilusão que a ideologia lhe permite sobre a realidade, de que as peculiaridades individuais são as

reguladoras dos processos de seleção e que os fatores externos não devem ser levados em conta, como se a questão de não contratar uma pessoa mais nova, bem como a “falta de espaço” na empresa não fossem casos de responsabilidade de pessoas/indivíduos, mas de critérios mercadológicos.

Além disso, seu discurso ressalta a ética como uma característica importante a se manter no trabalho. Tanto a “ética” quanto o “respeito e educação” são expressões repetidas ao longo da entrevista, ainda mais quando o sujeito se refere à instituição de educação que oferece o curso, como no seguinte trecho: “eu aprendi a ter mais respeito, amadureci, tudo graças ao curso e também ao trabalho. O trabalho me mostrou que eu pude me tornar um bom profissional” (A1). Também, em certo momento, o sujeito discursiviza a função da instituição: “De tudo, desde o começo, eles ensinam que você tem que ter respeito, educação” (A1); e na empresa: “É como se você tivesse aprendendo lá. Por isso que você tem que ter respeito, educação, e sempre tá disposto a fazer o que a pessoa pede, e o que você pode fazer por ela” (A1). Podemos observar que esses dizeres estabelecem total ligação com a SD36, uma vez que seu objetivo em manter a “ética, educação e respeito” recai no pensamento de que ele deve se manter “idôneo” visando sempre uma recompensa para isso.

Os sujeitos A2 e A8 (SD37) apoiam-se no discurso de que é preciso se destacar entre outros indivíduos. Por isso, seus dizeres também seguem a ideologia do mercado sobre quem se destaca, quais são os critérios para que isso aconteça, a questão do sujeito “multitarefa” que seria aquele preparado para o trabalho, com iniciativa e que se permite circular em diversos setores:

SD37.
P: E você concorda que quanto mais você se esforçar, maiores são as chances de você crescer profissionalmente? Ou você acha que é muito a questão de sorte, indicação, de pessoas influentes... Que que você acha que precisa para crescer profissionalmente?
A2: Eu acho que é mais interesse , porque quanto mais interesse você demonstra, mais as pessoas vão querer saber mais de você, saber o que você é capaz.
P: Aí você acha que se você demonstrar interesse por tudo ali, as pessoas vão se interessar por você também.
A2: Isso.
P: Você concorda que quanto mais a pessoa se esforça, maiores são as chances dela crescer profissionalmente?
A8: Sim.
P: Por que?
A8: Ah, qualquer área que a pessoa quiser, vamos dizer, se esforçar, ela vai conseguir se especializar naquilo. Quanto mais experiência ela tem naquilo, ela vai conseguir se desenvolver melhor. E vai ser mais notada nisso. E ela vai conseguir crescer na área.

Nessa sequência, as relações estão entre “**quanto mais** interesse você demonstra, mais as pessoas **vão querer saber mais de você**” (A2) e “**quanto mais** experiência ela tem naquilo, ela vai conseguir **se desenvolver melhor**. E vai ser mais notada nisso” (A8). Os sujeitos utilizam a conjunção subordinada proporcional “quanto mais” para relacionar a quantidade de empenho a ser depositado em uma ação. No caso do sujeito A2 isso vem como “interesse” a ser demonstrado a fim de despertar maior interesse de outras pessoas, ao passo que para o sujeito A8 é a “experiência” adquirida com o objetivo de adquirir a experiência. Todavia, a base do discurso desses dois sujeitos traz uma carga de responsabilidade do indivíduo em suas próprias ações, considerando-o o principal interessado no seu desenvolvimento profissional.

Na SD38, a comparação entre aqueles que se esforçam ou não é tratada como “nada” e “zero”. Os sujeitos A3 e A4 remetem à essa nulidade um ponto de partida e um ponto de estagnação, sendo necessário “sair” desse lugar:

SD38.
P: E você concorda que quanto mais você se esforça, maiores são as chances de você crescer profissionalmente?
A3: Sim, sem esforço você não consegue <u>nada</u> né.
A4: Ah, acho que é mais força de vontade , né. Depende de muitas coisas , mas depende mais de você , se não começar de você mesmo você não vai sair do <u>zero</u>.

Interpretamos isso como uma forma de quantificar, relativizar e priorizar o grau de responsabilidade acerca do alcance do objetivo: a quantificação está em determinar fatores que influenciam o indivíduo (depende de **muitas coisas**); a relativização está na alternância de responsabilidade entre os fatores e o indivíduo (depende de muitas coisas, **mas** depende mais de você); e a priorização está em concluir que o indivíduo é o maior responsável pelos resultados (depende **mais de você**). Desse modo, em uma escala de responsabilidades, o sujeito conclui que a prioridade está no indivíduo pelos resultados que alcança profissionalmente.

A SD39 trata da compreensão que os aprendizes têm sobre a ascensão profissional por meio da competência ou indicação, ou até mesmo de outros fatores. Esses recortes retratam a noção de ética e de justiça desses sujeitos para com o processo de contratação e promoção das empresas:

SD39.

P: E você já olhou pra alguém na sua empresa que você pensa assim “nossa, eu sou mais competente que ele, só que ele é amigo do chefe, é parente do chefe... então é por isso que ele tá lá, ele foi indicado, e eu sou mais esforçado, sei mais disso, sei mais daquilo e ele não é tanto...”?

A1: Na verdade, não. Porque, sabe, **pelo menos na minha empresa, isso não acontece.** Porque todo mundo se respeita, todo mundo tem uma história lá dentro, a minha empresa é uma empresa com uma história muito sólida, então, geralmente, **quem tá lá é porque começou do começo e tá ralando pra estar onde está.**

P: Entendi. Não tem, então, essa questão de “Q.I.” lá dentro?

A1: Não.

P: O que que você acha então, com relação as empresas só contratam aquelas pessoas por indicação, que não são tão competentes...?

A2: Eu acho isso, que é **meio errado**, né. É **falta de ética**, porque às vezes a pessoa é indicação porque é amigo do diretor, **mas não se esforça para merecer o emprego**, e muitas pessoas que estão entregando o currículo dia após dia não têm essa chance, e podem ser bem mais capazes do que aquele lá que **entrou por influência**.

P: E na empresa que você trabalha você vê alguma situação desse tipo?

A2: **Eu acredito que não...**

P: E o que você acha quando você vê, e se você já viu na empresa pessoas que conseguem crescer porque é amigo do chefe, ou por outros motivos?

A4: É, **quem já está encaminhado**, quem tem um pai que tem alguma empresa, alguma coisa, **fica mais fácil**. Mas...

P: Você acha justo?

A4: Hum... **Eu não acho justo**. Porque as vezes tem pai que tem empresa e o filho não sabe totalmente nada, e ele quem vai cuidar disso, e já está com a vida ganha, não precisa fazer mais nada...

P: E aquela pessoa que se esforça tanto e acaba vendo que outra que tem vantagens... Tipo, amigo do chefe, filho do dono... Está lá num cargo maior que o dela. O que você acha?

A8: Assim... tipo... Eu cresci ouvindo um negócio: **a vida não é justa**. Meu pai vivia me falando isso. E assim, tipo, tem situações que, vamos dizer **o filho do dono, você não vai conseguir derrubar o cara, não vai**. Então, tipo... se você tem coragem, sei lá, **vai buscar outro lugar**, algo desse tipo. E mostrar o que você pode fazer de verdade, em vez de ficar num cargo abaixo. Mas, assim, **tem lugares que você não vai conseguir bater...**

P: Então, ao invés de você tentar mostrar sua competência naquele lugar, você tem que buscar outro...

A8: Assim, você vai tentar, se você ver que é alguma situação que não tem como mesmo, busque outro.

O sujeito A1 destaca-se pelo seu discurso afetivo para com a empresa na qual trabalha e, por isso, a ilusão de verdade que se tem sobre o conhecimento da trajetória profissional

dos sujeitos do seu entorno reflete essa afetividade, o que atravessa o seu discurso com relação ao questionamento sobre indicações para as vagas: “pelo menos na minha empresa, isso não acontece”. E isso, para ele, tem relação com o respeito entre os sujeitos, como se isso fosse o suficiente para impedir um acordo profissional “fora dos padrões”, ou então, como se pensar algo errado de seus colegas de trabalho fosse desrespeitoso. Portanto, o seu discurso reflete que a “história sólida” da empresa é o resultado da história das pessoas que “começaram do começo”, e não por outras questões, que podem ser as mais diversas, as quais não entrariam aqui nesta análise, mas que entre elas poderiam estar, também, as relações profissionais por interesse, não apenas por mérito.

Na resposta do sujeito A2, ele verte para o senso de justiça, em que a indicação se relaciona com “falta de ética” e a finalização do processo discursivo sobre esse tema remete à análise feita do discurso do sujeito A1, o qual acredita que não há algum tipo de desvio nos processos de seleção da empresa. Então, é típico da identificação parcial com o discurso “já vi casos, mas na minha empresa não acontece”.

Para o sujeito A4 (SD39), a indicação é um modo “mais fácil, mas não justo, enquanto o sujeito A8 (SD39) tem uma percepção de justiça relativa acerca do assunto: o indivíduo deve tentar demonstrar competência, mas caso não dê certo, deve buscar outro emprego. Isso se dá em conjunto com um exemplo sobre uma competição entre um simples empregado e o filho do chefe, em que seria algo frustrante.

Bauman (2011) reflete sobre o conceito de *ética*, um tema de preocupação entre educadores, filósofos e pregadores, mas que de modo geral se resume em definir um comportamento moral, entre o certo e o errado. A definição de ética, para o autor, está que dizer que:

A ética, portanto, é algo mais que a mera descrição do que as pessoas fazem. Mais até que uma descrição do que elas acreditam que deveriam estar fazendo a fim de ser dignas, justas, boas – ou, mais genericamente, “do lado certo”. Declarações éticas adequadas são tais que não dependem de sua veracidade com base no que as pessoas realmente fazem, ou mesmo no que se acredita que deveriam fazer. Se aquilo que as declarações éticas dizem e o que as pessoas fazem ou acreditam estão em contradição, acredita-se que isso quer dizer, sem necessidade de outras provas, que as pessoas estão erradas. Somente a ética pode dizer o que realmente deveria ser feito para que o bem seja atendido (BAUMAN, 2011, p. 18).

A forma de ver a ética em seu senso comum, ao que as pessoas entendem por moral ou imoral, pertence mais à *etnoética*²¹ do que à definição do conceito. Justamente por ser um tema de preocupação dos estudiosos, não é confiável apenas definir algo sobre ética em cima

²¹ O termo é utilizado para definir a ética de cada grupo, de cada povo (BAUMAN, 2011).

do que “algumas pessoas acreditam que algo é correto, ou bom, ou justo” (BAUMAN, 2011, p. 18). Ainda para o filósofo, a ética é um conjunto de leis que prescreve o comportamento considerado correto, servindo para todos em qualquer momento, o que distinguiria o bem do mal, necessitando de “pessoas especiais”, os peritos em ética, em posição de autoridade às pessoas comuns, cujo conhecimento não é suficiente para orientar-se ao que é bom. A bondade, então, virou um sinônimo de “cumprir seu dever”:

A modernidade foi e teve de ser a Era de Ética – não seria a modernidade se fosse de outra forma. Assim como a lei precedia toda a ordem, a ética deve preceder toda a moralidade. A moralidade é um produto da ética; princípios éticos eram os meios de produção; a filosofia moral foi a tecnologia, e a pregação ética foi a pragmática da indústria moral. O bem era seu rendimento planejado; o mal, seu resíduo ou um produto fora do padrão (BAUMAN, 2011, p. 36).

Ao citar Nietzsche, Bauman compreende que o que determina o “bom” e o “ruim”, o “bem” e o “mal” é a hierarquia. Foram os nobres quem regularam seus próprios atos como bons e, a partir disso, aquilo que era baixo como vulgar e parte dos plebeus. Assim, eles se sentiram na responsabilidade de determinar valores e denomina-los. É daí que vem a expressão “nobre” quando alguém faz um ato de bondade: “ele está sendo nobre”. Quanto a isso, Bauman (2011) afirma que:

a liberdade do nobre é, notemos, não liberdade do comum; a espontaneidade do elevado e poderoso repercute como um destino alheio e incontrolado do baixo e do impotente. Não admira que a contramoralidade do “humilde e simples” apele para as regras: ela clama por regras, regras coercitivas, regras costuradas à mão, normas cujo poder coercitivo compensaria a impotência dos dominados. Nietzsche fareja em toda moralidade regrada, em toda ética, a conspiração dos escravos (BAUMAN, 2011, p. 38).

Na modernidade, diz Bauman (2011), independente do que Nietzsche tenha definido como nobre e aristocrático, o dominante foi quem mais necessitou das regras. Não para seguir, mas para que possa continuar mantendo firme sua dominação sobre os dominados. O trabalho do dominado era apenas de segui-las. Portanto, a moral se realiza na condição do outro, na responsabilidade com o outro e sua humanidade. Ainda, acreditar em um código de ética é acreditar na humanidade do outro.

Com isso, tratamos do senso de justiça e ética nos discursos dos sujeitos como uma moralidade regida pelo mercado. No momento em que os sujeitos dizem que “sabem” que isso acontece, é porque alguém está burlando as regras, mas “acreditam” que isso não acontece na empresa em que estão atualmente. Isso acontece porque, além de existir um “código de ética” desse sujeito que afirma ser errado a contratação por indicação, existe um “código moral” desse mesmo sujeito em não desconfiar daquele que lhe paga o salário, fato

que fica mais evidente no discurso do sujeito A1 (SD39), confiando incondicionalmente na “ética” da empresa.

A SD40 chama atenção pelo fato de que o sujeito A6 propõe uma visualização diferente. A indicação tem mais valor que a competência, pois, segundo ele, não seria possível que um recrutador adivinhasse se determinada pessoa é competente para um cargo:

SD40.

P: O que que você acha que vale mais, competência ou indicação?

A6: Você fala para entrar em um serviço? Hoje em dia dependendo do serviço, **é mais indicação.** Porque **não tem como a pessoa saber se tem competência ou não, na hora de uma entrevista.** Vale mais a indicação das pessoas.

P: Então você acha que não adianta muito ter um currículo bom...

A6: É a pessoa pode até ter um currículo bom, mas vamos falar, eu e um amigo meu vai, eu poso ter um currículo melhor que o dele, mas **ele foi indicado pelo gerente, ele já tem mais chance.**

P: E se você tiver um amigo negro, que tem um currículo melhor que você, e vocês dois estão na mesma entrevista, você acha que ele entra?

A6: Se fosse onde eu trabalho, acho que eu seria escolhido.

P: Pela cor da sua pele?

A6: Sim.

Dessa forma, seria mais fácil que a empresa aceitasse a indicação do gerente, por exemplo, que já conhece o candidato hipotético, em relação a uma possível competição entre ele e o indicado, mesmo que ele tivesse “o currículo muito bom”. Porém, quando é feita uma comparação sobre uma competição entre o currículo dele e de um amigo negro, que tivesse o currículo melhor que o dele, em uma entrevista de emprego, logo afirma que quem entraria seria ele, por conta da cor da sua pele, sem mencionar qualquer possível relação de laços de amizade ou parentesco entre qualquer um dos candidatos e algum funcionário da empresa. Esse posicionamento é interessante porque, ao mesmo tempo que o preconceito racial é uma das razões para desigualdade social, não é somente ela a causa. Isso permite observar que o imaginário que os sujeitos têm da desigualdade social se resume apenas a uma causa, não a um conjunto de fatores que dispensam uma análise mais criteriosa.

Colocamos as respostas dos sujeitos A7 e A9 (SD41) na mesma SD, a fim de traçar uma comparação entre seus discursos. A questão da indicação é retratada como uma prática que não dá certo, porém, com direcionamentos diferentes: para A7 a indicação não dá certo, porque, se assim fosse, todas as pessoas que entregam currículo ficariam sem emprego; já

para A9, a indicação não funciona porque pode dar problemas para quem deu a indicação, caso o indicado cometa algum deslize:

<p>SD41.</p> <p>P: E vendo tudo isso, você acha que o que vale mais: a competência, a indicação... o que vale?</p> <p>A7: Eu acho que a competência.</p> <p>P: E você já presenciou ou ficou sabendo de casos que a pessoa entra na empresa por indicação?</p> <p>A7: Sim. Foi um cliente esses dias e falou que trabalhou lá e que é difícil ser contratado, que não adianta a pessoa levar currículo, que é tudo por indicação. E eu nem sabia. Fiquei sabendo bem aleatório, tipo, do nada.</p> <p>P: E você acha que isso pode dar certo?</p> <p>A7: Por indicação? Ah, eu acho que se for assim ninguém consegue arrumar emprego, o povo que deixa currículo lá, e aí... Acho que tem que ser igual pra todo mundo, não só por indicação.</p>
<p>P: O que você acha que vale mais, a competência ou a indicação?</p> <p>A9: A competência eu acho.</p> <p>P: E você já soube de casos em que a indicação sobressaiu a competência?</p> <p>A9: Então, bastante gente eu acho que... igual eu, indico uma pessoa pra empresa, e essa pessoa rouba, faz alguma coisa de errado, eu prefiro não indicar, eu prefiro deixar do jeito que tá assim, se tiver outra pessoa pra indicar, outra pessoa indica, mas eu não indicaria.</p> <p>P: E o que você acha de pessoas que conseguem subir cargos por meio de indicações e a outra que é competente e continua na mesma?</p> <p>A9: Ah, aí eu não sei, né... Porque, tipo assim... É difícil, porque, tipo, as vezes você indica a pessoa, a pessoa não faz nada certo, então a pessoa que é competente ela tem outro pensamento. Uma hora ela vai conseguir subir, eu acho. Se ela fizer as coisas certo.</p>

Podemos definir o discurso de A7 (SD41) como direcionado ao coletivo e o discurso de A9 (SD41) direcionado ao individual, uma vez que A7 (SD41) demonstra “preocupação” com os sujeitos que entregariam em vão os currículos para vagas que nunca seriam preenchidas por essa modalidade de busca, e A9 (SD41) demonstra preocupação com uma possibilidade de manchar sua reputação, não exatamente com os sujeitos envolvidos no processo de busca pelo trabalho.

Porém, se aprofundarmos na leitura do discurso em A7 (SD41), nessa ilusão de coletividade há a preocupação com a não competitividade, visto que se houver mais vagas sendo preenchidas por indicação, a competitividade nas vagas pode cair. Assim, as pessoas não estariam em uma luta individual, que é a saga da entrega de currículos, participações em

processos, entre várias etapas a serem cumpridas, mas sim precisariam adquirir e manter relações sociais que lhe garantissem a ponte até o emprego.

A relação entre esses temas remonta uma série de fatores aos quais os sujeitos justificam a “corrida” por um lugar no mercado de trabalho. Muitos adolescentes entram no JA com a intenção de serem efetivados pelas empresas ao término do contrato de um ano, mas, isso acontece com pouca frequência, se considerarmos que entre 40 alunos, por exemplo, cerca de três ou quatro aprendizes serão contratados para o quadro efetivo. Isso ocorre porque as empresas contratam os jovens nessa modalidade de emprego, justamente para economizar com funcionários, pois, emprego é custo para a empresa e o objetivo é sempre baixar o custo e aumentar o lucro. Muitos indivíduos tem o pensamento de que o empresário “dá o emprego”, porém, ele necessita da força de trabalho, não é questão de generosidade, além de contratar apenas o necessário para produzir sua mercadoria, ficando melhor para o seu lado se ele puder pagar o menor valor possível.

Esses discursos de que a empresa “dá a oportunidade” é, como já afirmamos, uma ilusão que se forma para que depois de contratados os jovens ainda tenham que “agradecer” pela oportunidade e, ainda, realizar tudo de forma correta porque estão sendo avaliados e serão efetivados, não porque o consumidor merece uma prestação de serviço de qualidade.

O que o sujeito alega ser um “aprendizado de vida” repassado pela empresa é, mais do que isso, um aprendizado de consumo e reprodução, pois, caso o aprendiz não seja controlado de alguma forma, seu custo com o distrato deste e o contrato de outro será maior, trazendo prejuízos financeiros, além de uma lacuna temporária no seu quadro de funcionários, o que também gera prejuízos, uma lógica de mercado que discutimos na seção sobre o valor do trabalho. Além disso, o Estado de bem-estar social precisa manter os seus aprendizes aptos a continuarem servindo ao capital, “endireitando-o” a fim de que se tornem capacitados para o trabalho operacional.

A ideologia que envolve a circulação dos dizeres está inserida na competitividade entre os próprios aprendizes para que continuem buscando uma ascensão social e profissional, mas não aparece nos discursos a relação entre trabalho e “sonho”, entre o trabalho por necessidade e, também, por prazer. Essa obrigação de “trabalhar naquilo que aparecer” é muito característico das relações de produção do sistema capitalista ocidental, porque os jovens quando entram no primeiro emprego pelo JA tem apenas as opções de trabalhar no comércio e na indústria, com cargos operacionais. O que eles almejam é “ganhar” dinheiro para alimentarem seu próprio consumo ou para ajudarem em casa, posto que muitas famílias não conseguem se manter apenas com o salário dos responsáveis.

Diante disso, o discurso dos responsáveis ecoa em seus discursos sobre a necessidade de buscar um emprego logo que completam 14 anos. Isso vai ao encontro do pressuposto de que esses adolescentes nem sempre estão certos se querem realmente trabalhar e, ainda mais, nos cargos disponíveis dentro do programa. Os pais são grande influência nesse processo, que pode ser por dificuldades financeiras ou pelo pensamento de que o trabalho vai “ensinar” o filho ou a filha a ser uma pessoa responsável e que dá valor ao dinheiro. Outros, como veremos nos discursos dos agentes educacionais, “entregam” o filho ao JA apenas para que não fique em casa na ociosidade.

Entretanto, tudo isso é recompensado, de alguma forma, já que quanto mais cedo começarem, melhor será para adquirir experiência, além de garantir a aposentadoria. A recompensa pelo esforço individual permeia esses discursos, que também é reforçado na parte teórica do curso de aprendizagem.

Vimos que os relatos abordam a questão da disciplina como uma oportunidade que o aluno-trabalhador vai adquirir no decorrer do processo de aprendizagem. A SD a seguir (SD42) demonstra que o cumprimento de regras é um dos fatores que podem levar à ascensão de cargos dentro da empresa:

SD42.
P: Qual é o tipo de aluno que volta [para ser contratado novamente pelo JA]?
C4: geralmente o que se dedicou um pouco mais ao programa. Que conseguiu fazer... Seguir todas as regras, tanto da instituição, quanto da empresa.
P: Aquele que foi comportado?
C4: que foi comportado, que foi “apassivado” [aspas demonstradas com os dedos] da melhor forma.
P: E na empresa também? Precisa ser comportado...
C4: É definido um padrão , tanto pro aluno, como em todas as instituições escolares, tanto pra empresa. E o funcionário que se adequa aquele padrão, ele vai se perpetuar na empresa , seja no cargo... até ascendendo pra cargos superiores.

O cumprimento de regras, porém, deve estar aliado com a “dedicação” do aluno. Desse modo, ele consegue alcançar um “padrão” estabelecido, segundo o discurso do sujeito C4, tanto pelas empresas quanto pela instituição. Esse agente educacional utiliza ainda o recurso da ironia, demonstrada na nossa transcrição pelas aspas, para relacionar esse processo de inclusão com um “apassivamento”. Os alunos, nesse caso, são sujeitos que, primeiramente, estão em situação de “rebeldia”, de “intolerância”. Ao serem expostos às

regras sociais, tornam-se sujeitos “mansos”, ou seja, convenientes ao sistema, que precisa de indivíduos obedientes e que não questionem sua submissão.

Já a SD43 é o início de uma reflexão desse sujeito, aprofundando sobre como o programa é uma oportunidade de “salvação” para o aluno-trabalhador, mas, ao mesmo tempo, sem deixar de engajar o discurso do esforço individual como base para alcançar os objetivos. Então, além de termos o cumprimento de regras como ponto positivo para o enquadramento, também temos o discurso do programa como resgate desse jovem de ter um destino fadado ao “fracasso”:

SD43.

C1: [...] E eu me lembro de uma aluna chamada [omitido], e essa aluna um dia falou para mim “meu sonho é fazer odonto na UEM, mas minha mãe é zeladora” ou empregada doméstica era uma coisa assim “e meu pai é servente de pedreiro, como que eu, que estudei a vida inteira no colégio” era no [nome do colégio] “como que eu vou entrar na UEM?”. Eu falei **“se você quiser, você vai entrar”**. Eu lembro que daí a gente foi trabalhando muito isso com eles, né? A questão de **“querer também é poder”**, que você precisa estudar, se dedicar. E no dia que saiu o resultado do vestibular da [universidade pública], eu estava em sala de aula com ela, ela foi aprovada. A [omitido] está formada, já vai para 2 anos, em Odonto na UEM.. No dia que ela encerrou e colou grau, ela mandou uma mensagem para mim. E hoje ela tem um consultório, ela está trabalhando em [nome da cidade], encontrei com ela na virada do ano, em janeiro, dentro do mercado, ela veio correndo me abraçar e ela falou **“olha, eu consegui”**. E ela não mudou só vida dela, ela mudou a estrutura da família inteira dela. Depois da [omitido], o irmão veio ser jovem aprendiz aqui, também entrou na [universidade pública], se eu não me engano ele tá terminando pedagogia, o irmão dela, entendeu? Mas tudo foi graças ao projeto, que **abriu a cabeça desses jovens, que se eles quisessem eles seriam capazes.**

Seguindo com o exemplo da aluna que queria entrar na universidade pública da cidade, em um curso concorrido, o vínculo feito entre o ingresso do programa e o interesse por estudar é transferido para o discurso do “querer também é poder”. Isso também está presente nos períodos. O sujeito reitera que a instituição promotora do curso de aprendizagem é tomada como um instrumento de impulsionamento para o jovem trabalhador crescer profissionalmente, ou seja, não é o bastante que ele se sinta satisfeito por trabalhar em empregos operacionais, ser o “submisso” nas relações de produção, ser um operário. O deslizamento de sentidos permite afirmar que, além de não ser o bastante, não é aceitável, pois não é uma forma de serem inseridos socialmente; ele precisa almejar ser o agente das relações de produção.

A próxima SD (SD44) retrata com bastante detalhes essa ideologia. Esse agente educacional, que acompanha com maior proximidade os aprendizes, discursiviza como o programa impulsiona os jovens para o “sucesso”. Esse sucesso seria o resultado satisfatório do enquadramento do jovem na sociedade e, além disso, de que eles continuem, por conta própria, a se manter dentro dos padrões:

SD44.

C1: [...] E ele tinha toda uma visão de que ele não ia ter futuro se ele continuasse lá. E aí nós tivemos todo um trabalho com ele, ele fez aqui o projeto na área do supermercado, ele se destacou muito dentro do supermercado, e ele foi estudando. Quando terminou o programa, ele terminou concomitantemente o ensino médio. E nisso, a mãe de Curitiba fez uma proposta se ele gostaria de trabalhar lá, de morar lá. Ele foi daqui para lá e ele arrumou um emprego na área de supermercado, em um ano **ele se tornou gerente desse supermercado**, entendeu? E como ele era muito bom em esporte, ele fez, ele conseguiu um intercâmbio, e ele fez três meses de basquete nos Estados Unidos. E aí ele voltou com uma outra cabeça, né? Ele hoje tá em Curitiba, ele largou do emprego, **ele foi melhorando**, tudo... **Ingressou numa faculdade, aí acabou parando**. Ele esteve aqui em dezembro, agora de 2018, veio ver o pai e passou aqui para me ver. Ele tem acho que uns dois metros de altura. E ele falou assim para mim “olha, [omitido], **hoje eu trabalho como Uber** em Curitiba, eu tô tirando de 9 a 11 mil reais por mês, e esse ano eu tenho **três faculdades nos Estados Unidos atrás de mim eu tenho que me decidir entre uma delas**, porque eu vou morar e estudar lá e vou jogar basquete por eles”.

No primeiro momento, entendemos que o sujeito C1 busca relacionar o sucesso do aluno citado com a possibilidade de ter se tornado gerente de supermercado e, logo após, com os ganhos que ele adquire trabalhando como motorista de aplicativo. Com relação ao cargo de gerente, o que temos é o discurso do mérito sendo disseminado de forma que os alunos devem almejar esse tipo de cargo ao ingressarem como aprendizes nessa esfera. Ser gerente, no caso, seria o máximo que eles poderiam alcançar, pois, para os cargos do *staff* administrativo só entrariam os mais preparados, portando diploma de curso superior. Os cargos de gerente no segmento do comércio e prestação de serviços são uma maneira que o *staff* consegue para controlar a base operária e, por conseguinte, o capitalista é quem controla o *staff*. Trabalhar como motorista de aplicativo é um exemplo da precarização do trabalho. Para que o indivíduo do exemplo possa ganhar os nove mil reais por mês, provavelmente, ele deve trabalhar incansavelmente.

Além disso, é importante ressaltar o modo com este aluno, de acordo com o discurso do sujeito C1, retrata a condição de outros jovens que precisam se esforçar o dobro para serem reconhecidos dentro de sua profissão que, no caso, é o esporte: o jovem brasileiro de classe baixa só conseguem ingressar nesse universo se tiver uma oportunidade de acesso,

caso contrário, ele ficará com esse “sonho incubado”, talvez, nunca podendo realizar. O exemplo desse aluno é que ele fez intercâmbio e voltou, muito possível que não teve condições de se manter lá após esse período. Ao voltar para o Brasil, precisa trabalhar para juntar dinheiro e poder voltar para os EUA e estudar, uma vez que nessas ocasiões, muitas vezes, apenas o estudo e a estadia estão inclusos na bolsa de estudos, o aluno precisa trabalhar para manter outras necessidades. Outro fator importante se dá ao percebermos que ele precisa sair do Brasil para realizar o seu objetivo de seguir no esporte, o que concluímos o quanto é difícil para o jovem brasileiro entrar em outros ramos que não seja o trabalho assalariado operacional.

Na SD45, o sujeito elenca uma série de exemplos nos quais alunos do JA obtiveram o “sucesso” profissional:

<p>SD45.</p> <p>C1: [...] E o sonho do [omitido] era ser comissário de bordo. Só que o [omitido] não era o que hoje a sociedade denominaria um padrão de beleza, e quando ele foi pesquisar a primeira vez, e foi até uma escola de aviação, a mulher acabou com ele, porque ele tinha o rosto cheio de espinha, ele tinha um rosto todo marcado. E o [omitido], no último ano, como o projeto dele era 2 anos, no último ano ele pegou todo mês o salário dele, ele fez um tratamento com aquele Roacutan, acho que é o nome, e ele fez um curso de inglês e espanhol, quando terminou o projeto, né? Ele se inscreveu, abriu vaga, se eu não me engano foi pela Tam, e ele foi aprovado. Hoje o [omitido] é comissário de bordo, mora em Salvador, tem o apartamento dele, a esposa dele é comissária, ele acabou de ser pai do [omitido] agora. Acho que ele tá com 27, 28 anos agora. São vários casos. Nós temos o [omitido] que foi aprendiz nosso aqui. O [omitido] já fez, se eu não me engano, três graduações, não sei quantas pós, também tá trabalhando, é psicólogo numa empresa aqui em Maringá hoje, entendeu? Uma grande empresa. Nós temos o... Ah, é tanto nome que eu não vou conseguir lembrar. Mas, caso de sucesso é o que mais tem.</p>

O primeiro exemplo remonta como o padrão de beleza também é um critério para o mercado de trabalho. Cada setor do mercado estabelece características físicas aceitáveis para a apresentação ao público. No caso, comissário de bordo não é uma profissão que aceita “um rosto cheio de espinhas”. Logo, o jovem que tem a intenção de se tornar um profissional em uma área qualquer, além das limitações de sua formação, ainda precisa se preocupar com a aparência, mesmo que seja algo difícil de ser modificado, como um problema hormonal que traz a consequência da acne na pele. Refletimos, diante disso, como deve ser difícil para um jovem negro ter as mesmas chances que um jovem branco, visto que o racismo ainda é um preconceito tão gritante no nosso país, e “mudar a sua cor”, além de ser impossível, não tem nenhuma lógica, pois é um pensamento inadmissível. O aluno citado no exemplo do sujeito C1 (SD45), teve que gastar o seu salário para fazer o tratamento na pele e realizar cursos de

idiomas, até que estivesse dentro do padrão estabelecido para a categoria de emprego que pretendia ingressar. Além de um padrão comportamental, os alunos precisam também ter um padrão estético.

Diante desses discursos, refletimos que o processo de identificação dos sujeitos também se dá nos silêncios, produzindo seus sentimentos de unidade: “O que o mantém em sua identidade não são os elementos diversos de seus conteúdos, nem sua configuração específica (ele tem muitas), mas seu estar(ser)-em-silêncio” (ORLANDI, 2007, p. 90). Nesse sentido, nas relações de força, o pobre, a minoria, precisa “aceitar” a discriminação, fazendo com que isso seja tão constituinte do seu assujeitamento, que ele é silenciado, por vezes até apagado, porque muitas vezes o sujeito se apaga de uma esfera vulnerável, em que há discriminação, para se sentir aceito socialmente. As respostas para as questões de raça, por exemplo, foram muito parecidas nos relatos de todos os sujeitos entrevistados. Poucos falam sobre o tema, mas ainda com bastante reserva. E isso diz muito. Se pensarmos que o silêncio também é fonte de significação, esse silêncio, esse não-dizer também fala. Orlandi (2007) elenca os silêncios entre duas formas, o silêncio fundante e a política do silêncio:

A primeira nos indica que todo processo de significação traz uma relação necessária ao silêncio; a segunda diz que – como o sentido é sempre produzido de um lugar, a partir de uma posição do sujeito -, ao dizer, ele estará, necessariamente, não dizendo ‘outros’ sentidos. [...] Dizer e silenciar andam juntos (ORLANDI, 2007, p. 53).

A partir do momento em que os sujeitos reproduzem o discurso de que “a oportunidade deve ser para todos”, imbricam as FDs no mesmo momento em que incluem as “ressalvas”, uma vez que estão certos de que nem todos estão “dispostos” a acatar as oportunidades ou, então, ao afirmarem que para alguns grupos as oportunidades são barradas. Entende-se que a oportunidade, nesses casos, não é democrática. Para Apple (2003), “em vez de democracia ser um conceito *político*, é transformado num conceito inteiramente *econômico*”, na qual o indivíduo é um consumidor, sem considerar as diversidades, como as de raça, de classe e de gênero (APPLE, 2003, p. 46, grifos do autor).

Apple (2003) reflete que a ameaça aos ideais igualitários, geralmente, é feita com ataques ao sistema educacional, como veremos adiante, na seção dos discursos dos agentes educacionais, com acusações feitas às escolas, sobre o fracasso, queda no padrão de qualidade, indisciplina, notas baixas, etc. Contudo, isso é mascarado com a justificativa de que é preciso aumentar a competitividade, o número de empregos e a qualidade do sistema educacional. Apesar dos ataques representarem meios de incluir a educação em uma

plataforma econômica, não é apenas isso: as lutas culturais, de raça, gênero, sexualidade, coincidem com alianças de classe e poder de classe. Assim, de acordo com Apple (2003):

a educação é um espaço de luta e conciliação. Serve de representante e também de arena para batalhas maiores sobre o que nossas instituições devem fazer, a quem devem servir e quem deve tomar essas decisões. E, apesar disso, é por si mesma uma das maiores arenas em que os recursos, o poder e a ideologia específica à política, finanças, currículo, pedagogia e avaliação no ensino são debatidos (APPLE, 2003, p. 42).

Porém, o que se observa é que essas questões não estão sendo vistas como algo do político, mas sim inseridas no âmbito econômico. Consequentemente, essa visão de “democracia” é assimilada dentro do interesse das políticas conservadoras na educação, que insiste não só em direcionar o imaginário dos sujeitos para seu próprio conceito de democracia, bem como o poder por meio do consumo e sobre o funcionamento do mercado. Essa política neoliberal está velada em discursos sobre equidade e justiça essencial dos mercados, de que serão oferecidas oportunidades de “maneira eficiente e justa de acordo com os méritos de cada um” (APPLE, 2003, p. 51) e que terá emprego para todos os que quiserem, basta se esforçar.

Diante disso, vemos discursos imbricados com o conceito de meritocracia, que pode ser de identificação ou desidentificação. A meritocracia, como já nos referimos no capítulo teórico, pode ser contraditória em suas práticas, uma vez que não abrange a todos como deveria, pois, para chegar a demonstrar um “merecimento”, os indivíduos, primeiro, precisam ter a oportunidade para tal. Caso contrário, ficarão escondidos nesse processo.

4 DISCUSSÃO DO PERCURSO ANALÍTICO

*A pessoa conscientizada tem uma compreensão diferente da história e de seu papel nela.
Recusa acomodar-se, mobiliza-se, organiza-se para mudar o mundo.
(Paulo Freire em “Cartas à Cristina”)*

As sequências apresentadas revelam o quanto a educação brasileira está caminhando para os interesses mercadológicos. Isso significa que esses interesses necessitam de agentes reguladores e operários dispostos a manter o processo de regulação social, que já não vem mais com a máscara da oportunidade de consumo como nos tempos fordistas, mas com a ilusão da ascensão pelo mérito. O esforço individual, tão bem colocado por Barbosa (2008), vem de uma ideologia das sociedades democráticas de que a oportunidade igual para todos é a liberdade de demonstrar eficiência. O sistema capitalista ocidental está passando por um novo processo reformista, que é a precarização do trabalho.

A precarização, discursivizada pelo sujeito da pesquisa (C5), é o resultado de uma junção de fatores, entre eles, a falta de empregos para muitos cidadãos, tanto no Brasil quanto em outros países. Para suprir essa demanda, a terceirização de força de trabalho, bem como o incentivo ao “empreendedorismo”, une-se ao contexto atual do mercado para garantir ao proletariado continuar inserido na sociedade por meio de uma ocupação e continuar consumindo. Essas novas modalidades de emprego são a maneira que Estado e capital encontraram para atrair esse público, antes que as ideologias socialistas e comunistas o façam. Mas, para que isso seja eficaz, é necessário formar os indivíduos para que estejam aptos. Como? Transferindo para cada um a ideologia do mérito, de que alavancar sua carreira profissional depende de você, apenas de você, não de outras condições. E esse discurso precisa ser reproduzido e circular por diversas esferas, mas, principalmente, tem seu início nas instituições escolares.

Jovens que tem possibilidades de estudar em escolas particulares estão expostos à uma maior gama de atividades, principalmente ligadas ao esporte e à cultura. Enquanto para os jovens de classes inferiores terão como opção a inserção precoce no mercado de trabalho e, uma vez inseridos nesse contexto, é difícil se desvincular e se descolar de uma formação que o fará sentir-se cada vez mais necessitado, tanto do básico quanto da ilusão de bem-estar que o consumo provoca. Separamos algumas sequências discursivas dos agentes educacionais para representar esse contexto:

C3: eu defendo que realmente a aprendizagem, ela... Ela é importante na realidade do Brasil. Eu defendo que **o jovem deveria poder estudar até ele chegar na fase jovem...** o jovem aprendiz até ele chegar até os 21 anos e só estudar. Mas só que **não é uma realidade do Brasil**. Esse jovem precisa, muitas vezes, ajudar financeiramente na casa dele. Eu comecei a

trabalhar com 11 anos, mas se tivesse o jovem aprendiz, teria me poupado de muita coisa, né? Então, o programa é importante, **porque na realidade do Brasil nós começamos a trabalhar cedo**. E o JA, ele protege... Nossa, ele protege de muitas coisas, não só questões de leis trabalhistas, de direitos, mas também na própria saúde da pessoa, que é vigiada pra não carregar peso, não trabalhar a noite, isso é muito importante.

C4: Porém, eu acho que a instituição teria que pensar em algo a mais, porque **os nossos cursos de aprendizagem são pra funções estritamente operacionais**. E isso é uma coisa que quando a gente faz uma análise um pouco mais fria, a gente vê que **o filho de uma família classe D e E, ele não vai ter oportunidade só com esse pontapé inicial de buscar um cargo melhor numa empresa**. Porque ele é treinado pra funções operacionais. Se a gente pensar aqui um pouquinho nessa questão de classes sociais a gente nota que o aprendiz, com raríssimos casos, ele não é oriundo de famílias de classe A e B. Porque **o filho da família classe A, B, ele vai fazer um vestibular, não vai ter essa preocupação de tá trabalhando desde o começo, né?** Desde os seus 16 anos. Já da classe C e D e E, ele essa obrigação e até pra colaborar em casa. Então o [instituição], enquanto formadores, deveria pensar também em proporcionais maiores oportunidades para aos seus alunos, e não ficar limitado a funções estritamente operacionais, como repositor, caixa de supermercado... Que são funções que a gente sabe que acaba pagando menos, né? E o jovem ao entrar numa função como essa, ele vai ter mais **dificuldade de estar ascendendo na carreira profissional**.

C4: A gente verifica que, ao você analisar o perfil do jovem na aprendizagem, você nota que **eles vêm da classe social, classe C, D, principalmente D e E**, então ele tem uma **formação um pouco mais carente** do que aquele jovem que, talvez, tenha a oportunidade de estudar num colégio particular, que tem oportunidade de fazer cursos de línguas... E que se no mercado, esses dois jovens forem disputar uma mesma vaga, a gente sabe que o jovem que faz hoje a aprendizagem, ele sairia em desvantagem.

C2: Mas, o que eu acho é que esse **acúmulo de atividade aí acaba cansando eles, né?** Para um cursinho, pra se dedicar mais no estudo. Eu acho que **talvez pode atrapalhar ele se dedicar tanto ao estudo para ir para uma faculdade**. [...] Eu acho que ocupa muito tempo, né? Ocupa muito tempo. [...] E se ele entrar no programa, ele é efetivado, de repente ele vai pra um horário que não beneficia ele em nada, ele vai dar prioridade para o trabalho, porque uma vez que começou a ganhar, você não quer mais parar.

Essa condição explica, por exemplo, quando uma jovem negra, moradora da favela, consegue se destacar como atleta e chega até as Olimpíadas. Tudo porque, para o pobre, é mais difícil o acesso a esse tipo de atividade, começando pela única opção de escola que ele terá em toda a sua vida, a pública. Não queremos dizer que a escola pública não tem qualidade para impulsionar os jovens às atividades artísticas e esportivas. No entanto, não há recursos suficientes e incentivos do Estado para que isso se concretize, ficando a cargo do professor e outros agentes educacionais suprirem essa falta, o que já envolve um esforço muito maior. Não é à toa que muitos professores hoje estão se afastando cada vez mais por doenças mentais: falta de valorização na carreira, salários baixos, isso quando recebem em dia, falta de estrutura... Tudo acarreta no desânimo da classe.

Mas, não há interesse do poder público e privado em mudar esse contexto. Então, o caminho mais fácil para mascarar essa condição é colocando o próprio indivíduo como detentor de seu destino. Caso ele não consiga “chegar lá”, é por que fracassou. Ken Loach, cineasta britânico diretor do filme *Eu, Daniel Blake*, reflete que “o Estado cria a ilusão de que, se você é pobre, a culpa é sua”²² e que “a humilhação é um elemento-chave na pobreza” (LOACH, 2016). Mas, muito além do Estado, os sujeitos envolvidos nesse processo de reprodução dessa ideologia também são responsáveis. Ainda, para Loach (2016), se os pobres não aceitassem essa ideologia de que são culpados pela sua pobreza, poderia haver um movimento que desafiasse o sistema econômico. Além disso, ele cita o quanto a mídia favorece essa formação discursiva de que as pessoas são folgadas e preguiçosas, colocação que também pontuamos no início deste trabalho, enquanto há pessoas morrendo de fome e frio, estatística que não é reforçada, porque assusta.

De acordo com o filósofo Byung-Chul Han²³, que estuda a sociedade consumista e neoliberal, o indivíduo se explora e entende isso como realização profissional e pessoal. Para ele, a pessoa se explora, mas vive sempre com a angústia de não estar fazendo o suficiente. Isso traz o sentimento de culpa, também mencionado por Loach. Essa “lógica traiçoeira do neoliberalismo”, como afirma Han (2018), é a causa de várias doenças das quais presenciamos, como a síndrome de Burnout. O filósofo alerta que não há como agir contra isso de forma revolucionária, direcionando aos outros, pois a repressão não vem mais do “outro” e, sim, da “alienação de si mesmo”. A dominação agora trata da suavização na linguagem, em que o trabalho informal, que é um subemprego, virou “empreendedorismo”; a perda de direitos do trabalhador trata-se de uma “flexibilização”.

Ainda de acordo com o filósofo sul-coreano, a sociedade em que vivemos hoje exclui o diferente, impõe uma igualdade, visto que o sistema só permite a existência de diferenças comercializáveis: “o igual não dói!”. Essa “igualdade” é o que aumenta a capacidade de produção e o sistema precisa que as pessoas sejam iguais: “o neoliberalismo não funcionaria se as pessoas fossem diferentes”. Ao mesmo tempo, há uma resistência não mercadológica, em grupos da nova geração, que almejam voltar ao “animal original”, com menos consumo e mais consciência. Esse retorno leva o capitalismo atual à uma crise, da qual o próprio capitalismo precisa se reinventar, como o fez diversas vezes em sua história. Essa forma de

²² Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/22/cultura/1477145409_049665.html. Acesso em: 03 jan. 2020.

²³ Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/02/07/cultura/1517989873_086219.html. Acesso em: 03 jan. 2020.

se reinventar está vindo com uma formação discursiva de igualdade e sustentabilidade, mascarando com a consciência de “um mundo melhor”.

Em concordância com Han, entendemos que a busca pela igualdade, no sentido de uma sociedade igualitária, muitas vezes não está apenas em buscar direitos iguais, em buscar ser aceito “do jeito que é”, mas compete a buscar igualdade de consumo, inserindo-se nesses moldes de igualdade, como a busca da igualdade sendo igual aos outros. A “oportunidade igual para todos” age nesse paradoxo, em que todos merecem ter as mesmas oportunidades, no entanto, nem todos a merecem, porque não se adequam ao sistema que oferece essas oportunidades. A visão do empresário para o adolescente, por exemplo, é algo polêmico, o que é confirmado pelo discurso do sujeito C1:

C1: Muitas vezes questionam o [programa jovem] aprendiz. Eu me lembro que quando nós começamos o projeto, para algumas empresas quando a gente ligava que tinha cota para cumprir, **as empresas se referiam a eles como marginais**, “você estão me obrigando a contratar marginais”. Não, ninguém está obrigando a contratar um marginal, **a gente quer que você dê a oportunidade para um adolescente que está em formação**. E isso, hoje, graças a Deus, é um trabalho que eu, pelo menos eu, aqui em Maringá, eu faço questão, eu vou nas lojas, eu conheço o RH de todas as lojas, eu faço questão se o gerente, se o dono tiver, de conhecer, de conversar com ele sobre o programa, entendeu? E **isso mudou**. Então, hoje, eles ficam bravos quando não consigo atender a demanda de cotas que eles têm, “não posso ficar sem aprendiz, pelo amor de Deus, faz uma falta”. Então, **a gente conseguiu, também, ao longo desses anos, mudar o perfil**, né? Então as empresas hoje que trabalham conosco, eu não vou dizer 100%, não, nunca é, mas a grande maioria **já tem uma visão diferenciada**.

O agente educacional revela uma visão preconceituosa que o empresário e o setor de recursos humanos têm acerca do programa de aprendizagem. De acordo com seu discurso, os adolescentes eram tratados como “marginais” e que precisou de um trabalho diferenciado da instituição perante essa situação, o que acabou mudando “o perfil” das empresas perante a contratação de aprendizes. Certamente, essa persuasão acontece de modo a convencer o empresário a olhar os pontos positivos que essa modalidade de emprego gerará para ele, que é a oportunidade de moldar o futuro trabalhador em seu perfil.

O que queremos demonstrar é o modo como esse efeito ideológico da classe média, a ideologia meritocrática, aponta para a desvalorização do trabalho operacional, mesmo precisando deste, bem como dos indivíduos que devem se encaixar nesse ou em outros tipos de trabalho: o sujeito não precisa, exatamente, ser alguém com *status*, mas deve parecer; essa aparência é a ilusão de que estamos próximo à classe dominante, por meio dos títulos profissionais, da pele bem cuidada, do comportamento, das roupas, o que não significa garantia de êxito financeiro, mas pode demonstrar um micro poder. Então, essa FI

meritocrática mobiliza os dizeres dos sujeitos para justificar a busca de uma profissão com denominação de *status*, devendo se encaixar nos critérios dessa área, o que permite que o discurso meritocrático seja reproduzido no interior de diversas FDs, ao transferir o enquadramento a esses critérios para um esforço do sujeito em querer “mudar de vida”. Exemplificamos essa situação comparando com a classe média, porque, apesar de ser uma classe também assalariada, ela não se vê representada como classe trabalhadora, devido à aproximação com relações de produção capitalistas. Dessa forma, explica-se porque dizer que o aprendiz que agora “trabalha como motorista de aplicativo e ganha nove mil reais por mês” (C1) é um caso de sucesso, mesmo que tenha “fracassado” na conclusão do ensino superior. No discurso do sujeito C1, o motorista que “ganha mais que” um agente educacional, cuja função é exercer um trabalho intelectual, está distante do trabalhador operacional por causa da diferença de rendimentos ao final do mês. No entanto, nenhum destes está próximo do capitalista, ou de um agente da classe dominante.

Bauman (1998) traz o “diferente” na forma do “estranho”. Nas suas palavras:

Se os estranhos são as pessoas que não se encaixam no mapa cognitivo, moral ou estético do mundo – num desses mapas, em dois ou em todos três; se eles, portanto, por sua simples presença, deixam turvo o que deve ser transparente, confuso o que deve ser uma coerente receita para a ação, e impedem a satisfação de ser totalmente satisfatória; se eles poluem a alegria com a angústia, ao mesmo tempo que fazem atraente o fruto proibido; se, em outra palavras, eles obscurecem e tornam tênues as linhas de fronteira que devem ser claramente vistas; se, tendo feito tudo isso, geram a incerteza, que por sua vez dá origem ao mal-estar de se sentir perdido – então cada sociedade produz esses estranhos. Ao mesmo tempo que traça suas fronteiras e desenha seus mapas cognitivos, estéticos e morais, ela não pode senão gerar pessoas que encobrem limites julgados fundamentais para a sua vida ordeira e significativa, sendo assim acusadas de causar a experiência do mal estar como a mais dolorosa e menos tolerável (BAUMAN, 1998, p. 27).

Se transferirmos essa teoria de Bauman para a nossa pesquisa, podemos refletir que o jovem deve escolher sempre profissões que estão dentro de uma “tabela”, com a punição de ficarem de fora do convívio social dos “normais”, caso não o faça, o que pode resultar na sua exclusão social. Com relação a isso, o sujeito agente educacional, muitas vezes, não se dá conta ou está tão imerso nesse sistema de reprodução, que ao discursivizar o quanto o jovem deve se importar com seu futuro, escolher uma carreira, não se sensibiliza com o avanço das tecnologias que irá extinguir rapidamente algumas profissões da atualidade. Não falamos de um avanço no sentido de progresso da ciência, mas num progresso do capital, que sempre se reinventa. O que farão os profissionais dessas áreas? Para Han, “precisamos de uma carta digital que recupere a dignidade humana e pensar em uma renda básica para as profissões que serão devoradas pelas novas tecnologias”.

O conformismo com o sistema neoliberal consiste em deixar as pessoas anestesiadas. A universidade, por exemplo, está deixando de se tornar um espaço de formação intelectual e humana, para se tornar um lugar de consumo, formando consumidores e trabalhadores em um mesmo indivíduo. As escolas encaminham para esse pensamento. A transformação do jovem estudante em trabalhador é, também, a produção de uma mercadoria, retomando o conceito de Marx (2004, 2013). Todo o aparato que se forma para controlar esse aluno, nos moldes de garantir o sucesso desse futuro profissional, realiza-se com uma FD motivacional, consistindo de uma “doutrinação ideológica”, até mesmo de ameaças, evitando um atravessamento das identidades desses jovens, que poderia interferir no processo. Bauman (2008) também argumenta, nesse sentido, afirmando que ao fazer parte de uma sociedade de consumidores, “são eles próprios mercadorias de consumo, e continuar sendo uma mercadoria vendável é o mais poderoso motivo de preocupação do consumidor” (BAUMAN, 2008, p. 76). A exigência de uma disciplina que regule a obediência desses jovens é uma maneira de prepará-los para o mercado de trabalho. Nesse caso, os alunos devem compreender que obedecer às normas da instituição é uma forma de preparação para o trabalho.

CONSIDERAÇÕES (QUASE) FINAIS

*Não se render é importante, porque a luta continua.
E as pessoas tendem a se render quando ficam velhas.
(Ken Loach, cineasta britânico)*

O percurso analítico não se finda nessas sequências. Apresentamos 45 sequências discursivas no percurso analítico, a fim de demonstrar como o discurso meritocrático, nos discursos dos envolvidos com a esfera da educação técnico educacional, vem se fortalecendo como uma nova estrutura de apoio ao sistema capitalista neoliberal. Preferimos tratar essas considerações como “quase finais”, no sentido de que outras conclusões podem ser compreendidas a cada leitura do material, em cada contexto sócio-histórico, em cada novo recorte.

Entendemos, com a apresentação das nossas condições de produção, que a lei da aprendizagem pode ser um programa temporário, mas também pode se perpetuar, caso a garantia de continuar reproduzindo trabalhadores para o sistema capitalista seja efetuada com sucesso. Essa garantia só consegue permanecer nas relações de produção com as devidas transformações dentro do próprio sistema. De acordo com as teorias do trabalho, a alienação precisou encontrar outros fatores para se agarrar, pois, aquele trabalhador que “perdia sua vida” para ganhá-la foi perdendo lugar para aquele que busca também o prazer no trabalho, fazer o que gosta. Com isso, as motivações que fazem a engrenagem do capitalismo girar deveriam mudar das práticas de consumo para a realização pessoal. Livros de autoajuda, palestras motivacionais, exposição de casos de sucesso, por exemplo, são grandes ferramentas para essa nova característica que se forma nos entornos do trabalho. O conceito de meritocracia toma uma proporção tanto dentro das relações trabalhistas quanto no sistema educacional. Para formar novos trabalhadores, a principal instituição dentro dos Aparelhos Ideológicos do Estado, a Escola, deve caminhar junto com as políticas neoliberais, reforçando a responsabilidade que os indivíduos têm pelo seu próprio desenvolvimento. O que se prega agora não é mais a “vocação” para determinado trabalho, mas que todos podem ser o que quiserem, basta se esforçarem e “correrem atrás”.

Os discursos dos alunos-trabalhadores aqui apresentados demonstram como essa ideologia meritocrática se instala rapidamente entre os mais diversos grupos sociais, primeiramente, trazendo a disposição do JA em oferecer uma oportunidade aos jovens, no sentido de que empresa e instituição de educação fazem uma espécie de “caridade”. A contradição encontra-se, nesse âmbito, nas incertezas entre o que é de cunho dessas instituições e o que é de cunho do indivíduo, visto que, para os alunos, a oportunidade é

ofertada, mas o indivíduo precisa se esforçar muito para conseguir uma vaga. Com isso, mascara-se que a economia não está bem e que não há emprego para todos.

Essa contradição fica mais evidente quanto esses aprendizes precisam relatar sua experiência de ingresso no programa: não é difícil conseguir uma vaga, mas, ao mesmo tempo, para alguns há essa dificuldade. A urgência em garantir o primeiro emprego, começando pelo caminho “mais fácil e mais rápido”, é uma forma de adquirirem a experiência profissional, para que ao chegarem na competição em um processo de seleção de emprego “normal”, sejam os preferidos para a vaga. Eles acreditam que o JA é uma garantia que os coloca em uma posição de destaque, em face de outros indivíduos que não tiveram a mesma oportunidade. É por isso que seus discursos legitimam essa dedicação individual do ingresso ao JA, de forma que, mais tarde, possam ser reconhecidos como merecedores das vagas que exigem experiências anteriores.

A mesma urgência pelo primeiro emprego é muito grande, também, para a obtenção do salário, mas não sabem dizer ao certo se é para ajudar em casa ou se é para alimentar seu próprio consumo. Há um “tabu” entre eles em admitir que se trabalha pelo salário, para “ganhar” dinheiro, e não pelo “prazer de trabalhar”, o que já demonstra uma necessidade dessa nova forma das relações de produção em descartar a importância do trabalho como meio de sobrevivência ou, como bem diz Marx, meio de subsistência. Esse dinheiro ainda é tratado como incerto, com relação a sua finalidade, mas o fato é que ajudar aos pais pode ser interpretado como uma forma de agradecimento àqueles que proveram a casa por tanto tempo. Nesse caso, há um merecimento dos pais por essa prestação de cuidados e assistência do lar. Outro destaque é relacionado à aposentadoria, em que observamos uma preocupação com o futuro e com o merecimento do descanso agregado ao merecimento da remuneração pelos anos de sacrifício. Os pais têm grande influência nas práticas desses aprendizes, uma vez que são eles os principais responsáveis por incentivarem a busca do adolescente pelo primeiro emprego. Inclusive, alguns conseguem empregos para os filhos na própria empresa que trabalham.

O parecer que os jovens trabalhadores têm sobre a igualdade de oportunidades está muito relacionado ao merecimento dessa oportunidade. Eles se veem na incerteza sobre o merecimento por seguir o que é certo e errado, igualmente ao esforço individual. De acordo com essa formação discursiva, a oportunidade é relativa e depende de fatores a serem seguidos pelos indivíduos, o que significa que ninguém “dá” uma oportunidade a quem não sai do lugar. Nesse sentido, o esforço individual é o impulsionador do sucesso profissional, pois, não basta que a oportunidade seja ofertada, é importante que ela seja aproveitada.

Já com relação aos discursos dos agentes educacionais, que são os trabalhadores da instituição que oferece o subsídio teórico do JA, observamos que a passagem dos jovens está muito relacionada ao enquadramento às regras da instituição, bem como da empresa. Em resumo, essas regras são uma forma de estabelecer um padrão ao sistema de produção capitalista e o merecimento ao sucesso profissional está condicionado ao esforço em se encaixar no perfil exigido pelo mercado. Os jovens em sua forma “rústica”, sem a lapidação do sistema educacional, não estão prontos para o mercado de trabalho, que seleciona e segrega o “diferente” ou “estranho”. Portanto, esses “estranhos” não merecem ascender socialmente e acabam sendo excluídos.

O direcionamento voltado para a reprodução não é um princípio desconhecido pelos agentes, pelo menos não da mesma forma ilusória com que os alunos-trabalhadores idealizam a oportunidade de acesso ao emprego. Com relação à essa dicotomia que envolve a inserção dos jovens no trabalho, para os agentes educacionais o programa de aprendizagem é, ao mesmo tempo, uma forma fácil de inserir o adolescente no mercado, mas o próprio acesso ao programa não é tão facilitado. A seleção já começa por aí e essa passagem, em suas contradições, é tomada como uma transição nem sempre fácil. Uma vez que já estão inseridos nessa esfera, os agentes são responsáveis por transferirem um discurso de “autocuidado” aos jovens, pois eles precisam deixar de serem uma responsabilidade dos adultos para se tornarem os próprios adultos, cuidando das próprias ações e se responsabilizando por elas. Essa “liberdade individual” é vestida com o discurso da liberdade financeira, mas também vem com uma influência dos próprios pais que, segundo os agentes educacionais, são modelos do que não devem seguir e, por isso, precisam quebrar as barreiras e entrar em uma nova fase.

Na visão dos agentes educacionais, a “oportunidade igual para todos” é uma prática que deveria ser executada, mas não acontece. Além disso, a falta de incentivo é uma das causas para que as pessoas possam alcançar seus objetivos. A “oportunidade” também é considerada como um “mínimo” que pode ser ofertado, mas que esse mínimo não é suficiente, pois seria oferecer o “básico” para que o indivíduo consiga chegar em uma “igualdade”, no entanto, ainda ficaria em disparidade, porque a partir do básico é que a oportunidade de conquistas deveria ser mais acessível. Todavia, temos o discurso de que a oportunidade oferecida não é aproveitada, acarretando na falta de comprometimento dos indivíduos em fazerem sua parte, discurso que se relaciona com o que foi demonstrado no percurso analítico das SDs dos alunos. A instituição promotora do curso de aprendizagem é vista como uma ferramenta que impulsiona o jovem trabalhador crescer profissionalmente,

isto é, não é o suficiente que ele se sinta satisfeito por trabalhar em empregos operacionais. Mais do que isso, os gestos de leitura permitem observar que desejar um emprego operacional não é aceitável e eles precisam buscar uma forma de serem aceitos socialmente, eles precisam almejar ser o agente das relações de produção. Além de se esforçar para buscar um emprego de *status*, o jovem também precisa se esforçar para atingir o padrão exigido, tanto intelectualmente, quanto na sua aparência física.

Refletimos acerca das expectativas apresentadas no projeto de pesquisa, que se quebram já no início, mas que, ao mesmo tempo, se encontram em cada não-dito. Provavelmente, podem estar aparentes no dito, tornando a sua ilusão de evidência tão subjacente que, mesmo para a leitura inicial do analista, ainda não se deixaram ser interpretadas. Uma dessas possibilidades seria de que a maioria dos jovens relatariam o desejo por outras profissões que fossem, talvez, consideradas inferiores pela sociedade, como músicos, atletas, filósofos, historiadores, artistas, enfim, profissões que demandam esforço triplo para que chegar a um certo *status* social ou boa remuneração. Consequentemente, estariam trabalhando em funções de comércio e serviços no programa de aprendizagem por obrigação dos pais ou para que não fiquem para trás nesse competitivo mercado de trabalho. Em partes, tivemos nossas expectativas confirmadas para esse último fator. Mesmo que o desejo de seguir carreiras não tão bem vistas pela sociedade capitalista estejam incubados no desejo desses jovens, a ideologia da ascensão social não permite que esses desejos aflorem. Provavelmente, há artistas, cantores, atores, músicos, historiadores, filósofos, esportistas, políticos, entre outros, escondidos nessa futura geração, mas que não são incentivados pelo sistema educacional, entendendo que a Escola é um Aparelho responsável por perpetuar as relações de produção que alimentam a engrenagem, formando a cada época uma nova geração de proletários.

No entanto, a maioria dos discursos apontam para um jovem que almeja ingressar nas universidades em cursos considerados difíceis, devido à alta concorrência, mas que são profissões bem vistas, como as engenharias. Apenas uma aluna respondeu que gostaria de ser “professora de criança” e outro não gostaria de cursar nenhum tipo de curso superior, pois não quer continuar estudando, apenas trabalhar, representando a gama de profissionais da nova estrutura do capital, os profissionais que trabalham naquilo que “gostam”.

O que podemos depreender é que o sujeito aluno, enquanto um jovem trabalhador, absorve como verdade o discurso que os mais experientes também tomam – ou são obrigados a tomar – como verdade, de que a meritocracia é válida para todos. Pelo senso comum, as profissões que muitos indicam, como médico, advogado, engenheiro, são requisitadas tanto

pela remuneração quanto pelo *status* proporcionado. Talvez, a boa remuneração se explica justamente pela historicidade que essas profissões carregam, o que reflete na concorrência do vestibular. Mas, nunca é questionada a razão disso e nem os motivos pelos quais os sujeitos não se aprofundam na discussão dessa discrepância por almejar uma profissão e não outra, que também é tão intrínseca da desigualdade. O que se reproduz é a incumbência de buscar sempre o melhor, que está alicerçado em fins individuais, não coletivos, isto é, buscar o que é melhor para si, um emprego nas melhores empresas, que proporcione melhores salários. E, com isso, apaga-se a possibilidade de participação de novos indivíduos na política ou na base formadora para fins de formação humana.

Diante do que foi apresentado, confirmamos nossa hipótese de que os efeitos de sentido dos discursos reproduzidos na esfera da educação profissional são voltados para o conceito de meritocracia, visto que muito se fala em buscar “ascensão social”, “um futuro melhor”, “uma boa profissão”, “estabilidade financeira”, entre outros argumentos aos quais os indivíduos recorrem para justificar o que acreditam ser o correto. Em conformidade com essa hipótese, acrescentamos que os sujeitos caminham entre os processos de identificação, contraidentificação e desidentificação nas FDs em que seus discursos se inserem.

Além disso, buscamos compreender como a reprodução de um discurso, e tudo o que o circunda, (re)aviva memórias em sua formulação: para quem serve? Para quê? Nessa tentativa de desvelar os sentidos, ainda nos questionamos se a meritocracia, da forma com que é regida na sociedade atual, é uma boa estratégia de seleção, ainda mais para o contexto social brasileiro. E, muito além disso, quais são as chances para quem não teve as mesmas oportunidades desde o início, entendendo que esse início não é algo que possa ser temporalizado. Se pensarmos que uma disputa “justa” pode ser estabelecida por quem teve a mesma oportunidade de acesso à aquisição e ao estímulo do capital cultural, ainda assim, o sentido de “justiça” estaria pautado apenas em critérios de capital cultural? E os outros fatores sociais? Essa ideologia meritocrática se torna ainda tão complexa quando falamos de indivíduos desprovidos de recursos básicos, como alimentação e qualidade de vida. Aquilo que falta no começo, conseqüentemente, vai trazer prejuízos na aprendizagem.

Juntamente com a desigualdade social de classes, verificamos que o discurso do racismo também é algo evidente nos dizeres desses sujeitos. Na tentativa de apagar a existência do preconceito racial no programa de aprendizagem, os sujeitos ressaltam a falta de oportunidades e a marginalidade com que os negros são tratados. Ainda, não há cotas para nenhuma categoria nesse programa, com o pretexto de que “todos são tratados igualmente”.

No entanto, essa justificativa apenas reproduz e continuará reproduzindo um sistema de desigualdades.

A contradição é inerente aos indivíduos, é condição para que sejamos sujeitos, pois somos constituídos pelo atravessamento ideológico, determinado por diversas condições sócio-históricas. Por isso, a constante migração dos sujeitos entre os processos de identificação, contraidentificação e desidentificação também são constitutivos do atravessamento. Todavia, a divisão da sociedade em classes reforça uma posição contraditória de classes, resultado da individualização do sujeito moderno, constituído pelo capital e pela própria potencialização do sistema capitalista global. Citando Nietzsche, o qual reflete que “a desigualdade de direitos é condição primordial para a existência de quaisquer direitos”, destacamos que torna-se necessário um despertar, a fim de que os direitos sociais, uma vez regidos pela Constituição, deixem de ser vistos como privilégios ou pautas ideológicas e passem ser tratados como realmente deveriam, ou seja, apenas como direitos. Longe de uma contradição, esses direitos constitucionalizados deveriam oferecer subsídios para suprir essa falta provocada pela desigualdade cada vez mais latente, mas que seja uma contribuição sem ressalvas, sem escolhas de *status* social, cor ou gênero, para que, enfim, possamos falar em mérito.

Almejamos, em futuros trabalhos, a possibilidade de avançar nas pesquisas de AD com discussões que visem destacar os direitos trabalhistas e a precarização do trabalho, visto que as políticas educacionais estão cada vez mais se inserindo na esfera mercadológica, enraizando uma formação voltada para o discurso da meritocracia como algo possível para todos cada vez mais cedo na vida dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, José Augusto Guilhon. Althusser, A Ideologia e as Instituições. *In*: ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Tradução: Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- ALTHUSSER, Louis. **Marxismo segundo Althusser**. São Paulo: Sinal, 1967.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença/Martins Fontes. 1970.
- ALTHUSSER, Louis. De *O Capital* à Filosofia de Marx. *In*: ALTHUSSER, Louis; RANCIÈRE, Jacques; MACHEREY, Pierre. **Ler O Capital**. Volume 1. Tradução: Natanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.
- AMARAL, Maria Virginia Borges. O discurso das legislações trabalhistas: uma materialidade ideológica reprodutora das relações de trabalho na agroindústria canavieira. *In*: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro; MITTMANN, Solange. **O acontecimento do discurso no Brasil**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.
- APPLE, Michael. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução: Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade enunciativa. **Cadernos de estudos linguísticos**, 19. Campinas: IEL, 1990.
- BARBOSA, Lívia. Meritocracia à Brasileira: O que é Desempenho no Brasil. **Revista do Serviço Público**/ Fundação Escola Nacional de Administração Pública, Brasília, ano 47, v. 120, n. 3, p. 58-102, set./dez. 1996. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/issue/view/75/81>. Acesso em: 28 jun. 2019.
- BARBOSA, Lívia. **Igualdade e Meritocracia**. A Ética do Desempenho nas Sociedades Modernas. 4. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2008.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Tradução: Mauro Gama, Claudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BENDASSOLLI, Pedro Fernando. **Trabalho e identidade em tempos sombrios**: insegurança ontológica na experiência atual com o trabalho. São Paulo: Ideias & Letras, 2007.

BIHR, Alain. **Da grande noite à alternativa**: O movimento europeu em crise. Tradução: Wanda Caldeira Brant. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 1998.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Tradução: Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle. Florianópolis: Editora UFSC, 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 03 jul. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PNCs)**. Bases Legais. Brasília/DF: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. **Manual da Aprendizagem**. 2014. Disponível em: http://www.trabalho.gov.br/images/Documentos/Aprendizagem/Manual_da_Aprendizagem_2017.pdf. Acesso em: 19 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1. p. 44-46. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2019.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. Tradução: Fabiana Komesu. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

COURTINE, Jean-Jacques. Definição de orientações teóricas e construção de procedimentos em Análise do Discurso. Tradução: Flávia Clemente de Souza, Márcio Lázaro Almeida da Silva. **Policromias**, ano 1, p. 14-35 jun. 2016.

DUBAR, Claude. La construction sociale de l'insertion professionnelle. **Education et Sociétés**, 7, 1, p-23-36. 2001.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. O quadro atual da análise de discurso no Brasil. Um breve preâmbulo. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (org.). **Michel Pêcheux e a análise do discurso**: uma relação de nunca acabar. São Carlos: Claraluz, 2005.

FEUERBACH, Ludwig. **A essência do cristianismo**. Tradução: José da Silva Brandão. Petrópolis: Vozes, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Tradução: Luis Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos e duelos**. São Carlos: Claraluz, 2006.
- GUILHAUMOU, Jacques; MALDIDIER, Denise. Efeitos do Arquivo. A análise do discurso no lado da História. *In*: ORLANDI, Eni P. (org.). **Gestos de leitura: da história no discurso**. 2. Ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997, p. 163-187.
- HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux (1969). *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradução: Bethânia S. Mariani [et al.]. 3. ed. Campinas: UNICAMP, 1997, p.13-38.
- JOANILHO, André Luiz; JOANILHO, Mariângela, P. Galli. Enunciado e sentido em Michel Foucault. **Línguas e instrumentos linguísticos**. Campinas: CNPq. UNICAMP; Editora RG, 2011.
- KRIEG-PLANQUE, Alice. **A noção de “fórmula” em análise do discurso: Quadro teórico e metodológico**. Tradução: Luciana Salazar Salgado, Sirio Possenti. São Paulo: Parábola, 2010.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LOPES, José Sérgio Leite. **Quem Foi Pierre Bourdieu?** Canal Curta! Academia. 2017. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VbiA29A4mDk>. Acesso em: 14 jul. 2018.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e Análise do discurso**. Tradução: Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2015.
- MALDIDIER, Denise. **A Inquietação do Discurso**. (Re) ler Michel Pêcheux hoje. Tradução: Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.
- MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos-filosóficos**. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MARX, Karl. **O Capital**. Crítica da Economia Política. Livro I. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MERITOCRACIA. *In*: Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Melhoramentos, 2019. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=QwoZP>. Acesso em: 09 dez. 2019.
- MITTMANN, Solange. Discurso e texto: na pista de uma metodologia de análise. *In*: FERREIRA, Maria Cristina Leandro; INDURSKY, Freda (Orgs.). **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007. p. 153-162.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso. *In*: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística 2**: Domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2012. p. 113-165

MITTMANN, Solange. O arquivo como gatilho de movimentos de interpretação em torno da palavra “luta”. *In*: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro; MITTMANN, Solange. **Análise do discurso**: dos fundamentos aos desdobramentos (30 anos de Michel Pêcheux). Campinas: Mercado de Letras, 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. A incompletude do sujeito e quando o outro somos nós? *In*: ORLANDI, Eni Puccinelli *et al.* Sujeito e texto. **Cadernos PUC**, São Paulo: Unicamp, 1988, p 6-16.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**. No movimento dos sentidos. 6. ed. São Paulo: Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e texto**. Formulação e circulação dos sentidos. 3. ed. Campinas: Pontes, 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Quando a falha fala. Materialidade, sujeito, sentido. *In*: ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso em Análise. Sujeito, Sentido, Ideologia**. Campinas: Pontes editores, 2012. p. 69-82.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de discurso, ciência e atualidade. *In*: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro; MITTMANN, Solange (Orgs.). **O acontecimento do discurso no Brasil**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 17-30.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Ser diferente é ser diferente: a quem interessam as minorias? *In*: ORLANDI, Eni P. (org.). **Linguagem, Sociedade, políticas. Pouso** Alegre: UNIVÁS; Campinas: RG Editores, 2014.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de Discurso. *In*: ORLANDI, Eni Puccinelli; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (Orgs.). **Discurso e Textualidade**. Introdução às ciências da linguagem. Campinas: Pontes. 3. ed. 2017. p. 15-35.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni P. Orlandi. 2. ed. Campinas: UNICAMP, 1995.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A Propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução: Bethânia S. Mariani [et al.]. 3. ed. Campinas: UNICAMP, 1997, p.163-252.

PÊCHEUX, Michel. A análise de discurso: três épocas (1983). *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução: Bethânia S. Mariani [et al.]. 3. ed. Campinas: UNICAMP, 1997a, p. 311-319.

- PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. *In*: ORLANDI, Eni P. (org.). **Gestos de leitura: da história no discurso**. 2. Ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997b, p. 55-66.
- PÊCHEUX, Michel. O papel da memória. *In*: ACHARD, Pierre *et al.* **Papel da memória**. Tradução: José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999. p. 49-57
- PÊCHEUX, Michel. Especificidade de uma disciplina de interpretação. *In*: PIOVEZANI, Carlos; SARGENTINI, Vanice (orgs.). **Legados de Michel Pêcheux**. Inéditos em Análise do discurso. São Paulo: Contexto, 2011.
- POSSENTI, Sirio. Teorias do discurso: um caso de múltiplas rupturas. *In*: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística 3: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 353-392.
- RITZER, George. **The McDonaldization of Society**. An Investigation Into the Changing Character of Contemporary Social Life. London: Pine Forge Press, 1993.
- RITZER, George. **The McDonaldization Thesis**. Explorations and Extensions. London: Sage Publications, 1998.
- ROCHA, Acilio Estanqueiro. **Dialéctica e Ideologia em Althusser**. Braga: Faculdade de Filosofia, Portugal, 1976.
- SANDRI, Simone. Os pressupostos da formação geral para o trabalho presentes nos PCNs e nas DCNs do ensino médio. *In*: CÊA, Georgina Sobreira. **O estado da arte da formação do trabalhador no Brasil: pressupostos e ações governamentais a partir dos anos 90**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2007.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SILVA, Max Ronaldo. **A meritocracia como fator de estímulo no desempenho da educação brasileira: problematizações e novas possibilidades**. 2014. Dissertação [mestrado]. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
- SOUZA, Jessé. **A invisibilidade da desigualdade brasileira**. Belo horizonte: Ed. UFMG, 2006.
- TOLEDO PIZA, Sérgio Luiz. Empresa, educação e meritocracia: a propósito de Michael Young. **Revista Fac. Educ.**, São Paulo, v. 11, p. 211-222 jan./dez. 1985.
- WEBER, Max. **A ética protestante e “espírito” do capitalismo**. Tradução: José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- YOUNG, Michael. **The rise of the meritocracy: 1970-2033**. Middlesex: Penguin, 1958.

APÊNDICE

Apêndice A – Estatística de aprendizes admitidos

Ano	Aprendizes admitidos	Crescimento ano a ano	Crescimento nos intervalos: 2005 a 2010. 2010 a 2018	Crescimento: 2005 a JAN- DEZ* 2018
JAN a DEZ* 2018	444.189	15%		
2.017	386.212	-0,1%		
2.016	386.773	-3,8%		
2015	401.951	-1%	121%	
2014	404.376	16%		
2013	348.381	12%		
2012	310.387	17%		676%
2011	264.866	32%		
2010	201.097	34%		
2009	150.001	12%		
2008	134.001	26%		
2007	105.959	30%	251%	
2006	81.464	42%		
2005	57.231	0%		
TOTAL	3.676.888			

Fonte: RAIS 2005 - 2017 / CAGED JAN a DEZ 2018. *Com ajustes.

Apêndice B – Questionário Socioeconômico**Pesquisa de Mestrado
Questionário Socioeconômico****ANÁLISE DOS DISCURSOS SOBRE A ASCENSÃO SOCIAL NO PROGRAMA
JOVEM APRENDIZ**

Caro(a) aluno(a),

Sou Karla Roberta Neumann, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, vinculado a Universidade Estadual de Londrina (UEL), sob orientação da Professora Dra. Mariângela Peccioli Galli Joanilho. Estamos realizando um estudo com participantes do programa Jovem Aprendiz da região noroeste do Paraná.

Este questionário é um instrumento relativamente curto, cujo preenchimento pode levar de 10 a 15 minutos.

Ressaltamos que essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos da UEL, mediante parecer número 2.869.874.

Informamos que todos os participantes poderão ter acesso às respostas do instrumento.

Contando imensamente com a colaboração de vocês e desejando os melhores votos, agradecemos a colaboração.

Cordialmente,

Karla Roberta Neumann
Mestranda em Estudos da Linguagem
Universidade Estadual de Londrina
Contato (44) 99166-5541
email: karlaneumann2@gmail.com

1. Qual a sua idade?

- Menos De 16 Anos
- De 16 A 18 Anos
- De 19 A 21 Anos
- De 22 A 25 Anos

2. Indique seu sexo:

- Masculino
- Feminino

3. Assinale a alternativa que identifica a sua cor ou raça:

- Branca
- Preta (afrodescendente)
- Parda
- Amarela (oriental)
- Indígena
- Não sei

4. Qual o seu estado civil?

- solteiro (a)
- casado (a)
- viúvo (a)
- separado (a)
- outro

5. Caso possua filhos menores de 6 anos, quanto são?

- não possuo filhos
- um
- dois
- três
- quatro
- possuo filhos maiores de seis anos

6. Qual o estado em que nasceu?

- Paraná
- Santa Catarina
- Rio Grande do Sul
- São Paulo
- Mato Grosso do Sul
- Outro. Qual? _____

6. Em que cidade mora?

- Maringá
- Sarandi
- Paiçandu
- Outra. Qual? _____

8. Quantas pessoas moram com você? (incluindo filhos, irmãos, parentes e amigos)

(Marque apenas uma resposta)

- Moro sozinho
- Uma a três
- Quatro a sete
- Oito a dez
- Mais de dez

9. A casa onde você mora é? (Marque apenas uma resposta)

- Própria
- Alugada
- Cedida
- Ocupação

10. Sua casa está localizada em? (Marque apenas uma resposta)

- Zona rural.
- Zona urbana
- Comunidade indígena.
- Comunidade quilombola.

11. Atualmente você mora com quem? (poderá marcar mais de uma opção)

- Pai
- Mãe
- Avó
- Avô
- Irmãos
- Tio
- Tia
- Outros

12. Qual é o nível de escolaridade do seu pai? (Marque apenas uma resposta)

- Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)
- Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)
- Ensino Médio (antigo 2º grau)
- Ensino Superior
- Especialização
- Mestrado ou Doutorado
- Não estudou
- Não tenho conhecimento
- Não tenho pai; não conheci meu pai

13. Qual é o nível de escolaridade da sua mãe? (Marque apenas uma resposta)

- Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)
- Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)
- Ensino Médio (antigo 2º grau)
- Ensino Superior
- Especialização
- Mestrado ou Doutorado
- Não estudou
- Não tenho conhecimento
- Não tenho mãe; não conheci minha mãe

14. Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal? (Marque apenas uma resposta)

- Nenhuma renda.
- Até 1 salário mínimo (até R\$ 998,00).
- De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 998,01 até R\$ 2.994,00).
- De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 2.994,01 até R\$ 5.998,00).
- Mais de 6 salários mínimos (mais de R\$ 5998,01)

15. Quantas pessoas contribuem para a obtenção dessa renda Familiar?

- uma
- duas
- três
- quatro
- cinco
- mais de cinco

16. Sua família é contemplada com algum tipo de benefício social, de nível federal, estadual ou municipal? Qual(is)?

- Bolsa-família
- Minha Casa-Minha Vida
- Auxílio-gás
- Bolsa-atleta
- Leite das crianças
- Outro. Qual(is)? _____

17. Com relação a sua atividade remunerada mensal:

- recebo até r\$ 650,00
- recebo de r\$ 650,00 a r\$ 800,00
- recebo de r\$ 800,00 a r\$ 980,00
- recebo mais de r\$ 980,00.

18. Além do seu salário, você tem algum outro tipo de rendimento? (exemplo: pensão, bolsa-auxílio...)

- Não
 Sim. Qual? _____

19. Quantos automóveis (exemplo: carro, moto) existem em sua residência?

- nenhum
 um
 dois
 três ou mais

20. Possui computador em sua casa?

- não possui computador
 possui apenas um sem acesso à internet
 possui apenas um com acesso à internet
 possui mais de um sem acesso à internet
 possui mais de um com acesso à internet

21. Possui celular (smartphone)?

- Possui celular sem acesso à internet
 Possui celular com acesso à internet de dados
 Possui celular com acesso à internet, mas acesso apenas por meio do wi-fi

22. Como fez seus estudos de ensino fundamental (1º grau)?

- integralmente em escola pública
 integralmente em escola particular
 maior parte em escola pública
 maior parte em escola particular
 em escolas comunitárias ou outro

23. Concluiu o ensino fundamental (1º grau) em:

- curso regular
 curso supletivo

24. Como fez (ou está cursando) seus estudos de ensino médio (2º grau)?

- integralmente em escola pública
 integralmente em escola particular
 maior parte em escola pública
 maior parte em escola particular
 em escolas comunitárias ou outro

25. Concluiu o ensino médio (2º grau) em:

- curso regular
 curso supletivo

26. Em que turno você fez o ensino médio (2º grau)?

- todo diurno (manhã ou tarde)
 todo noturno
 maior parte diurno (manhã ou tarde)
 maior parte noturno
 outro

27. Em que ano concluiu o ensino médio (2º grau)?

- 2018
 2017

- 2016
- 2015
- entre 2010 e 2015
- antes de 2010

28. Você já trabalhou antes de ingressar no *Jovem Aprendiz*? (Marque apenas uma resposta)

- Sim
- Não

29. Indique o grau de importância de cada um dos motivos abaixo na sua decisão de trabalhar: (Atenção: 0 indica nenhuma importância e 5 maior importância.)

- I. Ajudar nas despesas com a casa (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)
- II. Sustentar minha família (esposo/a, filhos/as, pais, etc.) (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)
- III. Ser independente (ganhar meu próprio dinheiro) (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)
- IV. Adquirir experiência (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)
- V. Custear/ pagar meus estudos (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)

30. Com que idade você começou a trabalhar? (incluindo trabalhos antes do *Jovem Aprendiz*) (Marque apenas uma resposta)

- Antes dos 14 anos.
- Aos 14 anos.
- Aos 15 anos.
- Aos 16 anos.
- Aos 17 anos.
- Após 18 anos.

31. Como você avalia ter estudado e trabalhado durante seus estudos? (Marque apenas uma resposta)

- Atrapalhou meus estudos.
- Possibilitou meus estudos.
- Possibilitou meu crescimento pessoal.
- Não atrapalhou meus estudos

32. Você já reprovou alguma vez? (Marque apenas uma resposta)

- Não, nunca
- Sim, uma vez.
- Sim, duas vezes.
- Sim, três vezes ou mais.

33. Qual principal motivo faria você voltar a estudar (caso já tenha terminado o ensino médio) ou continuar estudando? (Marque apenas uma resposta)

- Conseguir um emprego melhor.
- Progredir no emprego atual.
- Adquirir mais conhecimento, ficar atualizado.
- Atender à expectativa de meus familiares sobre meus estudos.
- Não pretendo voltar a estudar.

34. Se você já completou o Ensino Fundamental, quantos anos você tinha quando terminou? (Marque apenas uma resposta)

- Estou frequentando a escola.
- Menos de 10 anos.
- Entre 10 e 14 anos.

Entre 15 e 18 anos.

Entre 19 e 24 anos.

35. Se você já completou o Ensino Médio, quantos anos você tinha quando terminou?

(Marque apenas uma resposta)

Estou frequentando a escola.

Menos de 10 anos.

Entre 10 e 14 anos.

Entre 15 e 18 anos.

Entre 19 e 24 anos.

36. Indique o grau de importância dos motivos que levaram você a participar do

Jovem Aprendiz: (Atenção: 0 indica o fator menos relevante e 5 o fator mais relevante.)

- I. Porque meus pais me recomendaram. (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)
- II. Porque parentes (tios, avós...), amigos(as) e professores(as) me recomendaram. (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)
- III. Porque não posso pagar um curso profissionalizante. (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)
- IV. Porque não quero ingressar na universidade. (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)
- V. Porque não posso ingressar na universidade. (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)
- VI. Por que é a melhor maneira para conciliar meus estudos e trabalho. (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)
- VII. Para conseguir um emprego melhor futuramente. (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)
- VIII. Para fazer curso profissionalizante e me preparar para o mercado de trabalho. (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)
- IX. Para progredir, ser efetivado no emprego atual (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)

37. Você já participou do Jovem Aprendiz em outra modalidade? (Marque apenas uma resposta)

Sim

Não

38. Caso tenha ingressado e deixado o programa Jovem Aprendiz em outro momento, indique o(s) motivo(s)? (Marque uma resposta para cada item) **Sim ou Não**

- I. Não se aplica
- II. Falta de tempo para estudar. **Sim** **Não**
- III. Empresa encerrou o contrato. **Sim** **Não**
- IV. Problemas de saúde ou acidentes comigo ou familiares. **Sim** **Não**
- V. Mudança de estado, município ou cidade. **Sim** **Não**
- VI. Mudança de emprego **Sim** **Não**
- VII. Motivos pessoais: casamento / filhos. **Sim** **Não**
- VIII. Não tinha interesse / desisti. **Sim** **Não**
- IX. Senti-me discriminado(a) / Sofri agressão (física ou verbal). **Sim** **Não**

39. Qual das atividades abaixo ocupa a maior parte do seu tempo livre?

Tv

Religião

Teatro

Cinema

Música

Bares E Boates

Leitura

Internet

- Esportes
- Games
- Outra. Qual(is)? _____

40. Qual o meio que você mais utiliza para se manter informado (a)?

- Jornal Escrito
- Tv
- Rádio
- Revistas
- Sites
- Redes Sociais
- Outros
- Nenhum

Agora que você já contribuiu com o preenchimento do questionário, gostaria de convidá-lo para uma conversa, para que eu possa conhecê-lo melhor. Não se preocupe, você não será filmado. Apenas o áudio de nossa conversa será gravado e com a devida autorização e sigilo. O áudio ficará em meu poder e você poderá ter acesso quando quiser.

Essa conversa será realizada no período de sua aula, sem prejuízo nas suas atividades. Caso sua resposta seja positiva, por gentileza, preencha o campo abaixo:

Aceito conversar com a pesquisadora: sim não

Nome completo e legível: _____

Turma: _____

Apêndice C – Roteiro de entrevista

Perguntas norteadoras para a entrevista semi-estruturada

Aos alunos:

- Como você chegou até o programa Jovem Aprendiz? Por que escolheu essa forma de ingresso ao mercado de trabalho?
- Você acha que é preciso começar a trabalhar muito cedo? Por quê?
- Você considera que o Jovem Aprendiz é uma oportunidade de crescimento (profissional e pessoal)?
- Você acha importante que o jovem seja efetivado na empresa após o término do programa (que tem a duração de 12 meses)? Você quer ser efetivado, ou prefere ingressar novamente no programa em outra área, ou prefere fazer outra atividade? Por quê?
- Qual perfil você acha que as empresas procuram em um jovem aprendiz para que seja efetivado?
- Você concorda que quanto mais você se esforçar, maiores são suas chances de crescer profissionalmente, ou acredita que, em muitos casos, é a sorte ou qualquer outro motivo que pode levar a ter um bom emprego, uma boa carreira...?
- Como você se imagina daqui a dez anos?

Aos colaboradores:

- Há quanto tempo você trabalha na instituição?
- Durante esse tempo, como foi seu contato com os alunos do Jovem Aprendiz? Você presta atendimento direta ou indiretamente a eles e aos pais, parentes...?
- Entre esses atendimentos, qual(is) fato(s) chamaram mais atenção? Por que?
- Você acredita que o programa auxilia o jovem para o progresso de sua vida profissional?
- Você percebe real interesse dos jovens por ingressar e frequentar o programa?
- O que você percebe que a maioria deles está buscando (ajudar a família, aprender uma profissão, ter seu próprio dinheiro...)?
- Geralmente, eles vêm acompanhados ou sozinhos para buscar informação sobre o programa?
- Por que você acha que alguns não vão até o fim do contrato? Quais os maiores motivos de desligamento, por parte da empresa contratante e/ou por parte da instituição?

**Apêndice D – Tabulação dos resultados do questionário socioeconômico:
Características pessoais**

Curso/quant. alunos	Vendas (20)		Administrativo (54)		Supermercado (48)	
Idade	Quant	%	Quant	%	Quant	%
Menos De 16 Anos	3	15,00	3	5,56	3	6,25
De 16 A 18 Anos	17	85,00	49	90,74	36	75,00
De 19 A 21 Anos	0	0,00	2	3,70	9	18,75
De 22 A 25 Anos	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Não respondeu	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Sexo	Quant	%	Quant	%	Quant	%
Masculino	9	45,00	28	51,85	24	50,00
Feminino	11	55,00	26	48,15	24	50,00
Não respondeu	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Cor ou raça	Quant	%	Quant	%	Quant	%
Branca	7	35,00	33	61,11	22	45,83
Preta (afrodescendente)	1	5,00	5	9,26	18	37,50
Parda	10	50,00	16	29,63	1	2,08
Amarela (oriental)	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Indígena	0	0,00	0	0,00	4	8,33
Não sei	2	10,00	0	0,00	2	4,17
Não respondeu	0	0,00	0	0,00	1	2,08
Estado Civil	Quant	%	Quant	%	Quant	%
solteiro (a)	19	95,00	52	96,30	43	89,58
casado (a)	1	5,00	0	0,00	1	2,08
viúvo (a)	0	0,00	0	0,00	0	0,00
separado (a)	0	0,00	0	0,00	0	0,00
outro	0	0,00	2	3,70	4	8,33
Não respondeu	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Filhos menores de 6 anos	Quant	%	Quant	%	Quant	%
não possui filhos	20	100,00	54	100,00	47	97,92
um	0	0,00	0	0,00	1	2,08
dois	0	0,00	0	0,00	0	0,00
três	0	0,00	0	0,00	0	0,00
quatro	0	0,00	0	0,00	0	0,00
possui filhos maiores de seis anos	0	0,00	0	0,00	0	0,00

Apêndice E – Tabulação dos resultados do questionário socioeconômico: Moradia

	Vendas (20)		Administrativo (54)		Supermercado (48)	
Estado em que nasceu	Quant	%	Quant	%	Quant	%
Paraná	19	95,00	50	92,59	40	83,33
Santa Catarina	0	0,00	0	0,00	1	2,08
Rio Grande do Sul	0	0,00	0	0,00	0	0,00
São Paulo	0	0,00	2	3,70	4	8,33
Mato Grosso do Sul	0	0,00	1	1,85	1	2,08
Outro	1	5,00	1	1,85	2	4,17
Não respondeu	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Cidade em que mora	Quant	%	Quant	%	Quant	%
Maringá	16	80,00	47	87,04	38	79,17
Sarandí	4	20,00	3	5,56	5	10,42
Paiçandu	0	0,00	2	3,70	0	0,00
Outra	0	0,00	2	3,70	5	10,42
Não respondeu	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Quantas pessoas moram junto	Quant	%	Quant	%	Quant	%
Moro sozinho	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Uma a três	9	45,00	24	44,44	19	39,58
Quatro a sete	11	55,00	30	55,56	27	56,25
Oito a dez	0	0,00	0	0,00	1	2,08
Mais de dez	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Não respondeu	0	0,00	0	0,00	1	2,08
A casa onde mora é	Quant	%	Quant	%	Quant	%
Própria	11	55,00	39	72,22	31	64,58
Alugada	8	40,00	14	25,93	15	31,25
Cedida	1	5,00	1	1,85	2	4,17
Ocupação	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Não respondeu	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Localização da casa	Quant	%	Quant	%	Quant	%
Zona rural.	0	0,00	3	5,56	1	2,08
Zona urbana	20	100,00	51	94,44	47	97,92
Comunidade indígena.	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Comunidade quilombola.	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Não respondeu	0	0,00	0	0,00	0	0,00

Apêndice F – Tabulação dos resultados do questionário socioeconômico: Pessoas com quem moram

Vendas (20)			Administrativo (54)			Supermercado (48)		
Atualmente você mora com quem?	Quant	%	Atualmente você mora com quem?	Quant	%	Atualmente você mora com quem?	Quant	%
Pai, Mae e Irmãos	9	45	Pai, Mae e Irmãos	21	38,89	Pai e Mãe	21	43,75
Mãe	2	10	Pai e Mãe	10	18,52	Pai, Mãe Avó, Avô e Irmãos	6	12,5
Mãe e Irmãos	2	10	Mãe	8	14,81	Pai, Mae e Irmãos	3	6,25
Irmãos	1	5	Mãe e Irmãos	4	7,41	Avó	3	6,25
Outros - Esposo	1	5	Pai, Mãe, Avó e Irmãos	2	3,7	Outros	2	4,17
Mãe, Irmão e Tio	1	5	Avó	2	3,7	Avó e Avô	1	2,08
Pai e Mãe	1	5	Pai, Mãe Avó, Avô e Irmãos	1	1,85	Pai, Mãe, Irmãos e Outros	1	2,08
Mãe, Avô e irmãos	1	5	Avó e Avô	1	1,85	Irmãos	1	2,08
Pai	1	5	Mãe, Avó, Avô e Irmãos	1	1,85	Pai, Avó, Irmãos	1	2,08
Pai, Mãe e Avó	1	5	Pai, Irmãos e Outros	1	1,85	Avô e Tia	1	2,08
Pai, Mãe Avó , Avô e Irmãos	0	0	Pai, Mãe, Irmãos e Outros	1	1,85	Mãe, Avô, irmãos e Outros	1	2,08
Pai, Mãe, Avó e Irmãos	0	0	Avô, Avó e Irmãos	1	1,85	Mãe, Avó, irmãos e Tio	1	2,08
Avó e Avô	0	0	Mãe e Avó	1	1,85	Avó, Irmãos e tio	1	2,08
Mãe, Avó, Avô e Irmãos	0	0	Irmãos	0	0	Mãe, Avó e Tio	1	2,08
Pai, Irmãos e Outros	0	0	Outros - Esposo	0	0	Pai, Mãe, Avô e Irmãos	1	2,08
Pai, Mãe, Irmãos e Outros	0	0	Mãe, Irmão e Tio	0	0	Mãe, irmãos e Outros	1	2,08
Avó	0	0	Mãe, Avô e irmãos	0	0	Pai, Mãe Avó, Avô, Irmãos e Tio	1	2,08
Avô, Avó e Irmãos	0	0	Pai	0	0	Pai, Mãe e Tio	1	2,08
Mãe e Avó	0	0	Pai, Mãe e Avó	0	0	Mãe	0	0
Pai, Avó, Irmãos	0	0	Pai, Avó, Irmãos	0	0	Mãe e Irmãos	0	0
Avô e Tia	0	0	Avô e Tia	0	0	Pai, Mãe, Avó e Irmãos	0	0
Mãe, Avô, irmãos e Outros	0	0	Mãe, Avô, irmãos e Outros	0	0	Mãe, Avó, Avô e Irmãos	0	0
Mãe, Avó, irmãos e Tio	0	0	Mãe, Avó, irmãos e Tio	0	0	Pai, Irmãos e Outros	0	0
Avó, Irmãos e tio	0	0	Avó, Irmãos e tio	0	0	Avô, Avó e Irmãos	0	0
Mãe, Avó e Tio	0	0	Mãe, Avó e Tio	0	0	Mãe e Avó	0	0
Pai, Mãe, Avô e Irmãos	0	0	Pai, Mãe, Avô e Irmãos	0	0	Outros - Esposo	0	0

Mãe, irmãos e Outros	0	0	Mãe, irmãos e Outros	0	0	Mãe, Irmão e Tio	0	0
Outros	0	0	Outros	0	0	Mãe, Avô e irmãos	0	0
Pai, Mãe Avó, Avô, Irmãos e Tio	0	0	Pai, Mãe Avó, Avô, Irmãos e Tio	0	0	Pai	0	0
Pai, Mãe e Tio	0	0	Pai, Mãe e Tio	0	0	Pai, Mãe e Avó	0	0

Apêndice G – Tabulação dos resultados do questionário socioeconômico: Nível de escolaridade dos pais

Nível de escolaridade do pai	Vendas (20)		Administrativo (54)		Supermercado (48)	
	Quant	%	Quant	%	Quant	%
Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)	3	15,00	2	3,70	3	6,25
Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)	5	25,00	11	20,37	12	25,00
Ensino Médio (antigo 2º grau)	5	25,00	23	42,59	17	35,42
Ensino Superior	1	5,00	4	7,41	2	4,17
Especialização	0	0,00	1	1,85	1	2,08
Mestrado ou Doutorado	0	0,00	1	1,85	0	0,00
Não estudou	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Não tenho conhecimento	5	25,00	10	18,52	10	20,83
Não tenho pai; não conheci meu pai	1	5,00	2	3,70	3	6,25
Não respondeu	0	0,00	0	0,00	0	0,00

Nível de escolaridade da mãe	Vendas (20)		Administrativo (54)		Supermercado (48)	
	Quant	%	Quant	%	Quant	%
Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)	2	10,00	2	3,70	4	8,33
Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)	2	10,00	10	18,52	12	25,00
Ensino Médio (antigo 2º grau)	10	50,00	28	51,85	21	43,75
Ensino Superior	2	10,00	4	7,41	4	8,33
Especialização	0	0,00	1	1,85	1	2,08
Mestrado ou Doutorado	1	5,00	2	3,70	0	0,00
Não estudou	0	0,00	0	0,00	1	2,08
Não tenho conhecimento	3	15,00	7	12,96	5	10,42
Não tenho mãe; não conheci minha mãe	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Não respondeu	0	0,00	0	0,00	0	0,00

Apêndice H – Tabulação dos resultados do questionário socioeconômico: Renda familiar

	Vendas (20)		Administrativo (54)		Supermercado (48)	
	Quant	%	Quant	%	Quant	%
Renda familiar mensal						
Nenhuma renda.	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Até 1 salário mínimo (até R\$ 954,00).	0	0,00	1	1,85	2	4,17
De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 954,01 até R\$ 2.862,00).	5	25,00	19	35,19	21	43,75
De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 2.862,01 até R\$ 5.724,00).	7	35,00	30	55,56	23	47,92
Mais de 6 salários mínimos (mais de R\$ 5.724,01)	2	10,00	2	3,70	2	4,17
Não respondeu	6	30,00	2	3,70	0	0,00
	Quant	%	Quant	%	Quant	%
Quantas pessoas contribuem						
uma	2	10,00	7	12,96	2	4,17
duas	10	50,00	15	27,78	12	25,00
três	3	15,00	24	44,44	23	47,92
quatro	5	25,00	8	14,81	8	16,67
cinco	0	0,00	0	0,00	2	4,17
mais de cinco	0	0,00	0	0,00	1	2,08
Não respondeu	0	0,00	0	0,00	0	0,00
	Quant	%	Quant	%	Quant	%
Recebe algum benefício social?						
Bolsa-família	1	5,00	0	0,00	2	4,17
Minha Casa-Minha Vida	1	5,00	3	5,56	2	4,17
Auxílio-gás	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Bolsa-atleta	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Leite das crianças	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Outro	0	0,00	0	0,00	1	2,08
Nenhum	17	85,00	51	94,44	43	89,58
Não respondeu	1	5,00	0	0,00	0	0,00
	Quant	%	Quant	%	Quant	%
Atividade remunerada mensal						
recebo até R\$ 650,00	19	95,00	46	85,19	40	83,33
recebo de R\$ 650,00 a R\$ 800,00	0	0,00	5	9,26	1	2,08
recebo de R\$ 800,00 a R\$ 980,00	0	0,00	2	3,70	0	0,00
recebo mais de R\$ 980,00.	1	5,00	0	0,00	0	0,00
Não respondeu	0	0,00	1	1,85	7	14,58

Outro tipo de rendimento?	Vendas		Administrativo		Supermercado	
	Quant	%	Quant	%	Quant	%
Não	19	95,00	46	85,19	37	77,08
Sim	1	5,00	8	14,81	11	22,92
Não respondeu	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Total	20		54		48	

Apêndice I – Tabulação dos resultados do questionário socioeconômico: Mobilidade urbana e inclusão digital

	Vendas (20)		Administrativo (54)		Supermercado (48)	
	Quant	%	Quant	%	Quant	%
Quantos automóveis na família						
Nenhum	4	20,00	8	14,81	7	14,58
Um	6	30,00	21	38,89	14	29,17
Dois	6	30,00	17	31,48	18	37,50
Três ou mais	4	20,00	8	14,81	9	18,75
Não respondeu	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Possui computador em casa						
não possui computador	6	30,00	15	27,78	18	37,50
possuo apenas um sem acesso à internet	1	5,00	2	3,70	2	4,17
possuo apenas um com acesso à internet	10	50,00	23	42,59	23	47,92
possuo mais de um sem acesso à internet	0	0,00	1	1,85	0	0,00
possuo mais de um com acesso à internet	3	15,00	13	24,07	4	8,33
Não respondeu	0	0,00	0	0,00	1	2,08
Possui celular (smartphone)						
Possuo celular sem acesso à internet	0	0,00	1	1,85	1	2,08
Possuo celular com acesso à internet de dados	14	70,00	24	44,44	20	41,67
Possuo celular com acesso à internet, mas acesso apenas por meio do wi-fi	5	25,00	29	53,70	27	56,25
Não respondeu	1	5,00	0	0,00	0	0,00

Apêndice J – Tabulação dos resultados do questionário socioeconômico: Nível de escolaridade do aprendiz

	Vendas (20)		Administrativo (54)		Supermercado (48)	
	Quant	%	Quant	%	Quant	%
Como fez seus estudos de ensino fundamental						
integralmente em escola pública	14	70,00	43	79,63	41	85,42
integralmente em escola particular	2	10,00	1	1,85	0	0,00
maior parte em escola pública	4	20,00	9	16,67	6	12,50
maior parte em escola particular	0	0,00	0	0,00	0	0,00
em escolas comunitárias ou outro	0	0,00	0	0,00	1	2,08
Não respondeu	0	0,00	1	1,85	0	0,00
Concluiu o ensino fundamental (1º grau) em:	Quant	%	Quant	%	Quant	%
Curso regular	20	100,00	53	98,15	45	93,75
supletivo	0	0,00	0	0,00	2	4,17
Não respondeu	0	0,00	1	1,85	1	2,08
Como fez (ou está cursando) seus estudos de ensino médio (2º grau)?	Quant	%	Quant	%	Quant	%
integralmente em escola pública	15	75,00	47	87,04	40	83,33
integralmente em escola particular	1	5,00	1	1,85	1	2,08
maior parte em escola pública	2	10,00	4	7,41	2	4,17
maior parte em escola particular	2	10,00	1	1,85	0	0,00
em escolas comunitárias ou outro	0	0,00	0	0,00	1	2,08
Não respondeu	0	0,00	1	1,85	4	8,33
Concluiu o ensino médio (2º grau) em:	Quant	%	Quant	%	Quant	%
Curso regular	20	100,00	52	96,30	40	83,33
Supletivo	0	0,00	0	0,00	2	4,17
Não respondeu	0	0,00	2	3,70	6	12,50
Em que turno você fez o ensino médio (2º grau)?	Quant	%	Quant	%	Quant	%
todo diurno (manhã ou tarde)	17	85,00	49	90,74	32	66,67
todo noturno	1	5,00	0	0,00	4	8,33

maior parte diurno (manhã ou tarde)	0	0,00	3	5,56	5	10,42
maior parte noturno	1	5,00	0	0,00	0	0,00
outro	0	0,00	1	1,85	1	2,08
Não respondeu	1	5,00	1	1,85	6	12,50

Em que ano concluiu o ensino médio (2º grau)?	Quant	%	Quant	%	Quant	%
2018	4	20,00	21	38,89	16	33,33
2017	1	5,00	7	12,96	6	12,50
2016	0	0,00	1	1,85	0	0,00
2015	0	0,00	1	1,85	1	2,08
entre 2010 e 2015	0	0,00	0	0,00	0	0,00
antes de 2010	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Outro	15	75,00	24	44,44	22	45,83
Não respondeu	0	0,00	0	0,00	3	6,25

Já reprovou alguma vez?	Quant	%	Quant	%	Quant	%
Não, nunca	13	65,00	42	77,78	24	50,00
Sim, uma vez.	5	25,00	8	14,81	12	25,00
Sim, duas vezes.	1	5,00	3	5,56	7	14,58
Sim, três vezes ou mais.	0	0,00	1	1,85	4	8,33
Não respondeu	1	5,00	0	0,00	1	2,08

Qual principal motivo faria você voltar a estudar ou continuar estudando?	Quant	%	Quant	%	Quant	%
Conseguir um emprego melhor.	7	35,00	22	40,74	24	50,00
Progredir no emprego atual.	1	5,00	7	12,96	1	2,08
Adquirir mais conhecimento, ficar atualizado.	9	45,00	18	33,33	19	39,58
Atender à expectativa de meus familiares sobre meus estudos.	0	0,00	2	3,70	1	2,08
Não pretendo voltar a estudar.	1	5,00	1	1,85	0	0,00
Não respondeu	2	10,00	4	7,41	3	6,25

Se você já completou o Ensino Fundamental, quantos anos você tinha quando terminou?	Quant	%	Quant	%	Quant	%
Estou frequentando a escola.	0	0,00	5	9,26	9	18,75
Menos de 10 anos.	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Entre 10 e 14 anos.	17	85,00	38	70,37	26	54,17
Entre 15 e 18 anos.	2	10,00	10	18,52	11	22,92

Entre 19 e 24 anos.	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Não respondeu	1	5,00	1	1,85	2	4,17

**Se você já completou o Ensino Médio,
quantos anos você tinha quanto
terminou?**

	Quant	%	Quant	%	Quant	%
Estou frequentando a escola.	16	80,00	36	66,67	33	68,75
Menos de 10 anos.	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Entre 10 e 14 anos.	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Entre 15 e 18 anos.	3	15,00	18	33,33	11	22,92
Entre 19 e 24 anos.	0	0,00	0	0,00	3	6,25
Não respondeu	1	5,00	0	0,00	1	2,08

Apêndice K – Tabulação dos resultados do questionário socioeconômico: inserção no trabalho

Já trabalhou antes?	Vendas (20)		Administrativo (54)		Supermercado (48)	
	Quant	%	Quant	%	Quant	%
Sim	7	35,00	11	20,37	15	31,25
Não	13	65,00	42	77,78	32	66,67
Não respondeu	0	0,00	1	1,85	1	2,08

Idade que começou a trabalhar	Quant	%	Quant	%	Quant	%
	Antes dos 14 anos	3	15,00	3	5,56	2
Aos 14 anos	3	15,00	5	9,26	6	12,50
Aos 15 anos	6	30,00	14	25,93	13	27,08
Aos 16 anos	7	35,00	22	40,74	13	27,08
Aos 17 anos	0	0,00	6	11,11	5	10,42
Após 18 anos	0	0,00	4	7,41	8	16,67
Não respondeu	1	5,00	0	0,00	1	2,08

Como você avalia ter estudado e trabalhado durante seus estudos?	Quant	%	Quant	%	Quant	%
	Atrapalhou meus estudos.	4	20,00	2	3,70	1
Possibilitou meus estudos.	0	0,00	2	3,70	1	2,08
Possibilitou meu crescimento pessoal.	10	50,00	26	48,15	19	39,58
Não atrapalhou meus estudos	5	25,00	24	44,44	26	54,17
Não respondeu	1	5,00	0	0,00	1	2,08

Você já participou do Jovem Aprendiz em outra modalidade?	Quant	%	Quant	%	Quant	%
	Sim	4	20,00	6	11,11	2
Não	16	80,00	48	88,89	45	93,75
Não respondeu	0	0,00	0	0,00	1	2,08

Caso tenha ingressado e deixado o programa Jovem Aprendiz em outro momento, indique o(s) motivo(s)?	Quant	%	Quant	%	Quant	%
	Não se aplica	18	90,00	51	94,44	45
Falta de tempo para estudar	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Empresa encerrou o contrato.	1	5,00	0	0,00	1	2,08
Problemas de saúde ou acidentes comigo ou familiares.	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Mudança de estado, município ou cidade.	1	5,00	0	0,00	0	0,00
Mudança de emprego	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Motivos pessoais: casamento / filhos.	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Não tinha interesse / desisti.	0	0,00	0	0,00	0	0,00

Senti-me discriminado(a) / Sofri agressão (física ou verbal).	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Não respondeu	0	0,00	3	5,56	2	4,17

Vendas

grau de importância de cada um dos motivos abaixo na sua decisão de trabalhar	0	1	2	3	4	5
Ajudar nas despesas com a casa	6,25	12,5	12,5	12,5	18,75	37,5
Sustentar minha família (esposo/a, filhos/as, pais, etc.)	38,5	0,0	7,7	30,8	0,0	23,1
Ser independente (ganhar meu próprio dinheiro)	0,0	0,0	5,3	0,0	15,8	78,9
Adquirir experiência	0,0	0,0	0,0	0,0	20,0	80,0
Custear/ pagar meus estudos	10,3	3,4	10,3	6,9	13,8	55,2

Administrativo

grau de importância de cada um dos motivos abaixo na sua decisão de trabalhar	0	1	2	3	4	5
Ajudar nas despesas com a casa	4,35	10,87	4,35	39,13	19,57	21,74
Sustentar minha família (esposo/a, filhos/as, pais, etc.)	47,62	9,52	7,14	9,52	11,90	14,29
Ser independente (ganhar meu próprio dinheiro)	1,92	1,92	5,77	9,62	11,54	69,23
Adquirir experiência	0,00	8,96	5,97	13,43	11,94	59,70
Custear/ pagar meus estudos	31,25	10,42	8,33	10,42	10,42	29,17

Supermercado

grau de importância de cada um dos motivos abaixo na sua decisão de trabalhar	0	1	2	3	4	5
Ajudar nas despesas com a casa	2,86	5,71	20,00	14,29	14,29	42,86
Sustentar minha família (esposo/a, filhos/as, pais, etc.)	46,15	7,69	5,13	7,69	10,26	23,08
Ser independente (ganhar meu próprio dinheiro)	2,56	2,56	5,13	2,56	12,82	74,36
Adquirir experiência	0,00	0,00	2,56	2,56	10,26	84,62
Custear/ pagar meus estudos	29,73	5,41	2,70	8,11	13,51	40,54

Vendas						
Indique o grau de importância dos motivos que levaram você a participar do Jovem Aprendiz	0	1	2	3	4	5
Porque meus pais me recomendaram.	13,3	0,0	13,3	0,0	33,3	40,0
Porque parentes (tios, avós...), amigos(as) e professores(as) me recomendaram.	63,2	0,0	5,3	5,3	0,0	26,3
Porque não posso pagar um curso profissionalizante.	57,9	10,5	5,3	10,5	10,5	5,3
Porque não quero ingressar na universidade.	94,4	0,0	0,0	0,0	5,6	0,0
Porque não posso ingressar na universidade.	94,7	0,0	0,0	0,0	5,3	0,0
Por que é a melhor maneira para conciliar meus estudos e trabalho.	13,3	6,7	20,0	0,0	0,0	60,0
Para conseguir um emprego melhor futuramente.	0,0	5,0	10,0	0,0	5,0	80,0
Para fazer curso profissionalizante e me preparar para o mercado de trabalho.	0,0	0,0	0,0	10,5	15,8	73,7
Para progredir, ser efetivado no emprego atual	23,8	0,0	4,8	14,3	28,6	28,6
Não respondeu	0	0	0	0	0	0

Administrativo						
Indique o grau de importância dos motivos que levaram você a participar do Jovem Aprendiz	0	1	2	3	4	5
Porque meus pais me recomendaram.	7,8	11,8	21,6	25,5	13,7	19,6
Porque parentes (tios, avós...), amigos(as) e professores(as) me recomendaram.	40,0	18,0	20,0	4,0	6,0	12,0
Porque não posso pagar um curso profissionalizante.	50,0	6,0	14,0	14,0	0,0	16,0
Porque não quero ingressar na universidade.	91,8	2,0	2,0	2,0	0,0	2,0
Porque não posso ingressar na universidade.	88,0	4,0	2,0	4,0	2,0	0,0
Por que é a melhor maneira para conciliar meus estudos e trabalho.	14,0	6,0	2,0	16,0	14,0	48,0
Para conseguir um emprego melhor futuramente.	2,0	0,0	0,0	2,0	56,0	40,0
Para fazer curso profissionalizante e me preparar para o mercado de trabalho.	2,0	0,0	4,0	8,0	18,0	68,0
Para progredir, ser efetivado no emprego atual	5,9	3,9	0,0	9,8	23,5	56,9
Não respondeu	0	0	0	0	0	0

Supermercado						
Indique o grau de importância dos motivos que levaram você a participar do Jovem Aprendiz	0	1	2	3	4	5
Porque meus pais me recomendaram.	17,1	17,1	7,3	24,4	7,3	26,8
Porque parentes (tios, avós...), amigos(as) e professores(as) me recomendaram.	25,0	20,0	7,5	10,0	15,0	22,5
Porque não posso pagar um curso profissionalizante.	48,8	9,8	4,9	19,5	9,8	7,3
Porque não quero ingressar na universidade.	72,5	2,5	2,5	10,0	5,0	7,5
Porque não posso ingressar na universidade.	73,2	0,0	2,4	7,3	4,9	12,2
Por que é a melhor maneira para conciliar meus estudos e trabalho.	7,1	4,8	7,1	21,4	23,8	35,7
Para conseguir um emprego melhor futuramente.	2,4	0,0	0,0	7,3	9,8	80,5
Para fazer curso profissionalizante e me preparar para o mercado de trabalho.	2,4	2,4	2,4	2,4	9,8	80,5
Para progredir, ser efetivado no emprego atual	12,2	2,4	14,6	22,0	12,2	36,6
Não respondeu	0	0	0	0	0	0

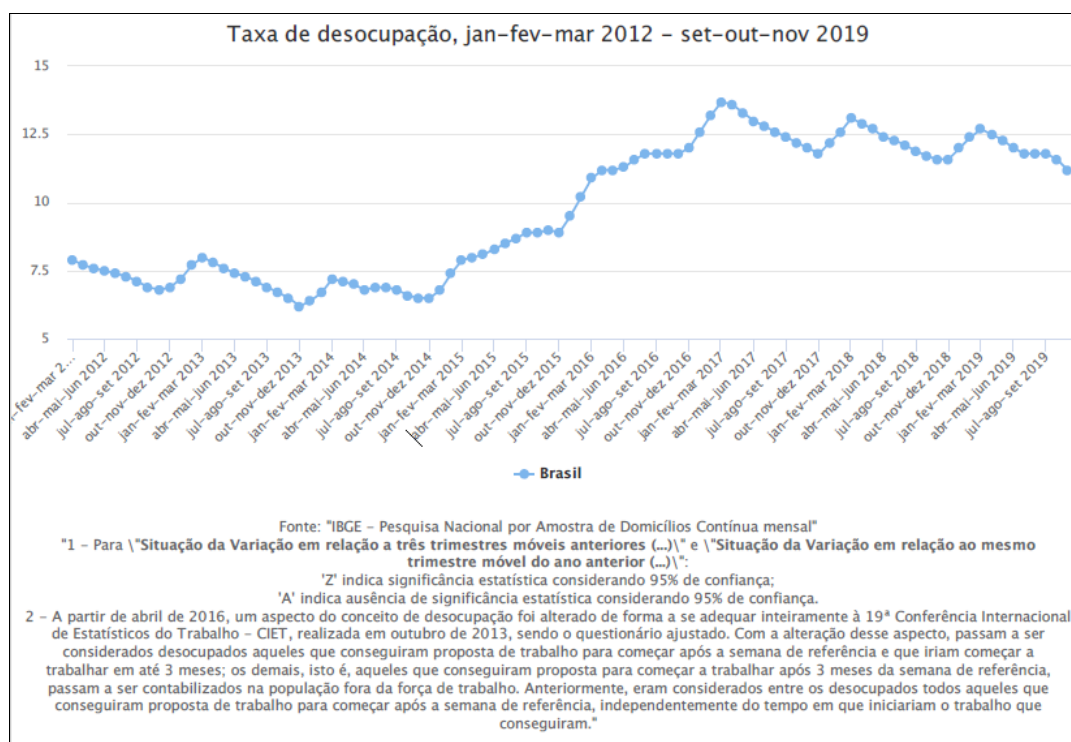
Apêndice L – Tabulação dos resultados do questionário socioeconômico: atividades de lazer

Qual das atividades abaixo ocupa a maior parte do seu tempo livre?	Vendas		Administrativo		Supermercado		Ocorrência das respostas/atividade	
	Quant	%	Quant	%	Quant	%	T=	%
Tv	3	3,00	11	11,00	9	9,00	23	7,56
Religião	6	6,00	11	11,00	7	7,00	24	7,95
Teatro	0	0,00	0	0,00	2	2,00	2	0,65
Cinema	1	1,00	5	5,00	2	2,00	8	2,63
Música	4	4,00	24	24,00	17	17,00	45	14,83
Bares E Boates	5	5,00	5	5,00	6	6,00	16	5,26
Leitura	5	5,00	6	6,00	10	10,00	21	6,9
Internet	14	14,00	41	41,00	36	36,00	91	29,9
Esportes	3	3,00	11	11,00	17	17,00	31	10,19
Games	2	2,00	16	16,00	11	11,00	29	9,53
Outra.	4	4,00	3	3,00	7	7,00	14	4,6
Não respondeu	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0
Total	20		54		48		304	100

Qual o meio que você mais utiliza para se manter informado (a)?	Vendas		Administrativo		Supermercado		Ocorrência das respostas/atividade	
	Quant	%	Quant	%	Quant	%	T=	%
Jornal Escrito	1	1,00	0	0,00	2	2,00	3	1,46
Tv	5	5,00	20	20,00	14	14,00	39	19,02
Rádio	2	2,00	3	3,00	6	6,00	11	5,37
Revistas	0	0,00	0	0,00	2	2,00	2	0,98
Sites	6	6,00	21	21,00	14	14,00	41	20,00
Redes Sociais	19	19,00	45	45,00	42	42,00	106	51,71
Outros	0	0,00	1	1,00	0	0,00	1	0,49
Nenhum	0	0,00	0	0,00	2	2,00	2	0,98
Não respondeu	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Total	33		90		82		205	100

ANEXOS

Anexo A – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua: Taxa de desocupação, jan-fev-mar 2012 - set-out-nov 2019.



Fonte: IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?t=series-historicas>. Acesso em: 20 jan. 2020.

Anexo B – Unidades curriculares do curso de Aprendizagem Profissional Comercial Em Serviços De Supermercados

Unidades Curriculares	C.H.	ver mais
Realizar atividades de apoio aos processos de frente de caixa em supermercados	60h	⊕
Emballar e empacotar mercadorias e produtos	84h	⊕
Projeto Integrador Aprendizagem em Serviços de Supermercado 1	16h	⊕
Realizar procedimentos de conferência de equipamentos, materiais e produtos no processo logístico	84h	⊕
Organizar estoques de equipamentos, materiais e produtos	60h	⊕
Projeto Integrador Aprendizagem em Serviços de Supermercado 2	16h	⊕
Orientar clientes em relação às mercadorias, produtos e serviços	60h	⊕
Abastecer o ponto de vendas com mercadorias e produtos	84h	⊕
Projeto Integrador Aprendizagem em Serviços de Supermercado 3	16h	⊕
Prática Profissional da Aprendizagem em Serviços de Supermercados	520h	⊕

Anexo C – Unidades curriculares do curso de Aprendizagem Profissional Comercial Em Serviços Administrativos

Unidades Curriculares	C.H.	ver mais
Recepcionar e atender pessoas	60h	⊕
Organizar e operacionalizar procedimentos de recepção	84h	⊕
Projeto Integrador Aprendizagem em Serviços Administrativos 1	16h	⊕
Organizar e executar atividades de apoio aos processos da organização	84h	⊕
Elaborar, organizar e controlar documentos da organização	60h	⊕
Projeto Integrador Aprendizagem em Serviços Administrativos 2	16h	⊕
Apoiar e Executar Ações referentes às rotinas de admissão e demissão de colaboradores	36h	⊕
Acompanhar e controlar a entrega de benefícios legais e espontâneos concedidos pela organização	36h	⊕
Auxiliar na elaboração da folha de pagamento	72h	⊕
Projeto Integrador Aprendizagem em Serviços Administrativos 3	16h	⊕
Prática Profissional da Aprendizagem em Serviços Administrativos	520h	⊕

Anexo D – Unidades curriculares do curso de Aprendizagem Profissional Comercial Em Serviços De Vendas

Unidades Curriculares	C.H.	ver mais
Orientar clientes em relação às mercadorias, produtos e serviços	60h	⊕
Abastecer o ponto de vendas com mercadorias e produtos	84h	⊕
Projeto Integrador Aprendizagem em Serviços de Vendas 1	16h	⊕
Realizar procedimentos de Conferência de equipamentos, materiais e produtos no processo logístico	84h	⊕
Organizar estoques de equipamentos, materiais e produtos	60h	⊕
Projeto Integrador Aprendizagem em Serviços de Vendas 2	16h	⊕
Planejar e organizar ações de venda	48h	⊕
Realizar a venda	60h	⊕
Realizar Ações de pós-venda	36h	⊕
Projeto Integrador Aprendizagem em Serviços de Vendas 3	16h	⊕
Prática Profissional da Aprendizagem em Serviços de Vendas	520h	⊕