



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS ADMINISTRATIVAS
CENTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISAS EM ADMINISTRAÇÃO

Magno Geraldo de Aquino

**CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO ÉTICO NO PROGRAMA JOVEM APRENDIZ, À LUZ
DE FOUCAULT:**

Um estudo com jovens trabalhadores assistidos pelo ESPRO (MG)

BELO HORIZONTE

2020

Magno Geraldo de Aquino

**CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO ÉTICO NO PROGRAMA JOVEM APRENDIZ, À LUZ
DE FOUCAULT:**

Um estudo com jovens trabalhadores assistidos pelo ESPRO (MG)

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Administração.

Linha de Pesquisa: Gestão de Pessoas e Comportamento Organizacional

Orientadora: Prof^a Dr^a Kely César Martins de Paiva

BELO HORIZONTE

2020

Ficha catalográfica

A657c Aquino, Magno Geraldo de.
2020 Constituição do sujeito ético no Programa Jovem Aprendiz, à luz de Foucault [manuscrito]: um estudo com jovens trabalhadores assistidos pelo ESPRO (MG) / Magno Geraldo de Aquino. – 2020. 294 f.: il., tabs.

Orientadora: Kely César Martins de Paiva.
Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração.
Inclui bibliografia (f. 264-290) e apêndices.

1. Adolescentes - Emprego – Teses. 2. Ética e trabalho – Teses. 3. Trabalhadores - Teses. 4. Administração – Teses. I. Paiva, Kely Cesar Martins de, 1970-. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração. III. Título.

CDD: 658



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS
CENTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISAS EM ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TESE

ATA DA DEFESA DE TESE DE DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO do Senhor **MAGNO GERALDO DE AQUINO**, REGISTRO Nº 250/2020. No dia 24 de março de 2020, às 14:00 horas, reuniu-se remotamente, por videoconferência, a Comissão Examinadora de Tese, indicada pelo Colegiado do Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração do CEPEAD, em 10 de março de 2020, para julgar o trabalho final intitulado "**CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO ÉTICO NO PROGRAMA JOVEM APRENDIZ, À LUZ DE FOUCAULT: Um estudo com jovens trabalhadores assistidos pelo ESPRO (MG)**", requisito para a obtenção do **Grau de Doutor em Administração**, linha de pesquisa: **Gestão de Pessoas e Comportamento Organizacional**. Abrindo a sessão, a Senhora Presidente da Comissão, Profª. Drª. Kely César Martins de Paiva, após dar conhecimento aos presentes o teor das Normas Regulamentares do Trabalho Final, passou a palavra ao candidato para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores com a respectiva defesa do candidato. Logo após, a Comissão se reuniu sem a presença do candidato, para julgamento e expedição do seguinte resultado final:

☒ APROVAÇÃO

☐ REPROVAÇÃO

O resultado final foi comunicado publicamente ao candidato pelo Senhor Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, o Senhor Presidente encerrou a reunião e lavrou a presente ATA, que será assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora. Belo Horizonte, 24 de março de 2020.

Profª. Drª. Kely César Martins de Paiva
ORIENTADORA (CEPEAD/UFMG)

Profª. Drª. Ana Paula de Paes Paula
CEPEAD/UFMG

Prof. Dr. Diogo Henrique Helal
FUNDAJ/FBV

Profª. Drª. Ludmila de Vasconcelos Machado Guimarães
DCSA/CEFET-MG

Profª. Drª. Mônica Carvalho Alves Cappelle
DAE/UFLA



Documento assinado eletronicamente por **Kely Cesar Martins de Paiva, Presidente de comissão**, em 01/06/2020, às 13:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Diogo Henrique Helal, Usuário Externo**, em 02/06/2020, às 11:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Paula Paes de Paula, Membro de comissão**, em 02/06/2020, às 15:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mônica Carvalho Alves Cappelle, Usuário Externo**, em 23/06/2020, às 16:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ludmila de Vasconcelos Machado Guimaraes, Usuário Externo**, em 24/06/2020, às 18:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0136168** e o código CRC **045451B1**.

Agradecimentos

Estes anos de estudos e pesquisas não podem ser resumidos apenas em termos de desafios, construção e amadurecimento. É com uma boa dose de agradecimentos a tantas pessoas que este estudo se construiu. Afinal, nenhum empreendimento se dá sem o apoio, ajuda e cooperação de muitas e muitas pessoas e instituições. Por este motivo, agradeço sincera e profundamente a todas as pessoas que passaram por mim nesta jornada e deixaram em mim alguma sua marca.

Primeiramente, agradeço à professora Kely César Martins de Paiva, minha orientadora, pelas muitas leituras, pela paciência, pelas “chamadas” e por ter tornado clara minha visão e por compreender minhas limitações e capacidades. Agradeço pela inestimável confiança. Para mim, uma grande satisfação e honra em tê-la como orientadora.

Minha gratidão aos professores e funcionários do CEPEAD/FACE/UFMG.

Agradecimento aos amigos e companheiros da academia que, direta ou indiretamente, participaram de minha caminhada.

À Karinne, por (quase) compreender as minhas ausências. À Helena, por definitivamente não compreender minhas ausências quando eu tinha que ir para a escolinha.

Agradeço à Tia Teresa e Valdemar pela acolhida e apoio nos momentos em que precisei de abrigo. Agradecimento especial a Daniel, pelas muitas conversas animadas, e Alice pelos momentos de dividir certas angústias.

Um agradecimento especial ao professor Mozar José de Brito que me iniciou nas reflexões foucaultianas.

Gratidão ao imprescindível apoio do Espro (Ensino Social Profissionalizante), Unidade de Belo Horizonte, na figura de Leandro Pires, Supervisor Educacional e às instrutoras/orientadoras do Espro, filial Venda Nova, pela acolhida e apoio durante a coleta de dados/entrevistas.

Agradecimentos ao apoio da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo apoio financeiro em forma de Bolsa de Estudos.

Meus respeitosos agradecimentos à banca do exame de qualificação, pelas valiosas colaborações e pela participação dos membros da banca examinadora nesta defesa.

Enfim, meu muito obrigado a todos aqueles que estiveram comigo e me apoiaram em todos os aspectos da minha vida, ainda que não foram aqui indicados.

Dedicatória

À minha mãe (in memoriam) que me
esperou doutor;
ao meu pai (in memorian);
aos meus familiares, enfim.

À Karinne,

À Helena, minha pequena e grande
motivação para sempre continuar.

À Fiona - Pretinha, Audren, Angélica,
Alice, Ana Clara e Lara.

Resumo

Neste estudo objetivou-se refletir sobre a constituição do jovem aprendiz trabalhador como um sujeito ético, a partir de uma experiência de formação profissional, sendo esta considerada como um modo de controle e normatização de condutas, dada a partir da implantação de uma política pública, conhecida como Programa Jovem Aprendiz. Para fundamentar este estudo sobre a constituição do sujeito ético recorreu-se a leituras das obras de Michel Foucault. Foram examinados os modos como os jovens atendidos pelo ESPRO – Associação Ensino Social Profissionalizante, em Belo Horizonte (MG) – se organizam em torno da noção de jovem aprendiz, a partir das tecnologias de si. Para examinar esta questão foram realizadas entrevistas com catorze jovens atendidos pelo Programa Jovem Aprendiz no Espro, em que se abordaram questões relacionadas às singularidades do campo investigado e dos jovens pesquisados, e seu contínuo envolvimento em práticas de si na constituição de suas subjetividades e os modos como estas subjetividades podem se formar de maneira diferente no futuro. Intentou-se, assim, compreender os modos como os jovens buscam problematizar seu envolvimento no processo de formação de si como jovem aprendiz e, assim, refletir sobre as maneiras de sua participação em um processo de autoconstituição ética.

Palavras-chaves: Constituição do sujeito, Programa Jovem Aprendiz, Jovem trabalhador, Foucault.

Abstract

This study aimed to reflect on the constitution of the young apprentice worker as an ethical subject, from an experience of professional training, which is considered as a way of controlling and standardizing conduct, given from the implementation of a public policy, known as the Young Apprentice Program. To support this study on the constitution of the ethical subject, readings of Michel Foucault's works were used. We examined the ways in which young people served by ESPRO - Associação Ensino Social Profissionalizante, in Belo Horizonte (MG) - organize themselves around the notion of young apprentice, based on the technologies themselves. To examine this issue, interviews were conducted with fourteen young people served by the Young Apprentice Program at Espro, in which issues related to the singularities of the field investigated and the young people surveyed were addressed, and their continuous involvement in self-practices in the constitution of their subjectivities and the ways how these subjectivities can be formed differently in the future. It was intended, therefore, to understand the ways in which young people seek to problematize their involvement in the training process as a young apprentice and, thus, reflect on the ways of their participation in an ethical self-constitution process.

Keywords: Constitution of the subject, Young Apprentice Program, Young worker, Foucault.

Sumário

1- Introdução.....	11
Objetivo	20
Objetivos Específicos	20
2- Elementos da teoria Foucaultiana	24
2.1- É possível resistir ao "poder" – reflexões sobre os fundamentos de uma ética.....	24
2.2- Em busca de uma estrutura teórica: Arqueologia, Genealogia, Ética	25
2.3- Sobre as relações de poder em leituras foucaultianas.....	30
2.4- O Discurso na perspectiva de Foucault: construindo algumas reflexões	32
3- A noção de Problematização nas reflexões foucaultianas.....	36
3.1- Das atitudes e/ou acontecimentos críticos na perspectiva foucaultiana e sua relação com a política da verdade	37
3.2- Considerações de Foucault sobre a verdade	43
4- A constituição do sujeito nas reflexões de Foucault	47
5- Entre as Relações de Poder e a Ética em Foucault.....	57
5.1- Considerações sobre o modelo jurídico-discursivo em leituras foucaultianas.....	57
5.2- Da analítica do poder em Foucault: sobre a noção de governamentalidade.....	61
6- Da possibilidade da liberdade foucaultiana.....	67
6.1- Das relações de poder e a possibilidade de liberdade e resistência em leituras foucaultianas	67
6.2- Sobre as possibilidades de liberdade em Foucault e as relações de poder	74
7- Dos sujeitos éticos e das Tecnologias de si.....	78
7.1- A constituição de si como sujeito ético	79
7.2- Das Práticas de si em leituras foucaultianas.....	87
7.3- Sobre a ética como Estética da existência	89
8- Sobre o jovem e a juventude	94
8.1- Sobre a questão do jovem e a juventude: breves reflexões	94
8.2- Apontamentos sobre a visibilidade do jovem nas leis sobre a juventude trabalhadora e nas instituições de formação profissional	97
8.3- Das normatividades no Programa Jovem Aprendiz: o jovem nas relações de poder e a constituição do sujeito	107
8.4- Sobre o jovem aprendiz e a constituição do sujeito ético.....	117
9- Percurso Metodológico	120
9.1- A pesquisa de campo	120

9.2- Entrevistas semiestruturadas	121
9.3- Análise textual	124
9.4- Análise de dados.....	125
10- O jovem no Programa Jovem Aprendiz: descobrindo o Espro como espaço de formação do jovem aprendiz como sujeito ético	129
10.1- A participação do jovem no Programa Jovem Aprendiz no Espro: o jovem e sua constituição como substância ética	136
10.1.1- Jogos de verdade no Espro: quem é o jovem aprendiz.....	141
10.2- Descobrindo o Jovem Aprendiz no Espro: os jovens entre as normalidades e as vivências das regras no Espro, a partir do Programa Jovem Aprendiz.....	170
10.2.1- Objetivação e subjetivação do sujeito a partir das normatizações do Programa Jovem Aprendiz	171
10.2.2- Sobre possíveis entendimentos do ser jovem aprendiz	176
10.2.3- Ser jovem aprendiz no ESPRO.....	182
10.3- As práticas de si - o cuidado de si e os possíveis dilemas éticos de se tornar um jovem aprendiz.....	191
10.3.1- O cuidado de si a partir da moderação, ou a moderação como prática de si.....	197
10.3.2- Sobre a prática da tolerância como um cuidado de si na formação do sujeito ético	209
10.3.3- O jovem como um sujeito honesto	221
10.4- A teleologia do sujeito ético jovem aprendiz no processo de objetivação do outro..	229
10.4.1- Ser jovem aprendiz: objetivando a si mesmo como jovem aprendiz a partir de sua relação com o outro.....	231
10.4.2- Ser jovem aprendiz: como o jovem aprendiz percebe a inclusão do outro	240
10.5- O Jovem Aprendiz como sujeito ético: anotações de uma estética da existência	247
11- Dos entendimentos possíveis sobre a constituição do jovem aprendiz como sujeito ético	253
Referências	264
Apêndices	291

1- Introdução

O estudo sobre o jovem trabalhador vem ganhando importância a cada dia, muito provavelmente devido às questões em torno do alto índice de desemprego que afeta esta parcela da população, ainda que não exclusivamente, e a consequente criação de políticas públicas voltadas para a formação e proteção de jovens em situação de risco. Tradicionalmente, as pesquisas e publicações sobre jovens trabalhadores privilegiam determinadas considerações e abordagens, notadamente em relação à sua formação profissional (ANDRADE, 2005). Tais estudos procuram, em certo sentido, analisar o processo de formação do jovem trabalhador e fornecer respostas a certos questionamentos que envolvem o processo de aprendizagem e adaptação profissional, como em Pessoa e Alberto (2015) e suas expectativas em relação ao futuro profissional (SOBROSA, SANTOS, OLIVEIRA, DIAS, 2014).

Quanto ao processo de formação, existem pesquisas e estudos que buscam analisar o fato de as instituições de formação profissional estarem a serviço de organizações e empresas ao focalizarem o enquadramento do jovem às demandas do trabalho (ALMEIDA, 2007; NARDI, YATES, 2005). De fato, muitos estudos buscam compreender o processo de assujeitamento do jovem e sua adaptação ao mundo do trabalho (COELHO, AQUINO, 2009). Uma outra categoria de estudos busca elucidar o processo de aprendizagem dos jovens (MATTOS, CHAVES, 2010) e suas escolhas profissionais (SOUSA, FROZZI, PATTA BARDAGI, 2013). Estes estudos, diferentemente daqueles, têm como objetivo geral fornecer respostas ao processo de orientação profissional, de escolhas e vocações juvenis para o trabalho técnico (MANDELLI, 2011). Há, ainda, pesquisas e estudos sobre a questão da busca de qualificação e dificuldades de acesso ao primeiro emprego entre os jovens trabalhadores (DIAS, BULGACOV, CAMARGO, 2017; WICKERT, 2006; FREZZA, MARASCHIN, SANTOS, 2009), além de fatores ligados ao sofrimento no trabalho.

De modo geral, o conjunto de estudos e conhecimentos sobre o jovem pode ser considerado como uma maneira de se buscar orientações sobre e para a construção de estratégias para o desenvolvimento de metodologias que possam ser eficazes para o ensino e a formação profissional do jovem, bem como sua inserção no mercado de trabalho. Assim, em relação ao jovem aprendiz, a ênfase quase sempre recai sobre os aspectos comportamentais e sobre análises de certas previsibilidades do comportamento dos jovens no interior das organizações (FREITAS, OLIVEIRA, 2012). No entanto, tal ênfase mantém fora de análise questões em torno da constituição do jovem como aprendiz profissional, que possam analisar com maior destaque e profundidade as dimensões cognitivas, afetivas, seus desejos, suas

conquistas, suas estratégias de adaptação ao trabalho e novas perspectivas sociais causadas por sua condição de jovem aprendiz. Em síntese, o estudo da constituição do jovem aprendiz, como sujeito ético, no interior das instituições de formação profissional, ainda é bastante escasso.

Embora haja diversos estudos e publicações sobre a questão da constituição do sujeito, através do levantamento bibliográfico realizado em várias bases consultadas, como SCIELO, SAGE Journals e Portal de Periódicos CAPES, não foi possível identificar qualquer pesquisa que focasse a questão em torno da constituição do jovem aprendiz como sujeito ético, a partir de sua vivência e convivência em uma instituição de ensino e formação profissional, como analisado nesta tese, especialmente a partir de suas próprias concepções e percepções. Tais considerações podem ser tomadas como indicativas da importância de se desenvolver um estudo em que se enfatize o jovem, a partir da noção foucaultiana, em sua constituição ética e política como um sujeito capaz de assumir o rumo de sua própria formação, não apenas como um sujeito submisso às demandas do trabalho, mas aquele capaz de agir sobre si mesmo, como condição necessária para sua formação profissional (CASTRO, 2017). Importante, ainda, que se analisem as relações entre o sujeito e poder, de modo a se compreender o processo de constituição do sujeito, de sua subjetividade, historicamente determinado através das relações entre o poder e o saber, de modo a se compreender como o jovem se torna submetido a uma identidade que lhe é atribuída como sua (SOUSA, 2012).

Na pesquisa realizada para fins desta tese, foi abordado o processo de constituição do jovem aprendiz como sujeito ético, a partir da perspectiva foucaultiana, atendido em uma organização de formação profissionalizante, como dispõem a Lei nº 10.907, conhecida como Lei da Aprendizagem (BRASIL, 2000) e o Decreto nº 5.598 (BRASIL, 2005). Estas leis têm como objetivo instituir a capacitação profissional do jovem com idade entre 16 e 24 anos, sem experiência profissional, que estuda e trabalha. Elas estabelecem que o jovem receba capacitação profissional em uma determinada área de atuação sem pagar nada por isso. Também instituem o programa de aprendizagem, usualmente chamado de Programa Jovem Aprendiz nas organizações, que objetiva valorizar o aspecto educacional do Brasil e a formação profissional especializada. Recentemente, o Decreto nº 5.598 (BRASIL, 2005) foi revogado pelo Decreto nº 9.579 (BRASIL, 2018), cujo foco praticamente não se alterou no que diz respeito ao “aprendiz”.

O Programa Jovem Aprendiz é um programa técnico-profissional que prevê a execução de atividades teóricas e práticas, sob a orientação pedagógica de entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica e com atividades práticas coordenadas pelo

empregador, estabelecidas de acordo com a lei da aprendizagem (BRASIL, 2000, 2018). Por meio do Programa Jovem Aprendiz, é oportunizado a muitos jovens conseguir o primeiro emprego, permitindo, enfim, que possam “antecipar” o seu futuro e contribuir com a melhoria das suas condições e também de seus familiares. Este programa objetiva, ainda, estimular a atividade de aprendizagem e formação como um modo de contribuir com a evolução da força de trabalho no país. Este é, enfim, um programa de normatiza, qualifica e prepara o jovem para determinada e específica função. Acredita-se, portanto, que o jovem, ao passar por uma instituição de formação profissionalizante, possa melhor se adaptar aos regimes de trabalho e produção exigidos pelas organizações empregadoras, na atualidade. Para que o jovem possa participar do programa, é necessário que este esteja estudando ou já ter concluído a educação básica. O programa dá preferência àqueles jovens que estudam em escolas públicas, como também aos que mantêm uma boa frequência e boas notas dentro da sala de aula.

Argumenta-se que o Programa Jovem Aprendiz oferece um meio alternativo de aprendizagem e formação para o trabalho através de práticas que favorecem o desenvolvimento pessoal e social, produzindo diferentes sujeitos, que desenvolvem determinadas performatividades que podem ser reconhecidas como próprias do que se designa “jovem aprendiz”. Este modo de objetivação sobre o jovem produz novas subjetividades ao definir quais práticas os jovens devam se engajar para serem considerados “jovens aprendizes”, ao mesmo tempo em que estabelecem quais práticas devam ser evitadas, por não condizerem com a experiência de se ser um jovem aprendiz.

A escolha pelo Programa Jovem Aprendiz como campo de estudo para esta pesquisa fundamenta-se na crescente importância que este têm assumido no cenário da formação profissional de jovens trabalhadores e em decorrência das várias pesquisas sobre o mesmo, desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos sobre Comportamento, Pessoas e Organizações (NECOP), na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Grande parte das pesquisas sobre os jovens aprendizes enfocam, prioritariamente, questões em torno de vivências de sofrimento e prazer no trabalho (PAIVA, ROSSELLINI, PEREIRA, OLETO, 2018), valores organizacionais e do trabalho (PAIVA, 2013) e atitudes retaliatórias de jovens trabalhadores no espaço de trabalho (PAIVA, FUJIHARA, REIS, 2017; PAIVA, GOMES, DELGADO, BARBOSA, GUIMARAES, 2018), entre outras, porém todas com viés funcionalista, comportamental. Os resultados destas pesquisas mostraram a relevância de se compreender o processo de constituição ética e política do jovem relacionada à formação profissional e expectativas dos jovens aprendizes em uma instituição de formação profissional, na capital

mineira.

A instituição de formação de jovens trabalhadores, eleita como fonte para este estudo, é um dos órgãos oficiais no Estado ligado ao programa federal de formação e qualificação de menores aprendizes, conforme instituído pela Lei nº 10.097 de 2000 (BRASIL, 2000). Esta instituição de formação profissional com sede nas principais capitais brasileiras será aqui considerada como um espaço em que se efetivam as ações de formação do jovem trabalhador através da aplicação do Programa Jovem Aprendiz, fundamentada na Lei da Aprendizagem (BRASIL, 2000), como estratégia e tática de governo de controle e condução da conduta (FOUCAULT, 2010c) que, ao produzir efeitos de verdade (BENEVIDES, 2013; SKINNER, 2013), induzem os jovens a determinados comportamentos normatizados e, portanto, esperados. Tal instituição de formação será tomada, portanto, como um instrumento coletivo que reproduz discursos dominantes ou hegemônicos através do Programa Jovem Aprendiz que, por sua vez, produzem efeitos e performatividades e impõem desafios cada vez maiores aos jovens no curso de sua formação profissional.

Atenta-se, neste contexto, que o binário jovem/jovem aprendiz apresentado nos discursos proferidos na instituição de formação profissional em que este estudo se funda, e reproduzidos na sociedade, encobre um contexto histórico e contemporâneo diverso e ainda em construção. A noção de jovem aprendiz refere-se a um interessante jogo sobre a palavra "jovem", sugerindo a possibilidade de se considerar algumas ambiguidades decorrentes da construção social do conceito de jovem. Há o estabelecimento de uma objetivação naturalizada e, portanto, falsa nas concepções sobre o jovem. A objetivação tende a produzir tipos ideais sobre o jovem, ora é aquele que deve ser considerado ainda não preparado para decidir sobre seu futuro, entre outras possíveis objetivações, ora como aquele que precisa começar a se preocupar com a própria subsistência e, portanto, buscar meios para se inserir no mercado de trabalho.

De acordo com as ideias defendidas por Foucault (1998), esta objetivação produz subjetivações e determinadas performatividades a que o jovem precisa se submeter para ser reconhecido como jovem trabalhador. Assim, torna-se essencial compreender esta performatividade do sujeito como uma produção ritualizada das normas a que está submetido, mas que não o determina totalmente. Isto possibilita, portanto, a emergência de um processo de ruptura e a inscrição de ressignificações das normas e consequente mudança nas suas práticas e contextos. A questão da subjetivação dos jovens está vinculada a um processo de subjetivação do próprio grupo que, em certa medida, limita a existência destes jovens e mantém a coesão

dos seus comportamentos e atitudes como jovens aprendizes (ALVES, ALBANESE, 2016). Ao se tratar da noção de subjetividade e subjetivação, não se está aqui a tratar de um sujeito psicológico, como argumenta Fischer (1999), como também não se refere a processos ou estados da alma, ou da experiência única e pessoal de cada indivíduo (FISCHER, 1999), ainda que não se neguem esta possibilidade e legitimidade em outras considerações. Parte-se, assim, da subjetivação e da subjetividade a partir das concepções foucaultianas de sujeito e de subjetividade em uma abrangência muito específica (CARVALHO SOUZA, 2012). Deste modo, o termo subjetividade refere-se ao modo pelo qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade no qual está em relação consigo mesmo (FOUCAULT, 2004b). Tal perspectiva refere-se a modos, práticas, técnicas e exercícios, num determinado campo institucional e numa determinada formação social, nos quais e pelos quais o sujeito se observa e se reconhece como um lugar de saber e de produção de verdade (FISCHER, 1999; NARDI, RAMMINGER, 2007). A subjetivação é, assim, um processo que envolve a crença no sentimento de pertencer a um determinado grupo com o qual se estabelece uma determinada imagem (CARVALHO SOUZA, 2012).

A partir do momento em que o jovem interioriza determinada identidade que lhe é remetida sobre si mesmo, ele passa a atuar de acordo com determinadas performatividades próprias daquela que lhe é atribuída. O processo de assunção destas performatividades é percebida pelo jovem não tanto como devido a alguma forma de constrangimento, quanto devido a qualidades individuais que torna para si (SOUSA, 2012). Isto, eventualmente, dado em um processo de naturalização do discurso de normatização e disciplinamento que acontece na interação com o outro e consigo mesmo, em determinado espaço (ALVES, PIZZI, 2014). Nesta perspectiva, é possível afirmar que só se pode configurar como jovem aprendiz o indivíduo que aceita dispor-se e submeter-se às regras e aos modos de disciplina, estabelecidos e mantidos por controles sociais e atribuição de valores e modos de ser. Desta condição, supõe-se que a participação como aprendiz em uma instituição de formação profissional e a possibilidade de ser reconhecido como tal torna-se a recompensa pela submissão às normas instituídas. Tal submissão é marcada pela sujeição a padrões específicos de condutas, estabelecida nas relações de forças ou poder (BORDIN, 2014).

No entanto, a noção de poder em Foucault não pode ser compreendida apenas em seu aspecto negativo e disciplinador. O poder é também positivo, pois transforma, modifica, produz sujeitos. Deste modo, argumenta-se que o sujeito não se constitui apenas a partir de seu assujeitamento e sua subordinação às normas vigentes. Nestas circunstâncias, ao invés de

conceber o sujeito como um ser sempre passivo e regulado por um conjunto de regras, é estabelecida uma relação em que este responde ativamente às regras através da autorregulação.

Fundamentados nas reflexões de Foucault (FOUCAULT, 2010c) sobre governamentalidade e subjetivação, busca-se tomar a noção de jovem aprendiz e as produções sobre a formação do jovem trabalhador como argumentos para se pensar as formas de governo da conduta e os modos de constituição do jovem aprendiz, como um sujeito ético. Foucault compreende a governamentalidade como um encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si (FOUCAULT, 2008a), com as quais o sujeito opera sobre si mesmo. Nesta perspectiva, torna-se interessante nos estudos da governamentalidade a reflexão sobre as tecnologias de poder como exercidas pelas instituições governantes como poderosas ferramentas de intervenção, operando através das subjetividades dos seres humanos, tanto dentro como fora do trabalho (FERREIRINHA, RAITZ, 2010). Implica, portanto, que se considerem os jovens trabalhadores, submetidos ao Programa Jovem Aprendiz, como sujeitos históricos (ALCADIPANI, 2008; MOTTA, ALCADIPANI, 2004) imersos em um espaço, em que sua mobilidade, os saberes constituídos, bem como os comportamentos e suas potencialidades subjetivas, sempre estiveram intensamente governadas.

As noções de governamentalidade e subjetivação foucaultianas são consideradas condições necessárias para se pensar sobre a constituição do jovem aprendiz a partir de uma reflexão sobre o ambiente de aprendizagem e formação (JESSOP, 2006) oferecida por tais instituições de ensino profissionalizantes, através do Programa Jovem Aprendiz, que instrui os modos como são construídos os processos de aprendizagem e normatização de comportamentos e valores necessários para o mundo do trabalho e formas de produção (GONÇALVES, 2014). Isto assim dado permite argumentar, utilizando as palavras de Foucault, que o sujeito é levado a “aprender através do ensino de um certo número de verdades, de doutrinas, as primeiras constituindo os princípios fundamentais e as outras, regras de conduta (CASTRO, 2017). Trata-se de fazer com que esses princípios digam em cada situação e de qualquer forma espontaneamente como vocês devem se conduzir” (FOUCAULT, 2004a, p. 270).

Depreende-se destas reflexões que, no mundo moderno, as práticas de governo recaem nos processos institucionais em que as relações entre indivíduos e grupos de indivíduos se tornam articuladas, com o objetivo de conduzir as condutas (FOUCAULT, 2010a), a partir de um tipo específico de saber tomados como verdades nos diferentes domínios institucionais (DREYFUS, RABINOW, 1995; MOURA, 2010). Assume-se, portanto, que o jovem é levado a se comportar como tal e a se reconhecer a partir de práticas que são fundadas em formações

discursivas que estabelecem os modos de uma forma de ser jovem aprendiz, realizados e transformados nas relações de poder, como um modo de ser e de se reconhecer como jovem aprendiz, como modos de sujeição e cuidado de si sobre si mesmo na constituição de um sujeito ético.

Na perspectiva da governamentalidade, as tecnologias de poder são exercidas pelas instituições governantes operando através dos sujeitos, tanto dentro como fora do trabalho, como poderosas ferramentas de intervenção sobre o indivíduo (AMOS, 2010). As tecnologias de poder, a partir da noção de governamentalidade, promovem uma percepção mais refinada sobre os procedimentos de governo dos corpos (FOUCAULT, 2010c; SILVA, 2008), agindo e investindo cada vez mais na instrumentalização das propensões autorreguladoras dos indivíduos, aliando a estes objetivos sócio-políticos (SKINNER, 2013). Nestes termos, o governo das condutas se estabelece não apenas pelo Estado, como também pelas diversas instituições sociais, como as famílias, a escola, o trabalho, o Exército e por diversos equipamentos do terceiro setor (CERA, 2005). A governamentalidade permite olhar para o poder e o saber (BORDIN, 2014) exercidos pelas instituições como responsáveis por moldar a vida cotidiana dos indivíduos (MCKINLAY, CARTER, PEZET, 2012). É, neste processo, que as tecnologias de poder são tomadas como estratégias das tecnologias de si, nas tentativas de se induzir os indivíduos a agirem sobre si mesmos. Torna-se, aqui, o indivíduo como um sujeito menos propenso a aceitar passivamente as imposições externas, mas autorreguladoras, no processo de formação de si como sujeitos (LUNA, 2009).

A partir desse entendimento, pode-se assumir uma postura crítica diante das questões que se apresentam. Trata-se, enfim, de se perguntar, como sugere Foucault (2010a), não sobre um sujeito constituinte, passivo às normas e às relações de poder (NASCIMENTO, 2012), mas, por um sujeito constituído, através das técnicas de si (LUNA, 2009), como um sujeito ativo. Esta perspectiva permite compreender o sujeito como um sujeito ético, que tem a oportunidade de exercer a sua liberdade de escolher um modo de ser (INFINITO, 2003), que se possibilita reconstruir-se, inventar-se, assumir-se a partir de outras formas e outros modos de ser (FOUCAULT, 2004a; 2010a). Tal disposição não significa simplesmente que o sujeito, ao se contrapor a determinados regimes de verdade que lhe dá forma, estaria suficientemente livre das relações de forças que o constitui (FOUCAULT, 2004a). As contracondutas permitem a construção de um entendimento de que é através da problematização (NILSON, 1998) dos modos assumidos de ser um jovem aprendiz que é possível modificar os modos de vida, ainda que não totalmente (CANDIOTTO, 2014), mas em pequenas rupturas. São estas pequenas

rupturas que permitem que o jovem aprendiz se transforme a si mesmo.

Em outros termos, haverá sempre, por parte do indivíduo, uma reação possível aos modos de coerção e normatização social. Isto, por sua vez, tem o poder de gerar as condições de resistência, de reflexividade e de liberdade, através das quais se permite ao sujeito se opor aos abusos do poder que limita as suas próprias possibilidades (CANAVÊZ, 2015). Tais condições se desenvolvem através de práticas de autorreconhecimento, em que o indivíduo se percebe como sujeito no interior de uma ética possível, baseada em uma estética da existência (CALOMENI, 2012). Portanto, a subjetivação ética do sujeito é constituída por e através de atos de liberdade e resistência aos códigos de conduta a que é submetido (CARVALHO SOUZA, 2012).

Isto não significa, entretanto, que um indivíduo consiga se libertar totalmente dos limites do poder que o constitui; senão, o habilita a mudar e a impulsionar inovações que, eventualmente, possibilitam certas desestabilizações nas relações de forças, como um ato político. Isto, por si, permite o constituir-se subjetivamente como uma forma que não corresponde efetivamente com os modelos definidos e as condutas esperadas. Evidentemente, mesmo a constituição de um sujeito ético, com base em uma estética da existência, está socialmente regulada. Isto é assim compreendido pelo fato de ser no coletivo que se constroem as possibilidades e consensos do que pode ser considerado legítimo, ou não, a partir de determinado contexto sociocultural e histórico (CALOMENI, 2012). Enfim, trata-se da constituição de um sujeito ético e político inconformado com as convenções sociais.

A ética foucaultiana é baseada nos princípios de liberdade, escolha e resistência às imposições normativas (CASTRO, 2017). Com isto, argumenta-se que o sujeito resiste às normatividades de ordem moral, em busca de uma reinvenção subjetiva de si, através de um trabalho sobre si mesmo. Como adverte Galvão (2014), o cuidado de si não pode ser tomado como uma ética em que o sujeito se isola do mundo, mas sim retorna para si mesmo para depois agir (GALVÃO, 2014). Deste modo, ao não aceitar passivamente o assujeitamento que lhe foi imposto como princípio de identidade, esse sujeito torna-se inventor da sua própria vida, postulando fazer dela uma obra de arte. Deve-se destacar que o sujeito ético, que emerge dentro de um modo de resistência fundamentada na busca da prática de justiça, toma para si um posicionamento ético em relação à identidade coletiva, em relação àqueles que pretende defender perante o outro ou a sociedade (CANAVÊZ, 2015). O sujeito político é constituído, portanto, a partir de um sujeito ético que se percebe responsável pelos outros e se propõe a agir no confronto a uma situação de injustiça que eventualmente possa ser deflagrada pela

organização a que pertence.

Assim, ao propor investigar sobre a constituição do jovem aprendiz como sujeito ético, tem-se que ter em mente que a ética do “cuidado de si”, de acordo com a proposta foucaultiana, consiste em um conjunto de regras de existência que o sujeito propõe a si mesmo. Tais regras promovem o desenvolvimento de estratégias que promovem e proporcionam, de acordo com sua vontade, desejo e ação sobre si mesmo, uma forma ou estilo de vida, ou uma “estética da existência” (CALOMENI, 2012). O cuidado de si deve ser compreendido não como uma ética em que o sujeito se torna isolado do mundo, e sim um modo de retorno a si mesmo (GALVÃO, 2014). A ética do cuidado de si deve ser considerada, portanto, como as atitudes do sujeito sobre si mesmo. Constitui-se, assim, em um conjunto de práticas e regras voltadas à sua existência, em que o sujeito transforma suas atitudes e sua subjetividade, de tal modo que torna a vida bela (FOUCAULT, 1998).

É, portanto, a partir das tecnologias de si que o sujeito, ao agir sobre si mesmo, constitui determinados estilos de vida que, ao promover o desenvolvimento de eventuais focos de resistência aos mecanismos de poder, busca esquivar-se dos processos de dominação que têm como objetivo normalizar e padronizar os modos de vida dos sujeitos (GALVÃO, 2014). Nesta perspectiva, busca-se propor, neste estudo, analisar as estratégias individuais dos jovens aprendizes a partir da concepção ética de Foucault (2004a) sobre o “cuidado de si” e sua implicação na vida compreendida como uma obra de arte, também denominada de “estética da existência” (FOUCAULT, 1998).

Diante do exposto, para o desenvolvimento deste estudo, é proposta a seguinte questão: Como os discursos e as práticas desenvolvidas na instituição de formação profissional se relacionam com o processo de objetivação do jovem aprendiz, permitindo que o sujeito se forme em torno da noção de jovem aprendiz? A partir desta questão, outros questionamentos fundamentais devem ser construídos, tais como: quais os fundamentos permitem que os discursos e as formulações sobre o jovem no Programa Jovem Aprendiz sejam considerados como verdades? A partir de quais jogos de saber-poder as formulações sobre o jovem se inscrevem como possibilidades de aplicação de táticas e técnicas de governo? E, por fim, como têm sido produzidas nestes sujeitos certas performatividades, nos seus vários espaços de interação social, como trabalho, família, escola e comunidade, de modo que possam ser reconhecidos como jovens aprendizes? Desta última questão, abre-se a possibilidade de se refletir sobre a constituição do jovem aprendiz como um sujeito ético, a partir das reflexões construídas sobre os modos como este se percebe no processo de adaptação a uma condição

para a qual necessita conformar-se ativamente.

Portanto, a busca pelas respostas a estas questões permite refletir sobre o jovem a partir de uma experiência no interior de uma sociedade em que um conjunto de saberes e normas, como normas de comportamento e práticas de verificação (FOUCAULT, 2010c), são construídos e estabelecidos de modo a definir e limitar o que é ser jovem aprendiz. É possível, ainda, que se argumente sobre a experiência de ser jovem aprendiz como constituinte de modos de ser do sujeito, como formas de subjetivação (FERREIRA NETO, 2017). Torna-se, assim, que o sujeito não deve ser compreendido como uma essência fixa e acabada, como observou Oliveira (2015), mas se constitui historicamente a partir das relações que mantém consigo mesmo, com os outros e com a verdade (FOUCAULT, 2010c).

Objetivo

Diante das condições expostas anteriormente e da possibilidade de se ampliar e aprofundar o conhecimento em torno do fenômeno da aprendizagem de jovens trabalhadores, este estudo tem como objetivo refletir sobre a constituição do jovem aprendiz trabalhador como um sujeito ético, a partir de uma experiência de formação profissional, sendo esta considerada como um modo de controle e normatização de condutas, dada a partir da implantação de uma política pública, conhecida como Programa Jovem Aprendiz.

Diante disso, a tese que se propôs defender pode ser explicitada da seguinte forma: a participação de jovens em programas de aprendizagem que visem a sua formação profissional pode implicar variadas maneiras de se perceber e se constituir enquanto sujeito ético, nominado “jovem aprendiz”.

Objetivos Específicos

Buscou-se, especificamente, nesta pesquisa, refletir sobre:

- 1- Através de quais discursos, ou jogos de verdade, os jovens compreendem e negociam sua participação numa instituição de ensino profissionalizante, de modo a formar seus egos como objetos de sua conduta moral;

- 2- Como as suas experiências como jovens aprendizes moldam seu entendimento de si mesmo com relação específica às regras e normatizações necessárias para se constituir um jovem ético ou moral no Programa Jovem Aprendiz, na referida instituição;
- 3- Através de quais práticas de si os jovens atendidos pelo Espro buscam produzir seu eu jovem aprendiz;
- 4- Quais formas de problematização podem conectar as práticas de si aos entendimentos dos jovens aprendizes sobre si mesmos em uma posição ética idealizada do sujeito e, possivelmente, a uma estética da existência.

Este estudo trata de uma construção teórica e empírica sobre o jovem aprendiz trabalhador participante do Programa Jovem Aprendiz. Neste sentido, busca-se traçar uma análise teórica sobre a relação entre o ser jovem e o ser jovem aprendiz, e as implicações de sua formação como jovem trabalhador na sua constituição como um sujeito ético. Além de uma compreensão teórica sobre as condições da constituição do sujeito jovem, serão analisadas entrevistas realizadas com os jovens.

Metodologicamente, em síntese, propõe-se o desenvolvimento de um trabalho de campo com base na entrevista semiestruturada (SCHÜTZE, 2010) e interpretacionista. Para tal propósito, tornou-se necessária a condução de entrevistas semiestruturadas com jovens atendidos em uma instituição de formação profissional, através do Programa Jovem Aprendiz, em Belo Horizonte (MG). Nestas entrevistas, foi possibilitado aos jovens construir o relato de suas vivências e experiências como jovens aprendizes atendidos naquela instituição de ensino profissionalizante. Através de suas narrativas, busca-se identificar e analisar elementos da história da sua formação profissional e das políticas atuais sobre a juventude, situando-as no contexto da governamentalidade. Torna-se necessário refletir sobre a emergência do Programa Jovem Aprendiz, fundamentado na Lei da Aprendizagem, e sobre a importância de se olhar para as práticas estabelecidas na instituição de formação profissional, ao descrever a rede de construção das políticas para a juventude em que estão fundadas.

Considerando, portanto, os registros dos lugares, discursos e práticas a que são submetidos os jovens, recobertos por relações de forças ou poder, nos processos históricos que formam o sujeito, dando a ele certa visibilidade a partir de determinadas formas de sujeição, percebeu-se como pertinente o desenvolvimento de uma análise em que se busca evocar os modos de enfrentamento, enquanto acontecimento histórico, para a constituição de um sujeito ativo. Isto nos conduz a uma análise sobre as condições do destino do jovem aprendiz em que

se possam ressaltar suas atitudes e experiências possíveis, como forças de produção de si mesmo, como sujeito ético e político.

Buscou-se, assim, problematizar o jovem aprendiz, atendido em uma instituição de formação profissional, em sua experiência política situada na trama articulada entre as relações de poder, saber e liberdade/resistência, fundamentadas nos termos éticos do cuidado de si (BORDIN, 2014). Com isto, pretende-se, a partir da perspectiva do jovem investigado, ressaltar o componente ético da constituição da subjetividade como indispensável para a construção do sujeito político como cidadão, bem como a possibilidade de limitação de relações de dominação e sujeição por meio de um exercício ético do cuidado de si e do cultivo da liberdade. Necessário considerar que a liberdade, para Foucault, como bem definiram Sá e Siqueira (2011, p. 610), “não corresponde à mera escolha entre alternativas distintas, mas ao desenvolvimento de práticas criativas, não usuais, que levem os sujeitos a um permanente processo reflexivo sobre si mesmos – prática ética – e sobre o mundo – prática política –, culminando na possibilidade de produção de novas formas de subjetividade capazes de resistir às práticas político-discursivas vigentes, e quiçá, transformá-las”.

O constante esforço do cuidado de si empenhado pelo jovem na modificação do exercício e do domínio das instituições de formação profissional coloca em evidência os campos heterogêneos de problematização, transformação e desenvolvimento de experiências individuais e coletivas, fundadas nas relações de poder (DEACON, 2000), possibilitando a emergência do desejo e da intencionalidade como essenciais no processo de constituição do jovem trabalhador como um sujeito ético, em possíveis posições, ou fissuras, de diferentes subjetividades, jamais como um sujeito constituinte que aparece em determinada história. Deste modo, esta proposta de estudo pretende ser um exercício de estranhamento, de questionamento de verdades ditas, estabelecidas e/ou impostas por diferentes discursos sobre o jovem aprendiz. Para tanto, argumenta-se que os olhares lançados sobre o jovem, como um objeto de pesquisa, estão constituídos a partir de um problema que instiga uma permanente reflexão e questionamento sobre os propósitos de se ter a juventude tornado alvo das atenções dos governos recentes. Importante atentar, ainda, para o fato de que uma escrita é sempre limitada, parcial e incompleta, seja devido a limitações temporais, ou mesmo em relação a espaços disponíveis, necessitando, desta maneira, que, em outros momentos e circunstâncias, novos estudos possam se desdobrar a partir de novas questões e novas leituras.

Da análise empreendida neste trabalho tem-se a expectativa de que se possa dar conta de demonstrar, ainda que provisoriamente, os modos de ser e agir da subjetividade do jovem

aprendiz constituída a partir das relações estabelecidas na noção da governamentalidade neoliberal. Esta noção se estabelece em uma articulação entre as formas de governo ético e governo político que se estabelecem e são colocados a serviço do Estado, como estratégia de formação do jovem como mão de obra especializada, necessária como elemento essencial para a construção de um futuro promissor (SOBROSA *et al.*, 2014) para o jovem e seu país. Enfim, para se compreender como os sujeitos pensam, agem e se organizam em torno do ser jovem aprendiz, torna-se necessário reconhecer, esclarecer, delimitar quem é o jovem aprendiz a partir de modos de objetivação, definidos a partir dos regimes de verdade e os processos de objetivação e subjetivação desses sujeitos, em um determinado tempo e espaço, como uma peça estratégica de Estado necessária para o desenvolvimento do capital. É, enfim, este o desafio contido neste trabalho.

2- Elementos da teoria Foucaultiana

2.1- É possível resistir ao "poder" – reflexões sobre os fundamentos de uma ética

Esta tese está fundamentada extensivamente em leituras de trabalhos de Foucault. Importante considerar que a estrutura de exposição do constructo teórico tomada neste estudo fora, em grande medida, inspirada nos trabalhos de Crocket (2012; 2015; 2017) e, ainda, em Healy (2013). Embora todos os conceitos foucaultianos apresentados neste trabalho sejam relevantes para o projeto empreendido, de modo geral, os entendimentos posteriores de Foucault sobre a verdade, a subjetividade e a constituição ética do sujeito (CROCKET, 2012; 2015; 2017) formam os principais construtos filosóficos por meio dos quais as análises aqui foram empreendidas sobre a constituição do jovem aprendiz como sujeito ético. Neste sentido, atenção significativa a esses últimos conceitos em particular é dedicada nesta seção e nas posteriores. Neste trabalho, o foco recairá nos modos como Foucault entende o poder como exercido nas relações interpessoais, dadas, prioritariamente, através do exercício da linguagem (CASTRO, 2017).

As reflexões de Foucault sobre as relações de poder, sob as quais todos os indivíduos estão submetidos, têm a possibilidade de fornecer as bases para uma ética do poder. Esta não é uma estrutura pela qual exercícios específicos de poder podem ser descritos como aceitáveis ou não, afinal, as relações de poder abrangem a todos, indistintamente (HEALY, 2013). É uma ética que governa o exercício do poder na constituição de nós mesmos e dos outros como sujeitos de poder (BORDIN, 2014). Nota-se que estão a se afirmar sobre as condições sob as quais o indivíduo se torna sujeito pelas relações de poder, mais especificamente nos modos como o sujeito busca desafiar a relação entre autoridade e verdade, em que o sujeito pode questionar modos e formações particulares de governo, na constituição de si como sujeito ético (CANDIOTTO, 2006). Isto, só sendo possível a partir das reflexões de Foucault em que examina o conceito de liberdade. A liberdade pode ser compreendida como um campo de possibilidades ligado ao indivíduo? Ou a liberdade se refere a um domínio político que emerge entre os sujeitos do poder? Esta última perspectiva está vinculada a uma possibilidade de resistência dentro das redes de poder, que, por sua vez, refere-se a um modo de resistir, impedir, interromper ou contrariar exercícios específicos de poder (MCNAY, 2009; GRABOIS, 2011).

2.2- Em busca de uma estrutura teórica: Arqueologia, Genealogia, Ética

Para além das questões metodológicas referentes às fases intelectuais de Foucault, pode-se refletir sobre os elementos mais críticos evidenciados em suas análises, a respeito das relações entre o sujeito e o poder. Arqueologia refere-se à investigação sobre o que Foucault chama de arquivo. Mais especificamente, arquivo refere-se à "massa das coisas ditas em uma cultura, conservadas, valorizadas, reutilizadas, repetidas e transformadas. Em resumo, toda essa massa verbal que foi fabricada pelos homens, investida em suas técnicas e instituições, e que é tecida com sua existência e suas histórias" (FOUCAULT, 2014, p. 52).

De acordo com Bouyer (2007), o método arqueológico de Foucault procura colocar em foco as estruturas do discurso que se desviaram da vista simplesmente porque são parte do cenário cotidiano. Continua Bouyer (2007) afirmando que, para Foucault (2008a), sua busca na arqueologia refere-se não às relações que são secretas, ocultas, mais silenciosas ou mais profundas do que a consciência dos homens, mas, ao contrário, busca-se definir as relações na própria superfície do discurso, na tentativa de tornar visível o que é invisível (CANDIOTTO, 2008). Nesse sentido, argumenta-se que, para Foucault, o termo arqueologia implica uma busca por determinadas origens. Nesse sentido, o objetivo de Foucault é trazer à luz o modo como o conhecimento e sua história foram estruturados por condições discursivas históricas específicas (FOUCAULT, 2008a). Em outras palavras, busca-se demonstrar como determinadas práticas discursivas históricas engendram regras específicas que determinam como objetos, conceitos e teorias são formados em determinada sociedade, através de determinadas práticas discursivas em um dado momento. É, portanto, através destas práticas discursivas que, em dado momento, se explica o porquê uma determinada coisa é vista, ou omitida, bem como delimita as condições pelas quais esta coisa é vista e analisada sob tal aspecto, ou problematizada (FOUCAULT, 2008a). A arqueologia, portanto, busca analisar como algo, em algum momento e em que condições, pode ser dito, ou não dito, ou em que condições históricas se podem explicar o que se diz ou não se diz sobre determinada coisa.

Na arqueologia, de acordo com as argumentações de Foucault (2008a), o discurso é compreendido por uma regularidade que permite com que algo pareça verdadeiro. Foucault, portanto, busca analisar o discurso pela análise do saber, argumentando que "não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma" (FOUCAULT, 2008a, p. 205). A arqueologia não se preocupa em esclarecer ou discutir a veracidade ou falsidade dos seus objetos de estudo. O objetivo da arqueologia é clarificar

quais são as regras que regem os discursos científicos (ALVES, PIZZI, 2014). Suas primeiras análises buscam dar conta de observar como os saberes, ou as ciências de um modo geral, em seus discursos, possibilitam que o homem se torne um objeto de análise. Nesse sentido, não há uma definição de homem na fase arqueológica de Foucault, mas uma análise das formas como se pode reconhecer o homem a partir de determinados regimes de verdade produzidos por determinadas instituições, como o louco, o doente, o sadio, o criminoso (FOUCAULT, 1995). Na abordagem arqueológica de Foucault, procura-se demonstrar as contingências do sujeito consciente e ordenador, de modo que o sujeito seja meramente o efeito de um arranjo particular de conhecimento (FOUCAULT, 2007).

Não se afirma, enfim, sobre a completa ausência em Foucault do sujeito constituído em suas reflexões arqueológicas, descartando, com isto, a possibilidade de um sujeito *a priori* (FOUCAULT, 2007). O sujeito, nas análises de Foucault em sua fase arqueológica, não faz parte das preocupações do autor quando de sua análise sobre as instituições (SOUZA, FURLAN, 2018), as quais buscam implicar seus discursos verdadeiros. Como argumenta Foucault, os discursos da verdade só podem surgir de um homem. Há, portanto, uma íntima relação entre sujeito e verdade. Argumenta-se, no entanto, que apenas em suas reflexões genealógicas o sujeito torna-se figura central de suas preocupações, ainda que esta seja uma preocupação mais essencial em suas obras finais, como em *a Hermenêutica do Sujeito* (FOUCAULT, 2010a).

Em suas reflexões arqueológicas, Foucault busca estabelecer o sujeito como um elemento histórico, concreto, como efeito de relações particulares de poder-saber (BORDIN, 2014). Gros (2004) argumenta que Foucault busca exemplificar sua abordagem da relação entre sujeito e verdade, como a via em sua fase arqueológica. Neste contexto, Gros (2004) explica que, para Foucault, uma análise sobre as condições pelas quais um sujeito se manifesta, seja para os outros, seja para si mesmo, relaciona-se às formas e por meio dos atos de dizer a verdade. Nesse sentido, os modos como os indivíduos se constituem quando falam a verdade tornam-se de interesse de Foucault. Em outros termos, torna-se importante para Foucault analisar não as maneiras pelas quais um determinado discurso é reconhecido como verdadeiro, senão a forma como o indivíduo, em seu ato de dizer a verdade, se constitui e é constituído por outros como sujeito de um discurso, tendo em conta, aqui, a forma como o sujeito se apresenta a si e para si mesmo e para os outros, como alguém que diz a verdade (VANDRESEN, 2014).

Gros (2004) observa que, no último ano de palestras, Foucault deliberadamente justapõe sua abordagem da relação do sujeito com a verdade, da maneira como ele a havia concebido

anteriormente em termos de arqueologia. Na palestra de abertura desta série, Foucault aborda essa relação através de uma análise das condições pelas quais um sujeito se manifesta — para os outros e para si mesmo — por meio de atos de dizer a verdade (FOUCAULT, 2011). O foco de Foucault é em como os indivíduos se constituem quando falam a verdade. Propõe Foucault que:

Não se trataria, de modo algum, de analisar quais são as normas do discurso tal como ele é reconhecido como verdadeiro, mas sim, sob que forma, em seu ato de dizer a verdade, o indivíduo se constitui e é constituído pelos outros como sujeito que pronuncia um discurso de verdade, sob que forma se apresenta, a seus próprios olhos e aos olhos dos outros, quem diz a verdade (qual é) a forma do sujeito que diz a verdade (FOUCAULT, 2011, p. 4).

Considera-se, portanto, que, enquanto nas investigações arqueológicas Foucault (2010c) estava preocupado com as condições históricas e culturais da existência de discursos verdadeiros, em sua exposição sobre suas análises arqueológicas, feitas tardiamente em a *Hermenêutica do Sujeito*, segundo Gros (2010), Foucault se preocupa em argumentar sobre como a relação de um sujeito consigo mesmo e suas relações com os outros dependem de uma forma específica de falar a verdade (GROS, 2011). Em outros termos, busca-se argumentar não sobre como determinadas condições tornam válidos, ou não, certos discursos verdadeiros, senão examina os modos de ser que os discursos verdadeiros acarretam naquele sujeito que se utiliza destes discursos (GROS, 2011).

Em a *Hermenêutica do Sujeito*, Foucault (2010a) argumenta sobre o “momento cartesiano”. Este refere-se, segundo Foucault, ao momento no qual o autoconhecimento se torna uma condição necessária para que o sujeito acesse a verdade. Este momento é descrito por Foucault, segundo Candiottto (2007), como aquele em que há um deslocamento do preceito grego do cuidado de si (*epimeleia heautou*) para o imperativo do ‘conhece-te a ti mesmo’ (*gnōthi seauton*) (FOUCAULT, 2010a). Esta condição foi importante para que Foucault estabelecesse as necessárias relações entre o sujeito e a verdade. Deste modo, não é a forma do pensamento que questiona o que é verdadeiro ou falso, mas o que determina que possa existir a verdade ou a falsidade. Consequentemente, o fato de o sujeito ter acesso à verdade e que tenta determinar as condições e limites do acesso do sujeito à verdade implica as necessárias transformações em si mesmo para ter acesso à verdade (CANDIOTTO, 2006). Como argumenta Gros (2011), no contexto das investigações arqueológicas e genealógicas de Foucault, esta forma de o sujeito relacionar-se com a verdade descreve a preocupação de Foucault com o

homem que conhece aquela como sendo uma condição da verdade (GROS, 2011).

Importante notar, como sugere Gros (2011), que Foucault reestabelece sua atenção ao preceito do cuidado de si mais tardiamente. Esta condição busca estabelecer que o acesso à verdade, através do cuidado de si, é uma possibilidade de sua condição externa, que, em certo sentido, demarca que o acesso à verdade é o resultado de uma transformação de si mesmo do sujeito (CANDIOTTO, 2006).

Esta mudança, ou retorno do conhece-te a ti mesmo para o cuidado de si, foi explicada por Foucault em a *Hermenêutica do Sujeito* (FOUCAULT, 2010a). O conhece-te a ti mesmo é fundado nos modos como os sujeitos devem se ocupar de si mesmos, de acordo com os preceitos delficos, tanto na temperança, nas promessas demasiadas, quanto nos modos de conhecer-se a si mesmos, para que se evite afrontar-se para além do necessário (FOUCAULT, 2004b). Nesse sentido, conhecer-te a ti mesmo tem como sentido o cuidado de si (BATTERS, 2011). Nas palavras de Foucault, “é preciso que te ocupes contigo mesmo, que não te esqueças de ti mesmo, que tenhas cuidados consigo mesmo. E neste âmbito, como que no limite deste cuidado, que aparece e se formula a regra "conhece-te a ti mesmo"” (FOUCAULT, 2010a, p. 7).

É, assim, que, no final de seus trabalhos, quando começa a investigar sobre as práticas éticas da antiguidade grega, Foucault desenvolve seu projeto como uma genealogia do sujeito ocidental moderno (PRADO, 1995). Nesta perspectiva, Foucault passa a se ocupar com os modos como, desde a antiguidade, os indivíduos se constituem como sujeitos, não apenas a partir das técnicas de poder, mas, principalmente, através das técnicas de si. Em um sentido mais amplo, pode-se argumentar que, já em *Vigiar e Punir*, Foucault (2014) iniciava suas análises sobre o poder disciplinar como parte de uma perspectiva mais abrangente de desenvolver uma genealogia do sujeito ocidental. Nesta, para se analisar a genealogia do sujeito, deve-se levar em consideração não apenas as técnicas de dominação, mas também as técnicas de si e a interação entre esses tipos de técnicas, como se vê em Foucault (2004), quando afirma: “talvez eu tenha insistido demasiadamente na tecnologia de dominação e poder. Estou cada vez mais interessado na interação entre si e os outros, e nas tecnologias de dominação individual, a história de como um indivíduo age sobre si mesmo, na tecnologia de si” (FOUCAULT, 2004b, p. 324).

Como argumenta Gros (2010), em suas reflexões sobre a genealogia do sujeito, Foucault toma as disciplinas como importantes elementos a serem analisados nas instituições, ainda que apenas como um aspecto na arte de governar as pessoas na sociedade. É preciso, porém, considerar as chamadas práticas éticas como uma faceta essencial em sua análise sobre as

relações de poder. Assim, argumenta-se que Foucault busca demonstrar como as concepções modernas do eu e do sujeito são realidades históricas e culturais em constante mudança. Ao refletir sobre a genealogia do sujeito, Foucault elabora três domínios possíveis de se conduzir uma ontologia crítica de si mesmo, são elas:

uma ontologia histórica de nós mesmos em relação à verdade através da qual nos constituímos como sujeitos do conhecimento; segundo, uma ontologia histórica de nós mesmos em relação a um campo de poder através do qual nos constituímos como sujeitos agindo sobre os outros; terceiro, uma ontologia histórica em relação à ética através da qual nos constituímos como agentes morais (FOUCAULT, 2009, p. 262).

Nota-se, como afirmam Candioto (2006) e Piza (2015), que esta genealogia não tem como objetivo estabelecer determinadas estruturas formais universais, senão funcionar como uma investigação das condições que levaram os sujeitos a se compreender a si mesmos e aos outros de formas particulares. Com isto, recolocam-se as questões em torno das relações de poder como estabelecendo as contingências históricas e culturais das modernas concepções do eu e do sujeito. Para Foucault (1979), a genealogia tem como objetivo revelar a especificidade histórica dos eventos e identificar seus discursos, e, deste modo, chegar a uma análise que possa explicar a constituição do sujeito imerso em um determinado quadro histórico (ALVES, PIZZI, 2014).

Importante atentar para o contraste que existe entre as tecnologias do si e as tecnologias de poder. Estas “determinam a conduta dos indivíduos e os submetem a certos fins ou dominação, objetivando o sujeito” (FOUCAULT, 2004b, p. 323). Isto torna-se necessário por ter Foucault (2010a), em sua fase ética, investigado sobre práticas antigas do cuidado de si e a ética correspondente que representam uma continuação de seus primeiros esforços intelectuais. Isto posto, permite considerar que não há qualquer ruptura no projeto de Foucault entre suas propostas intelectuais, senão certo refinamento de suas análises que culminaram em suas investigações sobre a constituição do sujeito.

Assim, considera-se que, a partir dessa perspectiva, as análises de Foucault (1991) sobre as questões em torno do poder podem ser consideradas como uma descoberta genealógica das técnicas de dominação, técnicas estas que fundamentam a constituição não apenas de sujeitos, como também do indivíduo, bem como do homem, no interior de determinadas instituições disciplinares. Considera-se, enfim, que as investigações éticas de Foucault (2004b) enfocam as várias formas de tecnologias de si da antiguidade clássica até a modernidade. Neste aspecto, o objetivo de Foucault relaciona-se à proposta de se estabelecer o percurso sobre o qual, através

de técnicas éticas desenvolvidas desde a antiguidade, se tem constituída a identidade do sujeito. Implica isto o fato de que não há em Foucault (2004b) uma explicação de como o sujeito se constituiu sem que se forneça uma análise das técnicas e exercícios de si, através dos quais o sujeito se constitui. Afinal, a dimensão ética, na perspectiva de Foucault, refere-se aos vários processos e modos pelos quais os indivíduos se constituem como sujeitos morais.

Importante destacar, como argumenta Deacon (2000), que as análises genealógicas e as éticas, como as expõe Foucault, não têm como objetivo prescrever determinados comportamentos ou promover determinadas visões políticas estabelecidas como já dadas. Pelo contrário, as análises propostas nas reflexões de Foucault (1998, 1999, 2010a) buscam esclarecer certos desdobramentos em que as possibilidades de fazer, agir, pensar e ser de outra maneira podem ser realizadas pelos sujeitos. Depreende-se, portanto, que a emergência dos atos e práticas do sujeito e de si mesmo não se apresenta como princípio da busca de uma origem causal, no presente. Argumenta-se, deste modo, que o sujeito, como se apresenta no momento, deva ser problematizado (FOUCAULT, 2006) como um acontecimento singular (CARDOSO, 1995). Neste contexto, estabelecem-se as atitudes críticas do sujeito que, recusando as possibilidades de universalidade e determinismos do ser e do pensamento, busca recuperar e analisar a historicidade e contingência de sua constituição e de sua razão (FOUCAULT, 2006).

2.3- Sobre as relações de poder em leituras foucaultianas

As ideias de Foucault têm-se destacado como significativas para o desenvolvimento de estudos e de problematizações (NILSON, 1998) em diversas áreas e temáticas (VINCI, 2015). Contudo, somente em meados dos anos 1990, as reflexões de Foucault foram tomadas como um conjunto interpretativo importante para diversas questões no campo dos estudos organizacionais (BARRATT, 2008; CALDWELL, 2007; CARTER, 2008; KNIGHTS, 2002; MOTTA, ALCADIPANI, 2004). São reflexões em torno do sujeito e as relações de poder os dois temas que melhor conectam os escritos de Foucault ao estudo das organizações, com reflexos marcantes nas análises sobre as formas de gestão de pessoas.

Em seu percurso intelectual, Foucault promoveu mudanças significativas em seus interesses e métodos de pesquisa (PEREIRA, MUNIZ, LIMA, 2008; STARKEY, HATCHUEL, 2002). Isto significou que suas reflexões em torno dos conceitos de poder e sujeito foram alteradas. Decorre daí que a diversidade, complexidade e heterogeneidade de suas reflexões, como advertem Välikangas e Seeck (2011), permitiram que pesquisadores e

estudiosos de Foucault propusessem dividir suas ideias em três fases distintas: arqueologia, genealogia e estética/ética. Esta divisão é importante para que se obtenha uma visão geral do pensamento de Foucault e os modos como suas ideias podem ser utilizadas tanto nos estudos de organizações (DIXON, 2007) quanto nas estratégias de gestão de pessoas, em que são propostas a utilização de diferentes dispositivos, discursivos ou não discursivos, para se efetivarem (GONÇALVES, 2016). Esta é uma perspectiva viável ao se propor refletir, nesta tese, sobre aspectos como: uma forma de refinamento nas análises de Foucault sobre o sujeito e os modos de ordenamento das formações discursivas nos anos 1960; posteriormente, a consideração do sujeito como efeito de técnicas de dominação e normatização, nos anos 1970; e enfim, o sujeito como agente político e ético nos anos 1980 (CALDWELL, 2007).

A partir das noções sobre o homem e as formas de controle e seu ordenamento, torna-se possível considerar os diferentes modos e técnicas de gestão de pessoas nos estudos organizacionais, tomando em conta as três fases intelectuais de Foucault. Considera-se, nesta tese, que as práticas de gestão de pessoas não são apenas procedimentos descritivos do modo de funcionamento da organização, como também o fundamento de uma produção ideológica. Com isto, não se podem dissociar os procedimentos, os dispositivos e seu discurso da maneira como funcionam e como são vividos pelos indivíduos. Depreende-se daí que os dispositivos operacionais e a ideologia estão indissoluvelmente ligados, tendo como função fazer interiorizar certas condutas e os princípios que as legitimam (ALVES, PIZZI, 2014).

Importante destacar que Foucault não foi o primeiro a se preocupar com as questões em torno do poder. Contudo, foi a partir das obras de Foucault que foi possível reconceitualizar a localização, as modalidades e o próprio exercício do poder (TAYLOR, 2018). Foucault oferece vários modos de entendimentos sobre o exercício de poder, como o poder disciplinar e o biopoder (FOUCAULT, 1995). Em verdade, de acordo com o próprio Foucault, o poder é sempre pensado como uma relação (FURTADO, CAMILO, 2016). Nesse sentido, raramente se utiliza da palavra poder e, quando o faz, é sempre no sentido de relações de poder. Além disso, Foucault vincula poder ao conhecimento e ao discurso (MARKULA-DENISON, PRINGLE, 2007).

Foucault (2014) concebe o poder como uma rede de relações, constantemente em tensão, sempre em atividade. Com isto, compreende-se que o poder não deve ser compreendido como um privilégio que se possui, senão que se exerce. O poder, então, é relacional e produtivo; é algo exercido através de interações entre indivíduos e grupos. Não é, portanto, o poder uma ameaça ou uma força coerciva do Estado, mas sim uma estratégia que se desenrola nas inúmeras

interações entre indivíduos e grupos que ocorrem diariamente. Enfim, o poder não é estático ou está sempre solidificado, mas está constantemente em movimento.

Compreende-se, portanto, que as pessoas investem poder para influenciar o comportamento dos outros. No entanto, para Foucault (1979), as relações de poder sempre envolvem a escolha de se participar de ambas as partes, com alguma forma de liberdade. Assim, o poder é caracterizado como uma relação entre atores que estão livres para agir e resistir. Enfim, nas palavras de Foucault (2004a, p. 277), “é preciso enfatizar também que só é possível haver relações de poder quando os sujeitos forem livres. Se um dos dois estiver completamente à disposição do outro e se tornar sua coisa, um objeto sobre o qual ele possa exercer uma violência infinita e ilimitada, não haverá relações de poder” (FOUCAULT, 2004a, p. 277). Ainda sobre as relações de poder, Foucault (1979, p. 7–8) argumenta que “o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz ‘não’, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso”. Enfim, deve-se considerar o poder como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função apenas reprimir (SOUSA, FRANÇA, 2018).

Deste modo, a escolha de participar das relações de poder significa que estas relações não são unívocas, mas definem inúmeros pontos de confronto, focos de instabilidade, cada qual com seus próprios riscos de conflito, lutas e de uma inversão, pelo menos temporária, das relações de poder (FOUCAULT, 2014). As relações de poder são, portanto, uma tentativa de controlar as ações dos outros, ainda que sem garantia de sucesso.

Foucault (2014) avalia, ainda, que é possível que, nas relações de poder altamente desiguais em que não se viabilizem quaisquer formas de resistência, se esteja diante de estados de dominação. Foucault (2004a) chama essas situações de estados de dominação para distingui-las das relações de poder mais fluidas. Essa é uma distinção importante. Afinal, reforça que o poder, para Foucault, não se refere, fundamentalmente, à dominação. A liberdade está presente onde quer que o poder seja encontrado (CANAVÊZ, 2015). De acordo com Foucault (2004a), a ideia de liberdade fora das relações de poder só pode ser considerada utópica. Em outras palavras, a liberação de um conjunto de relações de poder simplesmente leva ao estabelecimento de novas relações de poder.

2.4- O Discurso na perspectiva de Foucault: construindo algumas reflexões

Foucault vê o discurso, ou campos do conhecimento, e o poder não como idênticos, mas certamente como inseparáveis. Nesse sentido, Foucault relaciona poder e saber como campos que se interatuam. Como afirma Foucault (2014, p. 31):

Temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de “poder-saber” não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em redação ao sistema do poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas.

Afirma-se, assim, que qualquer campo de conhecimento endossa relações particulares de poder. Por sua vez, essas relações de poder reforçam seu campo correlativo de conhecimento como legítimo. A análise dos discursos revela que eles não são lógicos nem linguísticos (FOUCAULT, 1993). Pelo contrário, os discursos são formados organicamente com a suposição; o preconceito, o mito e o hábito sendo ocultados por alegações de racionalidade e objetividade (AVELINO, 2016; FOUCAULT, 2007).

Nesta perspectiva, neste estudo, torna-se essencial considerar que as relações de poder entre um tutor ou instrutor de uma instituição de ensino profissionalizante e um jovem aprendiz são tipicamente baseadas em discursos da ciência do comportamento, do treinamento para o trabalho, e da pedagogia, do aprendizado possível. A ciência e a pedagogia voltadas para o espaço de trabalho se justificam a partir do estabelecimento da relação instrutor-jovem e, por sua vez, são justificadas pela produção da relação de saber-poder entre eles (ALVES, PIZZI, 2014). Deste modo, considera-se que o discurso só se torna possível quando as relações de poder podem ser exercidas de maneiras particulares. Assim, a ciência do trabalho não existe como um campo discursivo até que o exercício de determinadas relações de poder possa se estabelecer, de modo que se apresente a formação para o trabalho como uma prática que deveria ser estudada por determinados métodos científicos.

Desta forma, os conteúdos que são passados para os jovens aprendizes só se tornam possíveis de estabelecer um conjunto de saber necessário para se controlar determinadas condutas e comportamentos dos jovens quando um conjunto particular de relações de poder se desenrolou e levou à criação de um conjunto de regras que constituíram os discursos do bom trabalhador, o discurso do jovem trabalhador como um campo de conhecimentos e, ainda, de

práticas comportamentais que possam ser tomadas como essenciais, necessárias e características esperadas dos e pelos jovens aprendizes. Em outros termos, o Programa Jovem Aprendiz não foi desenvolvido como um campo de conhecimento até que um grupo de jovens pudessem concordar em se submeter a seguir uma série de ideias desenvolvidas por alguns membros daquele grupo de instrutores.

Além disso, o poder e o discurso não são formados de maneira estática. Esta é uma relação que se caracteriza por determinadas matrizes de transformações (FOUCAULT, 1999). Considera-se, assim, que poder e discurso fazem parte de um processo complexo e instável. Deste modo, um discurso em particular pode reforçar uma relação de poder, mas, em outro ponto, esse campo de conhecimento pode desestabilizar a mesma relação de poder (ALVES, PIZZI, 2014).

Um excelente exemplo disso revela-se nos momentos em que os instrutores apelam para o conhecimento prévio dos jovens assistidos. As várias equipes de instrutores precisam estar atentas para que a possibilidade de contribuição para o discurso vinda dos jovens aprendizes se estabeleça dentro de um espaço adequado de troca de experiências. Essa regra sobre os conhecimentos sobre o mundo do trabalho e os conhecimentos e regras repassadas aos jovens aprendizes sobre seu comportamento na instituição de ensino profissionalizante e na empresa em que foram acolhidos têm por objetivo endossar as relações de poder que são relativamente iguais. Destaca-se, enfim, que o discurso estará sempre ligado às relações de poder através das quais as equipes de tutores definem sua linha para cada ponto e atribuem determinadas relevâncias para cada tema tratado em relação à equipe com a qual trabalham.

O discurso em Foucault deve ser entendido como agindo de maneiras múltiplas e complexas sobre os indivíduos. Nesse sentido, considera-se que é através do discurso que significados, sujeitos e subjetividades são formados (ALVES, PIZZI, 2014). Os discursos são uma série ou conjunto de declarações e práticas que se referem a um tempo, local e fenômeno específicos. Neste sentido, os discursos não são lineares ou contínuos, pois “é preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta (MCNAY, 2009). O discurso veicula e produz poder, reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo” (FOUCAULT, 1999, p. 95). Embora as noções de poder e discurso permaneçam como aspectos fundamentais da teoria foucaultiana, seu trabalho posterior concentra-se cada vez mais nas relações entre o sujeito e a verdade (CASTRO, 2017). O trabalho de Foucault (2010a) sobre as relações entre o sujeito e a verdade será, enfim, objeto

de maior interesse neste trabalho.

3- A noção de Problematização nas reflexões foucaultianas

A noção de problematização torna-se um elemento essencial para Foucault como uma maneira de se refletir sobre a constituição da subjetividade ética (VINCI, 2015). A problematização é uma forma, analisada por Foucault (2006), de se lançar sobre objetos e/ou situações comuns e particulares (NILSON, 1998). A problematização refere-se a uma tentativa de reorientar o eu do sujeito em relação a uma situação em particular com fins a revelar as condições que, eventualmente, produziram aquela situação (DEACON, 2000; VINCI, 2015). Como argumentam Oliveira, Garlet e Cardonetti (2014), a problematização difere-se da interrogação, pois exige um distanciamento necessário para que haja uma desnaturalização ou desconstrução de noções típicas do verdadeiro e do falso, de certo e errado. Tal distanciamento permite, enfim, repensar as questões em torno das normas e das regras, de modo a questionar de onde surge determinada situação. Nesse sentido, como as regras e as normatividades não se reduzem a verdades absolutas, mas construções a partir de determinados regimes de verdade, em determinada época e contexto social, é algo que perderá seu significado com o passar do tempo (CANDIOTTO, 2006). Neste contexto, a noção de problematização em Foucault pode ser considerada como um estilo de pensamento em que se torna uma forma de liberdade em relação ao que se faz. Para Foucault:

Problematização não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política etc.) (FOUCAULT, 2006, p. 242).

A problematização, como propõe Foucault (2006), envolve uma recusa em aceitar uma situação pelo valor de uma determinada verdade já dada (DEACON, 2000). Deste princípio, argumenta-se que o modo de subjetivação permite problematizar como e por que os sujeitos são constituídos através de determinados discursos e relações de poder em determinado tempo e como o sujeito pode recriar sua própria subjetividade de novas maneiras (FERREIRA NETO, 2017). Importante, assim, entender como os membros de cada grupo social se compreendem e apresentam certos aspectos de sua própria problemática (VINCI, 2015).

A problematização é tida como um modo de pensar que busca revelar os elementos desnecessários e os elementos contingentes da constituição do sujeito (FOUCAULT, 2006). Necessário, assim, que este sujeito se proponha a uma reflexão crítica em relação a si mesmo.

Afinal, como argumenta Foucault, a problematização parece estar implícita em grande parte do modo de subjetivação, necessária mesmo para que se possa identificar a substância ética de um sujeito (DEACON, 2000; KATZ, 2000; FERREIRA NETO, 2017). Do mesmo modo, o reconhecimento do modo de sujeição de uma pessoa, que se refere ao relacionamento de uma pessoa com uma regra ou preceito particular, parece exigir algum grau de problematização (FARIAS, 2015).

É importante considerar, ainda, que a problematização, ou os discursos de problematização oferecidos pelo sujeito, pode revelar tanto formas de docilidade como formas de resistência (FOUCAULT, 2006). Deste modo, é importante reconhecer que a problematização se torna um dispositivo para que se possam interpretar os modos de constituição do sujeito (VINCI, 2015). Deste modo, a problematização deve ser considerada como elemento que carece de cuidados e atenção minuciosa, estando ligadas, essencialmente, a práticas específicas do sujeito que possam, enfim, combinar e descrever a constituição do sujeito com modos de uma estética da existência (IFTODE, 2015; KATZ, 2000; NILSON, 1998).

3.1- Das atitudes e/ou acontecimentos críticos na perspectiva foucaultiana e sua relação com a política da verdade

De acordo com Gimbo (2016), no início dos anos 1970, Foucault desloca seu eixo de pesquisa do saber para o eixo do poder. Este deslocamento não significa compreender a genealogia como uma ruptura à arqueologia (PRADO, 1995). Argumenta-se que a genealogia apoiar-se-ia nos resultados da crítica arqueológica, portanto, se inter-relacionam essencialmente. Neste sentido, a passagem das análises foucaultianas na arqueologia para sua proposta genealógica pode ser compreendida como uma ampliação do campo de investigação foucaultiana (GIMBO, 2016). Mais ainda, esta ampliação promove o desenvolvimento de uma pesquisa mais precisa sobre a relação entre práticas discursivas e não discursivas, assim como sobre os seus efeitos na constituição da objetividade e da subjetividade do homem. Com tal ampliação, as questões em torno do saber passam a ser analisadas, também, em termos de estratégias e táticas de poder. Esta interação, enfim, situa o saber-poder no âmbito das lutas, em uma dimensão política, moral e social agonística. É, assim, que na ideia de crítica, como proposta por Foucault (2006), os aspectos políticos da genealogia se destacam.

Para Foucault (2006), haveria um problema que, simultaneamente, problematizaria a

relação do homem com o presente, o modo histórico de ser do homem e a constituição de si como sujeito autônomo. A questão da problematização, para Foucault (FOUCAULT, 2006), refere-se à maneira pela qual um determinado conceito particular é constituído como objeto de pensamento em relação à verdade, seja por meio discursivo, seja como não discursivo (KATZ, 2000). Desta forma, a problematização traz em suas considerações críticas não apenas as condições discursivas e não discursivas do conceito em si, como também as formas de reflexão através das quais este determinado conceito é tornado um objeto (DEACON, 2000). Importante considerar, com isto, que o conceito de abordagem metodológica para Foucault, quando de um objeto teórico, faz referência a uma maneira de descrever uma manifestação histórica particular de uma forma de análise que busca identificar a origem de certas teorias ou ideias como uma fonte de recurso para um problema particular.

Deacon (2000, p. 127) sugere que a problematização em Foucault, como elemento central em suas análises genealógicas, estaria “preocupada com como e por que, em momentos específicos e sob circunstâncias particulares, certos fenômenos são questionados, analisados, classificados e regulados, enquanto outros não são”. Decorre daí que a problematização é parte do trabalho específico do pensamento. Continua Deacon (2000):

A problematização não se refere a métodos convencionais de análise, baseados em uma relação entre pensamento e mundo ou entre a análise e o que está sendo analisado, isto é, com processos que se supõe serem separados e, no entanto, mais ou menos estreitamente alinhados. Em vez disso, refere-se às condições práticas que transformam algo em objeto de conhecimento, especificamente às redes de poder, mecanismos institucionais e formas de conhecimento existentes que direcionam a atenção dos teóricos para fenômenos específicos e, assim, produzem novos conhecimentos (DEACON, 2000, p. 131).

Além disso, Foucault sugere que se pense na modernidade não como um período da história, mas como uma certa forma de atitude, que ele descreve como um modo de se relacionar com a realidade contemporânea (DEACON, 2000). A modernidade como um modo de relacionamento deve ser considerada a partir de uma escolha voluntária feita por certas pessoas. Assim, este relacionar-se pode ser compreendido como um modo de pensar e sentir, e um modo de agir e de se comportar, que marca uma relação de pertencimento e uma ação. Esta definição sobre os modos de relacionar-se com uma determinada realidade contemporânea se apresenta muito próxima ao que os gregos antigos descrevem como um *ethos* filosófico.

É, portanto, com referência ao *ethos* que as análises de Foucault são conduzidas. Ou seja, seus estudos buscam problematizar, marcar um modo de agir e se comportar regulados em

uma determinada sociedade em um determinado tempo e contexto. Em termos metodológicos, voltada para a análise do discurso, argumenta-se que a crítica tem elementos similares à consideração genealógica. A tarefa crítica refere-se às análises dos processos de reagrupamento e de unificação dos discursos (ALVES, PIZZI, 2014). Por sua vez, a abordagem genealógica refere-se aos estudos da formação discursiva. Assim, para Foucault:

O conjunto “crítico”, que põe em prática o princípio de inversão: procurar cercar as formas de exclusão, da limitação, da apropriação de que falava a pouco; mostrar como se formaram, para responder a que necessidades, como se modificaram e se deslocaram, que força exerceram efetivamente, em que medida foram contornadas. De outra parte, o conjunto “genealógico” que põe em prática os três outros princípios: como se formaram, através, apesar, ou com o apoio desses sistemas de coerção, séries de discursos; qual foi a norma específica de cada uma e quais foram suas condições de aparição, de crescimento, de variação” (FOUCAULT, 2008a, p. 60–61).

A referência à tarefa crítica, em a ordem do discurso, refere-se às análises do controle discursivo. Como argumenta Avelino (2016, p. 244), “a crítica como prática de superação dos limites não assume função normativa”, na busca de estruturas formais com valor universal (FOUCAULT, 1984). Além disso, “sua tarefa é mostrar que os discursos que limitam o que pensamos, dizemos e fazemos não são necessários ou inevitáveis, mas são acontecimentos históricos como quaisquer outros” (AVELINO, 2016, p. 244). A crítica relaciona-se também às análises arqueológicas e genealógicas. Nas palavras de Foucault (1984):

Arqueológico - e não transcendental - no sentido de que não buscará identificar as estruturas universais de todo conhecimento ou de toda ação moral possível, mas buscará tratar as instâncias do discurso que articulam o que pensamos, dizemos e fazemos como tantos eventos históricos. E essa crítica será genealógica no sentido de que não deduzirá da forma do que somos o que é impossível para nós fazer e saber; mas ela se separará da contingência que nos tornou o que somos, a possibilidade de não ser mais, fazer ou pensar o que somos, fazemos ou pensamos. Não procura tornar possível uma metafísica que finalmente se tornou uma ciência; procura dar um novo impulso, tanto quanto possível, ao trabalho indefinido da liberdade. (FOUCAULT, 1984, p. 315)

Nesse sentido, o projeto crítico torna-se uma investigação histórica dos acontecimentos que levaram os sujeitos a se constituir e a se reconhecer como sujeitos daquilo que faz, pensa, diz (CARDOSO, 1995). Considera-se, portanto, que dadas as conclusões de Foucault, sua verdadeira força vem do modo como ela engaja a filosofia, através da ética, com a política, ao caracterizar o ethos filosófico à ontologia crítica de nós mesmos como um teste histórico-

prático dos limites a que se pode ir além e como um trabalho realizado pelo próprio sujeito como um ser livre. Percebe-se, com isto, que o interesse de Foucault em práticas antigas de si, sobre si mesmo, é motivado por esse imperativo de trabalho do sujeito em busca desta liberdade. Assim, considera-se que a crítica, recusando a busca da universalidade e da determinação do pensamento, recupera as condições de uma historicidade e de uma contingência da razão (SOUZA, FURLAN, 2018). Nesse sentido, a forma como o sujeito se apresenta não se define como uma busca da origem que o determinaria em uma certa sequência causal, senão que, o presente, o que o sujeito se apresenta na atualidade é, em todos os sentidos, problematizado como um acontecimento singular (CARDOSO, 1995; KATZ, 2000).

Se para Foucault, como comenta Deacon (2000), a crítica não é constituída de fora das estruturas ou das formas que se busca questionar, só pode ser concebida como uma atividade vivida que depende do reconhecimento de si como realidade concreta e histórica, como uma atitude crítica. Nesse sentido, o pensamento, na perspectiva de Foucault (DEACON, 2000), não apenas possibilita a atividade crítica, é ele mesmo uma atividade e uma prática crítica, e, como tal, uma prática de liberdade.

Para Deacon (2000, p. 132), seguindo as reflexões de Foucault, “o pensamento é considerado não apenas um fenômeno mental, cognitivo, especulativo ou linguístico, mas um conjunto de práticas em si, isto é, um processo que participa da constituição dos objetos de que fala e que tem efeitos políticos específicos e identificáveis”. Neste sentido, a possibilidade de uma atitude crítica está inscrita no sujeito em seu próprio ser e na corporificação de si mesmo como realidade histórica e cultural; portanto, parte do trabalho da liberdade, ou seja, aquele que é praticado no interior das redes e estruturas através das quais o sujeito é definido como um ser histórico e cultural (ANASTÁSIO, 2017).

Buscando compreender como a atitude crítica tem implicações políticas, torna-se interessante analisar como Foucault considera e caracteriza a atitude crítica como um modo de resposta ao problema do governo. Em seu texto *O que é a Crítica?*, Foucault argumenta que o século XVI presenciou um aumento no número e na força do que denominou de “artes de governo”. As artes de governo são as técnicas usadas para governar e conduzir indivíduos, famílias e grupos. Uma explosão das artes de governar, como afirma Foucault, ocorreu em domínios variados, “como governar as crianças, como governar os pobres e os mendigos, como governar uma família, uma casa, como governar os exércitos, como governar os diferentes grupos, as cidades, os Estados, como governar seu próprio corpo, como governar seu próprio espírito (FOUCAULT, 1997, p. 44). Ainda para Foucault (1997), as artes e as tecnologias do

governo dão origem ao problema e à questão de como não ser governado. Tal questão remete à busca de respostas a estas novas formas de governo e controle.

Em seus estudos sobre as formas de governo no século XVI, Foucault analisa o surgimento da atitude crítica como contemporânea de um recurso, ou mesmo recusa, ao direito natural, como uma possível resposta à atitude de não ser governado. Para Foucault, a questão do como governar aparece como uma das questões mais fundamentais do que pode ter ocorrido nos séculos XV ou no XVI. É, assim, uma questão fundamental que traça uma resposta à multiplicação das artes de governar, como a arte pedagógica, a arte política e arte econômica, bem como todas as artes de governo originadas nas instituições de governo. A atitude crítica está, nesse sentido, preocupada com os modos de não ser governado. Como elabora Foucault, a atitude crítica não é uma questão de uma rejeição ou recusa por completo do governo. Refere-se ao fato de que os indivíduos devem se recusar a ser governados. Também não é uma tentativa de revolta ao ser governado ou busca de uma completa autonomia (OLIVIER, 2010). Para Foucault,

(...) essa governamentalização, que me parece tão característica dessas sociedades do Ocidente europeu no século XVI, não pode estar dissociada, parece-me, da questão de "como não ser governado?". Eu não quero dizer com isso que, na governamentalização, seria opor numa sorte de face a face a afirmação contrária, "nós não queremos ser governados, e não queremos ser governados absolutamente". Eu quero dizer que, nessa grande inquietude em torno da maneira de governar e na pesquisa sobre as maneiras de governar, localiza-se uma questão perpétua que seria: "como não ser governado *assim*, por isso, em nome desses princípios, em vista de tais objetivos e por meio de tais procedimentos, não dessa forma, não para isso, não por eles"; e se se dá a esse movimento da governamentalização, da sociedade e dos indivíduos ao mesmo tempo, a inserção histórica e a amplitude que creio ter sido a sua, parece que se poderia colocar deste lado o que se chamaria atitude crítica (FOUCAULT, 1997, p. 44).

Argumenta-se, portanto, que, no século XVI, segundo Foucault, era o direito natural que formava a base da atitude crítica. E, assim, foi a partir desta base que a questão de como não ser governado foi formulada em termos de sua legitimidade. Para Foucault:

A crítica é então, desse ponto de vista, em face do governo e à obediência que ele exige, opor direitos universais e imprescritíveis, aos quais todo governo, qual seja ele, quer se trate do monarca, do magistrado, do educador, do pai de família, deverá se submeter. Em suma, se vocês querem, reencontra-se aqui o problema do direito natural (FOUCAULT, 1997, p. 46).

Chega-se, portanto, à conclusão de que o direito natural, segundo Foucault (1997):

não é certamente uma invenção da Renascença, mas a partir do século XVI assumiu uma função crítica que ainda se mantém até hoje. À questão "como não ser governado?" responde-se dizendo: quais são os limites do direito de governar? Digamos que aqui a crítica é essencialmente uma questão jurídica (FOUCAULT, 1997, p. 46).

Nesse sentido, afirma-se que parte do empreendimento político, a que se refere Foucault (1997), torna-se um questionamento da relação entre autoridade e verdade e, desse modo, busca colocar a possibilidade de perturbar determinadas ordens já estabelecidas de conhecimento, estruturas epistemológicas e suas estruturas de poder. Como adverte Foucault (1997): “"não querer ser governado", é claro, não é aceitar como verdade (...) o que uma autoridade diz ser verdadeiro, ou ao menos não é aceitar isso senão se se considera, por si mesmo, boas razões para aceitar. E desta vez, a crítica toma seu ponto de ancoragem no problema da certeza em confrontação com autoridade” (FOUCAULT, 1997, p. 46).

Assim, Foucault (1997) coloca a prática da crítica na recusa do governo que seria afim à prática histórica da revolta, ou à não aceitação de um governo real. Tal disposição indica o ponto de partida para que se compreenda a ideia de resistência de Foucault, como um movimento na recusa de um determinado modo de governo, colocando em questão a relação entre verdade e autoridade à qual ela recorre (CANAVÊZ, 2015). Nas palavras de Foucault (1997):

E se a governamentalização é mesmo esse movimento pelo qual se tratasse na realidade mesma de uma prática social de sujeitar os indivíduos por mecanismos de poder que reclamam de uma verdade, pois bem, eu diria que a crítica é o movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade; pois bem, a crítica será a arte da inservidão (ou insubordinação) voluntária, aquela da indocilidade refletida. A crítica teria essencialmente por função o desassujeitamento do sujeito no contexto do que se poderia chamar, em uma palavra, a política da verdade (FOUCAULT, 1997, p. 47).

É nesta condição da atitude crítica que o significado do termo crítica, para a abordagem da política de Foucault, começa a tomar corpo. Afinal, Foucault vincula a recusa a determinadas formas de governo com a possibilidade da não-subjugação do sujeito por si mesmo.

Nesse sentido, os arranjos de poder-saber relacionados a determinadas formas particulares de governo, legitimados e normalizados por sua relação com a autoridade, tornam-se como formações particulares de subjetividade (BORDIN, 2014). Considera-se, assim, que ser governado não significa apenas ter uma forma imposta à existência de alguém, mas serem

dados os termos dentro dos quais a existência será e não será uma possibilidade. Além disso, quando Foucault se propõe a questionar a relação entre autoridade e verdade, ele considera que o sujeito pode romper as linhas dessa forma de compreensão, podendo, mesmo, analisar a possibilidade de o sujeito se compreender de diferentes maneiras.

Como adverte Anastasio (2017), o papel do comportamento crítico não é fornecer uma crítica que, eventualmente, extrapole as formas de poder ou governo. O comportamento crítico estaria ligado ao direito dos indivíduos de questionar a autoridade em suas verdades proferidas. Esta condição do comportamento crítico, ao estar relacionada às questões em torno da verdade, do poder e do sujeito, diz respeito à dimensão da “dessubjugação” do sujeito (HEALY, 2013), e não a quaisquer formas de resistência ao poder (CANAVÊZ, 2015). Como afirma Foucault, “o foco da crítica é essencialmente o feixe de relações que amarra um ao outro, ou um a dois outros, o poder, a verdade e o sujeito” (FOUCAULT, 1997, p. 47). Esclarece, ainda, Foucault que a atitude crítica refere-se, essencialmente, a “uma certa maneira de pensar, de dizer, de agir igualmente, uma certa relação com o que existe, com o que se sabe, o que se faz, uma relação com a sociedade, com a cultura, uma relação com os outros também” (FOUCAULT, 1997, p. 42). Nesse sentido, continua Foucault:

A ontologia crítica de nós mesmos deve ser considerada não, certamente, como uma teoria, uma doutrina, nem mesmo como um corpo permanente de conhecimento que está se acumulando; ela deve ser concebida como uma atitude, um ethos, uma vida filosófica em que a crítica do que somos é, ao mesmo tempo, a análise histórica dos limites que nos são impostos e uma experiência com a possibilidade de ir além deles (FOUCAULT, 1984, p. 46).

O comportamento crítico torna-se essencial, portanto, para a forma como Foucault entende a ética como relacionada, e indispensável, à política (ANASTÁSIO, 2017). Depreende-se, neste sentido, que os comportamentos críticos estão intimamente ligados às práticas éticas e estéticas da constituição sujeito (CALOMENI, 2012). Estas, por sua vez, são indispensáveis para a compreensão da capacidade do sujeito de questionar a autoridade sobre sua relação com a verdade.

3.2- Considerações de Foucault sobre a verdade

Foucault, segundo Bordin (2014), ao longo de sua análise intelectual buscou historicizar as questões sobre os modos e desdobramentos de como a verdade e seus efeitos se tornam

estabelecidos. Ao fazê-lo, Foucault reitera sua negativa de qualquer forma de se atribuir o conhecimento com um *status* ontológico além daquele de uma construção humana arbitrária (BORDIN, 2014).

No entanto, em suas primeiras análises intelectuais, Foucault (1979) tratava a verdade como um produto da arregimentação de declarações dentro de discursos que haviam progredido ou estavam em processo de progredir para o estágio de uma disciplina científica. Foucault, em suas obras *História da loucura*, *O nascimento da clínica*, *As palavras e as coisas* e *Arqueologia do saber*, estava interessado em examinar as “regras de formação” e os “regimes de verdade” por meio dos quais o saber científico progride, levando os seres humanos a se tornar visíveis sob determinados discursos legitimados (KNIGHTS, 2002).

Foucault (2007), em *As palavras e as coisas*, examina como um conjunto de disciplinas clássicas, como gramática, economia política e história natural, desenvolveu-se (SOCIO, 2016) e as razões pelas quais tais disciplinas poderiam garantir que suas declarações seriam consideradas verdadeiras e outras falsas (THIRY-CHERQUES, 2010). Seu projeto geral pode ser definido como o de examinar como alguns discursos reivindicam o *status* da ciência e como eles moldam as condições que determinam a formação linguística, econômica e biológica do sujeito (DELEUZE, 2014; FOUCAULT, 2004a, 2014; KNIGHTS, 2002). Nessa fase, as reflexões de Foucault (1995) sobre as noções de sujeito e poder estão fortemente ligadas ao estudo das práticas discursivas e aos modos como são construídos determinados regimes de verdade, em determinado período histórico (HACK, 2006).

Os discursos, na perspectiva foucaultiana, podem ser entendidos como sistemas de regras de classificação, regulação e ordenamentos estruturados, que definem quem pode dizer o quê, quando e como (CALDWELL, 2007; GIACOMONI, VARGAS, 2010). Esse sistema de regras define as condições sob as quais, historicamente, os sujeitos são definidos e percebidos (SILVA, MACHADO JÚNIOR, 2016), ao mesmo tempo que define, limita e controla o modo como esses mesmos sujeitos se percebem e se relacionam com o mundo (CALDWELL, 2007). Neste sentido, como se percebe, ao sujeito, historicizado em relação às práticas sociais, é negada sua liberdade ou sua agência efetiva (HEALY, 2013).

Considera-se, portanto, que o trabalho inicial de Foucault, compreendido em sua fase arqueológica, é criticado por criar análises teóricas em que os sujeitos eram controlados por regimes de verdade. Tais regimes de verdade estariam, assim, ligados em uma relação circular com os sistemas de poder que os produzem e sustentam, e com os efeitos do poder que ela induz e os estende (FOUCAULT, 2010a). Muito embora não tenha abandonado este entendimento

sobre a verdade, Foucault (1995), em sua obra *O sujeito e o Poder*, muda seu foco de estudo e sua metodologia quanto ao poder, definindo que sua preocupação tenha recaído em uma história dos diferentes modos pelos quais, em determinada cultura, os seres humanos tomaram-se sujeitos. Neste sentido, Foucault resume seu trabalho como incidindo sobre os três modos de objetivação que transformam seres humanos em sujeitos. O primeiro é o modo de investigação que tenta se dar o *status* de ciências. Ou, o domínio dos sistemas de conhecimento que enfocam as práticas discursivas através das quais os sujeitos são constituídos como objeto. Na segunda parte do seu trabalho, como afirma Foucault (1995), buscou-se estudar o modo de objetivação do sujeito naquilo que chamou de “práticas divisórias”, ou o domínio das modalidades de poder focado em como os sujeitos são constituídos como aqueles que exercem ou se submetem às relações de poder. E, finalmente, tem-se o terceiro modo em que buscou estudar a maneira como um ser humano torna-se um sujeito, considerada por Foucault, como sua fase atual (FOUCAULT, 1995, p. 231–232), e relacionada ao domínio da ética ou como os indivíduos são constituídos como sujeitos morais de suas próprias ações. É, enfim, nesta terceira etapa de suas análises, que Foucault se interessou por um novo aspecto da verdade, implicada na formação do sujeito. Necessário compreender que, apesar destes três domínios serem irreduzíveis entre si são implicados constantemente um ao outro.

É importante, neste sentido, compreender as formas de entendimento de Foucault em relação ao termo sujeição implicadas nestes três domínios de formação do sujeito, que descrevem, enfim, os complexos processos através dos quais o homem ocidental foi constituído como sujeito (FOUCAULT, 1998). Tem-se, em primeiro lugar que se considerar os processos através dos quais o sujeito é constituído por meio de relações de saber-poder, em que se torna objeto para o conhecimento. Neste entendimento, tem-se uma implicação clara de subjugação e passividade do sujeito. Nota-se que há a compreensão do sujeito como implicando mais do que relações de dominação, envolvendo a autonomia e a possibilidade de resistência (MILCHMAN, ROSENBERG, 2007; OLIVIER, 2010).

Em um sentido mais amplo, como afirma Foucault (1995), não fora o fenômeno do poder sua preocupação, senão os modos como os humanos se tornaram sujeitos. Além disso, como argumenta Foucault em sua entrevista intitulada *O filósofo mascarado* (FOUCAULT, 1980), seu interesse não é tanto sobre o que é verdadeiro e o que é falso, mas sobre sua relação com a verdade. Para Foucault, os jogos de verdade são compreendidos como “um conjunto de regras de produção da verdade. Não um Jogo no sentido de imitar ou de representar; é um conjunto de procedimentos que conduzem a um certo resultado, que pode ser considerado, em

função dos seus princípios e das suas regras de procedimento, válido ou não, ganho ou perda” (FOUCAULT, 2004a; p. 283).

A partir da noção de jogos de verdade, Foucault (2004a) incorpora uma concepção de liberdade produzida e, ao mesmo tempo, restrita historicamente. Em contraposição aos regimes de verdade, a liberdade estaria determinada dentro de um determinado jogo da verdade. Afinal, como afirma Foucault, “sempre há possibilidade, em determinado Jogo de verdade, de descobrir alguma coisa diferente e de mudar mais ou menos tal ou tal regra, e mesmo eventualmente todo o conjunto do jogo de verdade (FOUCAULT, 2004a, p. 283–4). Enfim, o interesse de Foucault se foca em relação às formas como o sujeito se percebe e se reconhece. Nesse sentido, analisa Foucault como os indivíduos entendiam as possibilidades que estavam disponíveis para si mesmos em determinados jogos de verdade e como poderiam perseguir criticamente essas possibilidades, a fim de formar-se deliberadamente como um certo tipo de ser (MILCHMAN, ROSENBERG, 2007).

Se em *Vigiar e Punir*, Foucault (2014) usa o conceito de discurso para examinar como certos indivíduos — como os insanos, os pobres e os criminosos — foram constituídos como objetos; em suas obras posteriores, Foucault usa o conceito de jogos de verdade para enfatizar uma compreensão do discurso que oferece um leque de possibilidades através das quais um indivíduo pode produzir o seu eu como sujeito (ALVES, PIZZI, 2014). Nas palavras de Foucault (1998), busca-se compreender o sujeito:

na relação que tem consigo, em suas diferentes ações, pensamentos ou sentimentos, ele se constitua como sujeito moral; a ênfase é dada, então, às formas das relações consigo, aos procedimentos e às técnicas pelas quais são elaborados os exercícios pelos quais o próprio sujeito se dá como objeto a conhecer, e às práticas que permitam transformar seu próprio modo de ser (FOUCAULT, 1998, p. 30).

Estas condições permitem, portanto, compreender as práticas do sujeito, em direção à sua constituição como sujeito moral, como práticas orientadas para a ética.

4- A constituição do sujeito nas reflexões de Foucault

A obra *Vigiar e Punir*, de Foucault (2014), demarca uma importante mudança em sua perspectiva de análise sobre as questões em torno do poder e, por conseguinte, do sujeito. Nesta obra, Foucault analisa as formas da punição legal como um atributo do governo de um soberano implacável, em uma monarquia, e sua passagem para a punição legal, caracterizada pela estratégia da exclusão supostamente humanizada nas prisões, com fins à reabilitação do condenado. Neste livro, é tratada, enfim, a introdução da tecnologia disciplinar como meio de produzir sujeitos complacentes, disciplinados, submissos. Como o próprio Foucault (2014) sugere, a disciplina produz os indivíduos; a disciplina é uma técnica específica de poder que considera os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e, por fim, como instrumentos de seu exercício. É, ainda, nesse livro que Foucault trata sobre como os processos de controle, avaliação e observação dos detentos no moderno sistema prisional normalizam os indivíduos e, portanto, produzem novos sujeitos através do exercício de técnicas invasivas de administração que interferem e governam todos os aspectos da vida desses indivíduos.

Para Foucault (2014), o Panóptico de Bentham era o modelo da moderna sociedade disciplinar. O Panóptico cria uma consciência de visibilidade constante como uma forma de poder, em que fechaduras, barras e algemas já não são necessárias para prisão. É o panóptico de Bentham o exemplo maior de uma estratégia de disciplinamento através da vigilância. Uma vigilância invisível, em que as pessoas observadas não podem determinar se estão sendo observadas ou não. É a visibilidade em potencial do indivíduo que torna seu comportamento individual controlado, mesmo quando não é efetivamente monitorado. O indivíduo, sendo potencialmente observado, obedecerá às normas impostas para não ser sancionado. Nesta perspectiva, de acordo com as análises de Foucault, quem está sujeito a um campo de visibilidade, e sabe disto, assume a responsabilidade pelas restrições de poder, fazendo com que o poder funcione espontaneamente sobre si mesmo. Neste contexto, “inscreve em si a relação de poder na qual ele desempenha simultaneamente os dois papéis; torna-se o princípio de sua própria sujeição” (FOUCAULT, 2014, p. 226).

Foucault (2014) identifica, ainda, como o sistema penal se tornou uma instituição para punir as agressões e, mais ainda, isolar, categorizar, julgar e controlar as agressividades, as violações e, ao mesmo tempo, as perversões, como sombras ocultas atrás do próprio caso, que mais não seria que maneiras de qualificar um indivíduo. Em certo sentido, o cerne desta análise empreendida em *Vigiar e Punir*, da redefinição da criminalidade na modernidade como interesse primário e persistente de Foucault (2014), reflete-se em sua análise sobre a criação do

indivíduo moderno como sujeito de, e assujeitado a — investigação, conhecimento e classificação pelas ciências humanas. Com isto, transforma-se o crime de um ato punível em um fenômeno a ser investigado e, como aponta Foucault, ao detalhar como o crime se tornou um eixo importante das tecnologias sociais necessárias para moldar e subjugar a população moderna por meio de relações de poder (DOWNING, 2008).

Os modos de punição e disciplina, para além de sua aplicação no sistema penitenciário, representa, para Foucault, a ligação entre as técnicas usadas na produção desses novos sujeitos e aquelas mais amplamente empregadas na normalização da população. Nestas circunstâncias, considera-se que o indivíduo social contemporâneo é governado por normas.

Como observa Downing (2008), a ideia de que as técnicas de disciplina e normalização se estendem para além da prisão, refletindo no âmbito social mais amplo, foi também abordada no trabalho de Foucault (1999), *A história da sexualidade I*, a vontade do saber. Nesta obra, como comenta Pogrebinski (2004), Foucault analisa como a proposição de que foi através das confissões médicas, religiosas, pedagógicas e psicanalíticas que a sexualidade também se tornou objeto de análise científica no final do século XVIII e no século XIX. Estas ciências tinham como objetivo analisar “um certo tipo de saber sobre o sexo, não em termos de repressão ou lei, mas em termos de poder (POGREBINSCHI, 2004, p. 88).

Assim como o poder panóptico descrito e analisado na obra *Vigiar e Punir*, Foucault (2014) descreve em *A história da Sexualidade* como um regime de investigação afirmou-se como um campo de investigação de uma nova esfera do conhecimento sexual. Como salientam Cirino (2007) e Canavez (2015), seria fácil cair na armadilha de pensar que as Ciências Sexuais (sexologia) e a Psicanálise constituíam forças diretamente opressivas, e que suas classificações, taxonomias e diagnósticos, como a medicalização do sexualmente peculiar, deveriam ser entendidas como técnicas necessárias a uma determinada ética ou violência. Este pensamento não está de acordo com o modelo mais sutil de poder como o que Foucault busca descrever. A intenção de Foucault, nos seus trabalhos sobre a história da sexualidade, é mostrar como as categorizações científicas do sexo permitiam a apropriação, quase sempre subversiva, dos discursos sobre a sexualidade, para fins tais que o sexo não era pretendido.

Compreende-se, com isto, que, como analisa Foucault, uma vez que um grupo determinado seja categorizado pela sexologia, o poder dessa categorização tornar-se-ia disponibilizado aos indivíduos do grupo para seus próprios propósitos. Nesse sentido, além de possibilitar a introdução de controles sociais em uma suposta área de perversidade (SALLES, CECCARELLI, 2010), torna-se possível a formação de um discurso inverso (ADORNO, 2017).

Em outros termos, a homossexualidade, por exemplo, começou a falar em seu próprio nome e a exigir que sua legitimidade ou *status* natural seja reconhecido, muitas vezes no mesmo vocabulário, usando as mesmas categorias pelas quais foi medicamente desclassificado (GIAMI, 2005, FOUCAULT, 1999). Compreende-se, aqui, a afirmação de Foucault de que o poder não funciona, necessariamente, como uma instituição de repressão, proveniente de cima para baixo, e, sim, que também pode funcionar de baixo para cima, via resistência (CANAVÊZ, 2015). Nesse sentido, o poder opera apenas em uma rede de relações de poder, em que poder e resistência se opõem ao modelo monárquico (FOUCAULT, 1999).

Ainda na obra *A história da sexualidade*, Foucault (2005a) busca analisar o modo em que o poder opera na modernidade. Foucault (1999) destaca que, em contraste com os modos de execução e usos destrutivos do poder pelo soberano, há uma natureza produtiva do poder na modernidade. Nesta perspectiva, Foucault afirma que o poder do estado moderno está empenhado em gerar forças, ordená-las e produzir conhecimentos. Esse modo de governo, de acordo com as reflexões de Foucault, é denominado de biopolítica. Por seu turno, o poder que exerce é chamado de biopoder (FURTADO, CAMILO, 2016). A partir das especificações demarcadas por Foucault sobre a biopolítica, argumenta-se que a sexualidade ocupa um lugar muito privilegiado nas funções do poder moderno. Isto porque o poder refere-se, em primeiro lugar, às disciplinas micropolíticas do corpo e, em segundo lugar, está relacionado com o controle macro político da população que é fundamental para a organização biopolítica. Afinal, o sexo era um meio de acesso tanto à vida do corpo quanto à vida da espécie. Enfim, destaca-se que a biopolítica atua sobre o ser vivo, sobre o ser biológico, sobre os processos de reprodução.

Já a partir de suas obras como *Segurança, Território, População* (FOUCAULT, 2008c) e o *Nascimento da Biopolítica* (FOUCAULT, 2008b), Foucault aborda os temas de disciplina e biopoder a partir do desenvolvimento de suas análises de um novo conceito, a governamentalidade, compreendido, a partir de Foucault, como "a-arte-do-governo" (MACMILLAN, 2001). A noção de governamentalidade, portanto, implica não somente uma noção de "governo" que se limitaria à política estatal, mas incorpora uma gama de técnicas de controle que se aplicam a uma variedade de objetos, como o autogoverno, o governo de almas e vidas, de crianças, de um lar, de um convento, até o governo do Estado (AMOS, 2010). Em outros termos, na escala micropolítica, Foucault (2008b) define os objetivos de qualquer governamentalidade como abrangendo o bem-estar da população, as melhorias de sua condição, o aumento de sua riqueza, a longevidade, a saúde, entre outras questões ligadas ao ser humano

enquanto espécie (MARTINS, PEIXOTO JUNIOR, 2009). Já no nível da população, como observa Foucault (2008c), não é possível regular todos os indivíduos e controlar suas ações com detalhes precisos, como supostamente aconteceria com as tecnologias disciplinares. Por essa razão, as técnicas de administração governamental visam controlar o comportamento humano "à distância", condicionando os hábitos e desejos dos indivíduos e, assim, organizando as coisas para que as pessoas, seguindo apenas seus próprios interesses, façam o que deveriam (SKINNER, 2013). De modo mais sucinto, pode-se compreender a governamentalidade como um modo de regulação das pessoas através da condução de sua conduta (AMOS, 2010).

O conceito de governamentalidade é, comumente, utilizado em relação às democracias liberais avançadas em termos de governamentalidade neoliberal. Nesta perspectiva, encontra-se o trabalho de Lemke (2001), em que se discute como o neoliberalismo, como uma racionalidade política, busca tornar o domínio social a partir da esfera econômica, bem como busca vincular a redução nos serviços de estado e sistemas de segurança a uma proposta crescente de responsabilidade pessoal e autocuidado (AVELINO, 2016). Tal proposta refere-se, assim, do ponto de vista da governamentalidade, à noção de um governo neoliberal que se estabelece em um *continuum*, que do direito político-governamental estender-se-ia às formas de autorregulação, ou às tecnologias de si (FOUCAULT, 2004b). As tecnologias de si referem-se às maneiras pelas quais o "eu" se modifica, se estrutura e se constitui como um sujeito. Nestes termos, tais modos de lidar consigo mesmos podem ser interpretados como mecanismos de poder internalizados (AMOS, 2010).

Nesse sentido, a governamentalidade descreveria as estratégias em que o Estado, no modelo neoliberal, não apenas dirige determinadas intervenções na população, por meio de aparatos estatais capacitados e especializados, como também desenvolve determinadas técnicas sutis e indiretas utilizadas para liderar e controlar indivíduos sem, contudo, assumir a responsabilidade por tais técnicas de controle (CROCKET, 2015). A governamentalidade promove, nestes termos, uma percepção mais refinada sobre os procedimentos de governo dos corpos (FOUCAULT, 2010c), agindo e investindo cada vez mais na instrumentalização das propensões autorreguladoras dos indivíduos, aliando-se a estas os objetivos sócio-políticos (SKINNER, 2013).

De acordo com Lemke (2002), a estratégia de governo que busca responsabilizar os sujeitos individuais implica, enfim, transferir a responsabilidade pelos riscos sociais, como doença, desemprego, pobreza, etc., para o domínio pelo qual o indivíduo é o principal responsável, de modo a transformá-los em problemas referentes ao próprio autocuidado. Lemke

(2002) observa, ainda, como essa característica-chave da racionalidade neoliberal é essencialmente a congruência que ela procura alcançar entre um indivíduo responsável e moral e um ator econômico-racional. A racionalidade liberal “aspira a construir sujeitos responsáveis cuja qualidade moral está baseada no fato de que eles calculam racionalmente os custos e benefícios de certo ato em oposição a outros atos alternativos” (LEMKE, 2002, p. 59).

A implicação desta responsabilidade se estende, como afirmado anteriormente, à relação do indivíduo com a economia. Isto é dado pelo fato de o neoliberalismo incentivar os indivíduos a darem às suas vidas uma forma empreendedora específica, como um *Homo œconomicus*, na definição de Foucault sobre o "empreendedor de si" (RAGO, 2019). Em muitos aspectos, a subjugação interna destes indivíduos torna-se a principal noção da explicação de Foucault (2008b) do neoliberalismo como uma racionalidade governamental (AVELINO, 2016).

A noção de autoconstituição do sujeito nas análises de Foucault aparece com maior ênfase em suas obras finais, como no livro *Do governo dos vivos* (FOUCAULT, 2009) e demais reflexões, principalmente a partir de 1984, quando Foucault inicia sua preocupação sobre as questões éticas na formação do sujeito. Ética, para Foucault, representa uma relação do sujeito consigo mesmo em termos de uma agência moral. Em outros termos, argumenta-se que a ética de Foucault diz respeito ao trabalho intencional de um indivíduo em si mesmo, a fim de se sujeitar a um sistema de conduta e, como resultado deste assujeitamento, constitui-se como um sujeito moral. É na obra *Do governo dos vivos* que Foucault (2009) busca analisar os modos como os gregos antigos estimulavam as práticas de si e a verdade como caminhos necessários para a autoconstituição do sujeito.

Analizando as obras de Sêneca, Marco Aurélio e Epíteto, como afirma Rocha (2015), Foucault se envolve com a ideia de que o sujeito e a verdade não estão ligados externamente, como se estivessem sob o domínio de um poder superior, como no cristianismo, mas como resultado de um poder irreduzível, como uma escolha da existência (FOUCAULT, 2010a). Como afirma Foucault (2010a, p. 283): “não é por referência a uma instância como a da lei que a *áskesis* se estabelece e desenvolve suas técnicas. A *áskesis* é na realidade uma prática da verdade. A ascese não é uma maneira de submeter o sujeito à lei: é uma maneira de ligar o sujeito à verdade”.

Percebe-se, assim, que Foucault vê que a autoconstituição de um sujeito é inteiramente possível, não no sentido de sujeição, como analisado em obras anteriores de sua fase genealógica, mas de assujeitamento. Tem-se em conta que o termo assujeitamento, inicialmente utilizado por Foucault para se referir à influência do poder de normalização sobre os indivíduos,

em trabalhos posteriores descrevem os modos da autoconstituição ética por meio de práticas ascéticas (CROCKET, 2015).

Nas obras de Foucault denominadas de *A história da sexualidade*, mais precisamente no volume dois, O USO DOS PRAZERES (FOUCAULT, 1998), e no volume três, O CUIDADO DE SI (FOUCAULT, 2005a), o autor descreve os parâmetros de seu novo projeto intelectual, voltado para a questão da constituição ética do sujeito. Foucault se propõe a descrever como a ética na antiguidade grega consistia em grande parte de enunciados destinados a direcionar a formação de sua própria existência, bem como analisar as práticas pelas quais os indivíduos foram levados a prestar atenção a eles próprios. Tais enunciados descreviam, de acordo com a compreensão de Foucault, uma relação ética de si consigo mesmo. Nesta relação de si consigo mesmo, Foucault se refere a um *ethos*, o qual permitiu aos indivíduos “interrogar-se sobre sua própria conduta, velar por ela, formá-la e conformar-se, eles próprios, como sujeito ético” (FOUCAULT, 1998, p. 16).

Foucault (1998), quando trata da questão da moral e do cuidado de si, ou história das moralidades e a “história da maneira pela qual os indivíduos são chamados a se constituir como sujeitos de conduta moral” (FOUCAULT, 1998, p. 29), descreve como todos os sistemas morais são caracterizados pelos mesmos quatro aspectos de um *ethos*, a saber: a determinação da substância ética, o modo de sujeição, a elaboração do trabalho ético ou as práticas de si, e a teleologia. Foucault considera estes aspectos como um conjunto de ferramentas analíticas que podem ser aplicadas a todos os sistemas morais, de tal modo que possam revelar os níveis relativos de autonomia que cada um proporciona ao *ethos* em relação ao código moral estabelecido, historicamente, em uma determinada sociedade (OLIVIER, 2010).

Foucault sugere, ainda na antiguidade, a coexistência e a inter-relação desses aspectos, sejam os códigos de comportamento e as formas de subjetivação, com o código moral, sem estar inteiramente dissociados, com relativa autonomia no desenvolvimento de cada um, em consequência das formas de subjetivação e das práticas de si (FERREIRA NETO, 2017).

É possível avaliar a razão pela qual Foucault se refere à concepção de ética em termos de práticas de liberdade como que ligada à problematização dos desejos na antiguidade (FARIAS, 2015). Foucault (2005b) busca analisar os modos como os cidadãos gregos e romanos viam o desejo como uma área de preocupação moral e assim definiam certos domínios, como os apetites e a sexualidade, como a exigência de moderação, temperança e autocontrole (NILSON, 1998). Para Foucault (1998, p. 30):

A ênfase é colocada na relação consigo que permite não se deixar levar pelos apetites e pelos prazeres, que permite ter, em relação a eles, domínio e superioridade, manter seus sentidos num estado de tranquilidade, permanecer livre de qualquer escravidão interna das paixões, e atingir a um modo de ser que pode ser definido pelo pleno gozo de si ou pela soberania de si sobre si mesmo.

Nesse sentido, tem-se que as técnicas de si, nos antigos gregos, eram assim empregadas para superar os desejos através do autodomínio. Foucault (2004b) afirma que as práticas de si foram constituídas em grego como *epimeleisthai sautou*, que significa “cuidar de si”, “o cuidado de si”, “preocupar-se, cuidar de si mesmo”, ou “tomar-te a ti mesmo em cuidado”, e foram consideradas entre as principais regras para a conduta social e pessoal e para a “arte-da-vida”, ainda que a princípio estivesse, como sublinha o autor, a necessidade de cuidar de si vinculada ao exercício do poder. Ademais, como observa Foucault, cuidar de si significava aplicar certas técnicas do si, um ato ao qual Foucault se refere como uma “prática de liberdade”, em que “ser livre significa não ser escravo de si mesmo nem dos seus apetites, o que implica estabelecer consigo mesmo uma certa relação de domínio, de controle (FOUCAULT, 2004, p. 271).

Percebe-se que para Foucault, nessa perspectiva, a ética é o componente fundamental da atividade livre e, neste sentido, essencial para a constituição de um sujeito livre. Importante, ainda, ressaltar que as práticas de liberdade, as práticas de si, “não são, entretanto, alguma coisa que o próprio indivíduo invente” (FOUCAULT, 2004a, p. 277), e sim estão sempre situadas, observadas, enfim, como “esquemas que ele encontra em sua cultura e que lhe são propostos, sugeridos, impostos por sua cultura, sua sociedade e seu grupo social” (FOUCAULT, 2004a, p. 277). Com isto, Foucault não entende que as práticas de liberdade, de alguma forma, restabelecem algum tipo de sujeito puramente autônomo; antes, que este sujeito, em sua liberdade, é constituído na relação de si consigo mesmo e na relação com o outro. Coloca-se, enfim, a questão que se refere a como as tecnologias de si, em um espaço de governabilidade, poderiam ser convertidas em práticas de liberdade: “São indivíduos livres que tentam controlar, determinar, delimitar a liberdade dos outros e, para fazê-lo, dispõem de certos instrumentos para governar os outros. Isso se fundamenta então na liberdade, na relação de si consigo mesmo e na relação com o outro” (FOUCAULT, 2004b, p. 287). Tal disposição tem, ainda, determinados efeitos transformadores nas instituições sociais básicas.

Nesse sentido, implica-se que as práticas de liberdade devem ser consideradas como atividades individuais e coletivas que ocorrem nos limites de sua cultura, criando novas subjetividades, novas percepções de si e novas técnicas de si quando da transformação das

subjetividades já constituídas anteriormente. Não se trata, enfim, de considerar que as práticas de liberdade se confundem com qualquer tipo de prática de liberação que, em última instância, seriam dependentes das técnicas de dominação. As práticas de liberação têm, de acordo com Foucault (2004a), seu lugar. No entanto, não poderiam, em si, definir as formas de práticas de liberdade.

Foucault (2004a) admite a ideia de que as práticas de liberdade são mais desejáveis do que as técnicas de dominação. Esta afirmação normativa em Foucault torna-se importante ao se refletir sobre a dimensão ativa do sujeito em sua constituição ética, ao se pensar, portanto, sobre a passagem de um sujeito que teria uma forma de liberdade mínima nas relações de poder governamentais, como se pode perceber em sua fase genealógica, para um tipo de sujeito que tem, em suas práticas de liberdade, a possibilidade de agir autonomamente em sua constituição ética (AMOS, 2010). Em outros termos, se se tem em sua obra *Vigiar e Punir* (FOUCAULT, 2014) a figura de um sujeito que era constituído em termos das práticas de poder que instituíam determinados comportamentos através da imposição de determinadas técnicas e práticas de controle repetitivas, no caso das práticas de liberdade, analisadas em sua fase ética, ao invés de se afirmar sobre os códigos e regras do sistema moral vigente, as técnicas de si tornam-se transformadoras do indivíduo (MCNAY, 2009). Assim, torna-se a perspectiva normativa de Foucault (2014), que analisa a liberdade do sujeito governamentalizado, uma possibilidade de se transformar em práticas de liberdade, ao alterar seus objetivos e características, de tal modo que se permita uma autoformação ética, através do cuidado ético de si (THOMPSON, 2003).

Salienta-se, assim, o duplo sentido para o termo sujeito: sujeito submetido ao outro, por meio de formas de controle e da dependência; e o sujeito submetido à própria identidade, por meio da consciência de si ou do conhecimento de si (CANDIOTTO, 2008). Em ambos os casos, o termo sujeito reflete uma forma de poder que subjuga e sujeita (DREYFUS, RABINOW, 2009).

Tal perspectiva assenta, portanto, a proposta de que, em todo o percurso intelectual de Foucault, não houve rupturas em seus estudos sobre a história do sujeito. Deste modo, pode-se afirmar que as técnicas e práticas que possibilitaram com que os sujeitos se constituem como agentes morais de si estão inseparavelmente ligadas às análises de Foucault sobre as técnicas e mecanismos de normalização e subjugação do sujeito (HARRER, 2005).

O sujeito verdadeiro, como comenta Yazbek (2016), ao invés de análise de um sujeito constituído pelas práticas sociais, normatizadas em configurações discursivas diversas, é analisado por Foucault através de suas considerações sobre o exame do cuidado de si entre os

gregos, as práticas ordenadas de uma autoconstituição de si como sujeito ético.

Enfim, através da análise da constituição do sujeito nas obras de Foucault, pode-se argumentar sobre os modos pelos quais o poder opera para moldar os sujeitos na modernidade ocidental, bem como refletir sobre suas considerações sobre a formação ética do sujeito, em que, supostamente, se pode libertar dos modos de imposição e subjetivação externas, em busca da compreensão da constituição do sujeito como um modo de constituição de si (FERREIRA NETO, 2017).

Evidencia-se, ainda, que ao longo de seu trabalho, Foucault mantém uma forte compreensão antiessencialista do sujeito. O sujeito, para Foucault (2004a), “não é uma substância. É uma forma, e essa forma nem sempre é, sobretudo, idêntica a si mesma (FOUCAULT, 2004a, p. 276). Neste contexto, Foucault enfatiza uma compreensão do sujeito e, portanto, uma constituição do si como sempre e essencialmente contextual, performativa e contingente. Foucault pretendia chegar a uma análise em que se podia explicar a constituição do sujeito dentro de uma estrutura histórica. De acordo com Foucault (2006, p. 291):

não há um sujeito soberano, fundador, uma forma universal de sujeito que poderíamos encontrar em todos os lugares. Sou muito cético e hostil em relação a essa concepção do sujeito. Penso, pelo contrário, que o sujeito se constitui através das práticas de sujeição ou, de maneira mais autônoma, através de práticas de liberação, de liberdade.

Assim, para Foucault, não haveria, portanto, um sujeito natural, como alguma coisa de universal em suas necessidades, de modo que não se poderia construir uma teoria geral sobre o sujeito, seja através dos anos ou através das culturas (SOUZA, FURLAN, 2018). Em vez disso, identidades são construídas através do funcionamento de jogos específicos de verdade e relações de poder.

Isso não significa, no entanto, que a identidade de um indivíduo seja apenas uma consequência dos jogos de verdade e das relações de poder (NARDI, SILVA, 2005). Isso ocorre porque jogos de verdade e relações de poder não dominam o sujeito completamente. Tanto os jogos de verdade quanto as relações de poder oferecem ao sujeito múltiplas possibilidades de produzir o seu próprio eu a partir de determinados esquemas encontrados em sua cultura e que lhe são propostos, sugeridos ou mesmo impostos por sua cultura, sua sociedade e seu grupo social (FOUCAULT, 2004a). Tal análise indica, portanto, que o sujeito não é dado *a priori*. O eu do sujeito é uma forma que se pode e se deve criar ativamente. Assim, “não é universalizando a regra de sua ação que, nessa forma de moral, o indivíduo se constitui como sujeito ético; é,

ao contrário, por meio de uma atitude e de uma procura que individualizam sua ação, que modulam e que até podem dar um brilho singular pela estrutura racional e refletida que lhe confere” (FOUCAULT, 1998, p. 59).

É, portanto, a questão da constituição ética do sujeito, como um sujeito ativo e produtor de si mesmo, que se busca analisar neste trabalho. É a análise dos modos como o sujeito ético jovem aprendiz se constitui como sujeito de si mesmo, como sujeito ético de si que trabalha sobre si mesmo, que se busca, enfim, aqui compreender.

5- Entre as Relações de Poder e a Ética em Foucault

Nas obras *A história da sexualidade*, principalmente nos volumes 2 e 3, Foucault (1998, 1999) busca analisar questões em torno de uma ética do sujeito baseadas nas formas como se daria a constituição do sujeito na relação consigo mesmo e nos modos pelos quais o sujeito se reconhece como sujeito.

Ao se considerar as análises sobre a noção de homem e sua relação com as formas de poder, percebe-se que, em sua fase genealógica, Foucault muda radicalmente o foco de uma análise da produção do sujeito passivo, característico da fase arqueológica, para se concentrar na maneira pela qual os indivíduos se constituem ativamente como sujeitos de verdade e, por fim, em sua fase ética, como sujeitos autoformativos (THOMPSON, 2003). Nessa fase, Foucault se concentra na análise das práticas que o sujeito realiza sobre si mesmo como modo de relacionar-se com as tecnologias de poder (MIRANDA, 2014). Na fase ética/estética, interessou a Foucault (2004a) examinar como foi possível aos indivíduos minimizar os efeitos da dominação e alcançar certo grau de liberdade no centro de diferentes regimes de poder (FOUCAULT, 2010c).

A teorização ética de Foucault (1998) se fundamenta no seu exame sobre a ética dos antigos gregos, dos romanos e dos primeiros cristãos. A partir de sua análise, Foucault oferece uma maneira de analisar a ética em suas formas socioculturais e históricas específicas da atualidade. Para isto, Foucault (1998) analisa uma ética de quem somos e de quem, portanto, é possível nos tornarmos. Tal perspectiva incide, portanto, em analisar as possibilidades de constituição ética do sujeito fundamentadas histórica e discursivamente em relação a uma noção de liberdade dentro de sua teoria ética.

5.1- Considerações sobre o modelo jurídico-discursivo em leituras foucaultianas

Foucault ao analisar as questões em torno do poder e as formas de controle sob as quais se submetem os indivíduos ou a sociedade, afirma que o poder não pode ser tomado com uma instância a que se pode deter, possuir por uma determinada pessoa ou grupo. Para Foucault (2014), não existe o poder, senão relações de poder. O poder não deve ser concebido nem como uma capacidade física simples, nem como uma capacidade alcançada por direito ou consentimento, pelo qual seu exercício é legitimado. Nem mesmo deve ser caracterizado meramente em termos repressivos. O poder, enfim, deve ser entendido como uma rede de

relações em que o poder se espalha e do qual ninguém pode escapar.

De acordo com Villadsen (2016), no primeiro volume de *A História da Sexualidade*, Foucault (1999) expressou que sua analítica de poder respondia a certo contraste com a perspectiva jurídico-discursiva do poder. Esta, de acordo com Foucault (1999), permeia as análises políticas do poder ao longo da história do poder. Para Foucault, a perspectiva jurídico-discursiva é uma teoria do poder definida por seu caráter essencialmente negativo e proibitivo. Dessa forma, pressupõe uma estrutura binária legalista de atos como legais ou ilegais, “lícito e ilícito, permitido e proibido” (FOUCAULT, 1999, p. 81). Esta estrutura tem, por princípio, uma forma de operação como uma inteligibilidade através da qual os atos são interpretados e avaliados, de acordo com sua relação e lugar dentro deste sistema binário (FOUCAULT, 1999). Assim, é através da linguagem que esse poder funciona, de modo que o discurso se torna um mecanismo que articula e estabelece a relação de atos com essa estrutura binária. Isto, por sua vez, estabelece uma oposição entre poder e sujeito em que os sujeitos são definidos em uma relação de obediência ao poder legislativo.

O modelo de poder fundamentado na perspectiva jurídico-discursiva é muito bem-sucedido pelo fato de o poder mascarar sua operação. De acordo com Foucault, “é somente mascarando uma parte importante de si mesmo que o poder é tolerável. Seu sucesso está na proporção daquilo que consegue ocultar dentre seus mecanismos” (FOUCAULT, 1999, p. 83). Para Foucault, a efetividade desta forma de poder reside em seu recurso à liberdade:

O segredo, para ele, não é da ordem do abuso; é indispensável ao seu funcionamento. E não somente porque o impõe aos que sujeita como, também, talvez porque lhes é, na mesma medida, indispensável: aceitá-lo-iam, se só vissem nele um simples limite oposto a seus desejos, deixando uma parte intacta - mesmo reduzida - de liberdade? O poder, como puro limite traçado à liberdade, pelo menos em nossa sociedade, é a forma geral de sua aceitabilidade (FOUCAULT, 1999, p. 83).

Nestes termos, o poder é colocado como o oposto da liberdade e como o limite legítimo colocado na liberdade de cada indivíduo. Compreende-se, portanto, que o modelo jurídico-discursivo se apoia numa representação dos efeitos do poder em que, por um lado, promete a possibilidade de libertação, implicando que o poder é algo que antecede a libertação do sujeito (HEALY, 2013). Por outro lado, o poder pode ser considerado como um elemento constitutivo daquilo que supostamente reprime. Assim, Foucault descreve essas relações com o poder do seguinte modo:

(tanto) uma como a outra recorre a uma representação comum do poder que, segundo o emprego que faz dele e a posição que se lhe reconhece quanto ao desejo, leva a duas consequências opostas: seja à promessa de uma "liberação", se o poder só tiver um domínio exterior sobre o desejo, seja à afirmação - se for constitutivo do próprio desejo — de que sempre já se está enredado (FOUCAULT, 1999, p. 80).

Para Foucault, a alternativa para que se ultrapasse a noção de poder sempre repressivo, como no modelo jurídico-discursivo, é pensá-lo como um poder constitutivo do objeto a que é posto sob seu regime e, portanto, inescapável (CROCKET, 2015). O poder, então, não pode ser concebido somente em sua perspectiva negativa, repressora, senão também positiva, constitutiva de saberes, que possibilita a liberdade, que liberta o indivíduo. Foucault (1999), sobre o poder, se coloca como avesso à perspectiva de uma forma de perceber o poder, em sua perspectiva sempre negativa:

não quero significar "o Poder", como conjunto de instituições e aparelhos garantidores da sujeição dos cidadãos em um Estado determinado. Também não entendo poder como modo de sujeição que, por oposição à violência, tenha a forma da regra. Enfim, não o entendo como um sistema geral de dominação exercida por um elemento ou grupo sobre outro e cujos efeitos, por derivações sucessivas, atravessem o corpo social inteiro (FOUCAULT, 1999, p. 88).

Assim, para Foucault (1999), torna-se importante desconectar a noção de poder das questões em torno da dominação. Afinal, a dominação é apenas uma forma de poder. Do mesmo modo, Foucault busca desconectar o poder das questões em torno da noção de repressão. Para Foucault (1999), existem muitas relações de poder que têm efeitos de repressão, mas, do mesmo modo, há muitas relações de poder que têm algo totalmente diferente como sua consequência. Tal disposição refere-se, no entender de Foucault, ao reconhecimento anterior, na perspectiva jurídico-discursiva, de que o poder e a dominação são apenas significativos em termos de restrição ou repressão, de modo que a possibilidade da liberdade passa a ter sentido se se refere a um processo de diminuição, ou elevação, destas formas de restrição. Nesse sentido, o poder tem como fundamento a possibilidade de que a verdade e a liberdade não sejam excluídas. Pelo fato de o poder estar ligado à noção de determinadas imposições sobre os desejos e propósitos humanos, ele não pode ser separado da noção de alguma forma de suspensão de modos de restrição e do cumprimento de determinados desejos. Isto, por si, estaria ligado à noção de liberdade (FOUCAULT, 2004a).

A proposta de Foucault rompe com esta noção de poder em que haveria uma relação

intrínseca entre poder e liberdade. Para Foucault, a liberdade não deve ser entendida como um oposto do poder, havendo, portanto, a necessidade de se propor uma análise do poder de forma a libertar-se do modelo jurídico-discursivo (FOUCAULT, 1999). Para Foucault:

A análise em termos de poder não deve postular, como dados iniciais, a soberania do Estado, a forma da lei ou a unidade global de uma dominação; estas são apenas e, antes de mais nada, suas formas terminais. Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais. (FOUCAULT, 1999, p. 88–89)

De acordo com o ponto de vista de Foucault (1999), o modelo jurídico-discursivo de poder não é mais adequado para descrever a operação do poder nas sociedades contemporâneas. A preocupação continuada com questões de direito e consentimento, a concepção de poder em termos de binários jurídicos, os problemas de liberdade e vontade, o Estado e a soberania, principalmente, são, na visão de Foucault, tudo porque ainda temos que dispor de um modelo monárquico jurídico, ainda impregnado nos costumes sociais. Para Foucault (1999, p. 86):

No pensamento e na análise política ainda não cortaram a cabeça do rei. Daí a importância que ainda se dá, na teoria do poder, ao problema do direito e da violência, da lei e da ilegalidade, da vontade e da liberdade e, sobretudo, do Estado e da soberania (mesmo se esta é refletida, não mais na pessoa do soberano, mas num ser coletivo). Pensar o poder a partir destes problemas é pensá-los a partir de uma forma histórica bem particular às nossas sociedades: a monarquia jurídica.

Ainda que se considere que estas estratégias de poder jurídico-discursivas sejam importantes, Foucault (1999) adverte que este modelo é incongruente com os novos métodos de poder, estes não assegurados pelo poder fundamentado no direito. Para Foucault, “é desta imagem que precisamos liberar-nos, isto é, do privilégio teórico da lei e da soberania, se quisermos fazer uma análise do poder nos meandros concretos e históricos de seus procedimentos. É preciso construir uma analítica do poder que não tome mais o direito como modelo e código” (FOUCAULT, 1999, p. 87).

Nesse sentido, Foucault (1999) analisa uma forma de poder que não é similar ao modelo jurídico-discursivo. Um modelo de poder que possa ser afim com “novos procedimentos de

poder que funcionam, não pelo direito, mas pela técnica, não pela lei mas pela normalização, não pelo castigo mas pelo controle, e que se exercem em níveis e formas que extravasam do Estado e de seus aparelhos” (FOUCAULT, 1999, p. 86).

Deste modo, Foucault (1999) elabora sua análise do poder em que aborda de maneira mais clara as modernas manifestações do poder como técnica, normalização e disciplina, uma vez que elas operam em toda a sociedade e nas relações individuais. Nesta perspectiva, Foucault afirma que a “análise em termos de poder não deve postular, como dados iniciais, a soberania do Estado, a forma da lei ou a unidade global de uma dominação; estas são apenas e, antes de mais nada, suas formas terminais” (FOUCAULT, 1999, p. 88).

É importante ainda, que se compreenda que a perspectiva alternativa de Foucault para uma analítica do poder precisa ser analisada e avaliada não apenas como uma forma que se distancia de um modelo jurídico-discursivo, senão em termos em que se considera a possibilidade de resistência ao poder (CROCKET, 2015). Esta é uma questão que Foucault analisa em sua proposta sobre a noção de governamentalidade (AMOS, 2010).

5.2- Da analítica do poder em Foucault: sobre a noção de governamentalidade

Ao analisar o modelo jurídico-discursivo de poder, Foucault apresenta sua rejeição a esta perspectiva e propõe sua compreensão sobre as relações de poder. Nesta sua proposta, Foucault recorre à ideia de governo e, para tal, propõe um movimento duplo em sua compreensão sobre sua proposta. Em uma primeira proposta, Foucault se utiliza da noção de governamentalidade ao propor uma analítica de poder capaz de conceber determinadas artes e tecnologias de governo desenvolvidas a partir do século XVI. Em outra proposta, Foucault usa o termo governo para se referir a formas de exercícios de conduta que se definem pela condução das condutas. Isto implica, ainda, nas formas de se “governar as formas de autogoverno, estruturando e moldando o campo de ação possível dos sujeitos” (LEMKE, 2017, p. 197).

A analítica da governamentalidade, de acordo com Lemke (2017), representa a estrutura conceitual e analítica com a qual Foucault se propõe a compreender o poder político. Nesse sentido, como sugere este autor, o elo semântico entre governo e modos de pensamento indicaria que não é possível analisar as tecnologias de poder sem que uma análise da racionalidade política que as sustentam também o fosse. Um segundo ponto a se considerar refere-se ao fato de que Foucault (2010c) usa a noção de governo em um sentido bastante abrangente, abarcando a relação próxima entre as formas de poder e os processos de

subjetivação.

Mais especificamente em sua análise política, Foucault (2010c) tem na governamentalidade alguns elementos bastante importantes. A governamentalidade, na perspectiva foucaultiana, reestrutura a operação do poder político nas sociedades ocidentais modernas (CASTRO, 2017). Em suas análises de artes e tecnologias de governamentalidade, Foucault enfatiza o papel da disciplina em seu caráter de aplicação individual e se volta para a análise da biopolítica que tem como foco de aplicação na população (CANDIOTTO, 2008). Considera-se, ainda, que a análise de Foucault sobre a governamentalidade e a biopolítica demarca um modo de afastamento da perspectiva jurídico-discursivo de poder (AMOS, 2010).

A noção de governamentalidade, na perspectiva de Foucault, geralmente é usada para se referir às várias artes e regimes de governo e administração (CANDIOTTO, 2008, 2013). Nesse sentido, a noção de governamentalidade estabelece como objeto de análise do governo, segundo as ideias de Foucault, uma preocupação com as racionalidades governamentais, e não uma prática efetiva de governo (AVELINO, 2016). Argumenta-se, assim, que a atenção da governamentalidade refere-se às racionalidades internas subjacentes aos limites que o governo estabelece para si e as tecnologias que utiliza, e as razões ou valores a que recorre para sua justificação e legitimação (AMOS, 2010).

Desta maneira, estabelece-se que as intenções de Foucault se dirigem a “estudar a arte de governar, isto é, a maneira pensada de governar o melhor possível e também, ao mesmo tempo, a reflexão sobre a melhor maneira possível de governar. Ou seja, procurei apreender a instância da reflexão na prática de governo e sobre a prática de governo” (FOUCAULT, 2008b, p. 4). Assim, esclarece-se que o objetivo de Foucault ao enfocar as racionalidades governamentais é colocar em análise as condições discursivas das formações e tecnologias específicas do governo (AVELINO, 2016). Com isto, argumenta-se que as prioridades de Foucault se tornam a análise e o esclarecimento das maneiras pelas quais determinadas formações do poder governamental dependem de discursos particulares de modo a justificar determinado exercício do poder, tendo por consideração que o Estado é o principal exemplo de instituição de governo.

Importante notar, como aponta Lemke (2001, 2017), que, quando Foucault explora o conceito de governamentalidade, expõe suas análises sobre a biopolítica. Nesta perspectiva, não se tomam os conceitos de Estado e Soberania como pontos de origem a partir dos quais se analisam as práticas governamentais. Pelo contrário, Foucault (2008b) coloca as práticas governamentais como o ponto de partida para abordar os conceitos de Estado e soberania como

fenômenos históricos e sociais específicos. Como argumentam Amos (2010) e Gallo (2012), a governamentalidade está intimamente ligada a uma genealogia do Estado moderno (AMOS, 2010). A este respeito, o Foucault (2008) afirma:

Podemos fazer a genealogia do Estado moderno e dos seus diferentes aparelhos a partir de uma história da razão governamental. Sociedade, economia, população, segurança, liberdade: são os elementos da nova governamentalidade, cujas formas, parece-me, ainda conhecemos em suas modificações contemporâneas. (FOUCAULT, 2008c, p. 476).

Na governamentalidade, Foucault interessa-se em compreender como os governos se formam e seus objetivos (FOUCAULT, 2008b). Sua análise está voltada para a análise do surgimento da sociedade de controle, em que o poder está disperso entre os muitos atores e instituições sociais. Foucault (2008b), em suas reflexões, considerou o surgimento da governamentalidade à ideia de biopolítica. A biopolítica é um termo utilizado para se referir às práticas do Estado moderno (VEIGA-NETO, 2005) que definem as relações de poder sobre a economia e sobre a população como espécie (FONSECA, 2014). A biopolítica opera através da realidade dos seres humanos como seres vivos, orientando, regulando e encaminhando os indivíduos (DANNER, 2017) a partir de certa distância, com foco explícito no nível da coletividade (SOUZA *et al.*, 2006; SOUZA, 2012) e com o objetivo de promover a vida. A biopolítica é um processo de governo e regulamentação dos indivíduos, não mais a partir de estratégias disciplinares e restritivas que visam ao corpo físico, mas ao corpo como um espaço político em si (AVELINO, 2014).

A proposta de Foucault é que, além de explorar o Estado no nível de suas práticas concretas, se possam incluir, também, as razões pelas quais o governo legitima e racionaliza a si mesmo. Com esta proposta, tem-se que a governamentalidade pode ser vista como uma extensão do método de análise arqueogenealógico de Foucault, e não uma ruptura (MACMILLAN, 2001). Foucault se refere a práticas históricas específicas do Estado para examinar o que se compreendia como conceitos universais, como as rotinas e exercícios que determinado grupo deve realizar nos manicômios, ou na prisão, ou dar determinada conformação social a uma certa categoria da população, como a loucura, ou a própria prisão (FOUCAULT, 2008a).

A noção de governamentalidade ganha importância por ter se tornado um conceito que implica uma reflexão mais refinada sobre os procedimentos de governo dos corpos (SILVA, 2008), tomando por análise a questão do poder sobre a individualidade, em termos da disciplina,

e em termos macrossociais na totalidade da população, ou biopolítica. A partir desta perspectiva, Foucault analisa a formação do Estado e a formação de sujeitos a partir de uma perspectiva analítica (LEMKE, 2001, 2002). O governo se constitui, de acordo com as reflexões de Foucault, a partir de uma complexa e dinâmica rede de relações de saber-poder-subjetivação, que formam um dispositivo político e histórico de poder (BORDIN, 2014). A governamentalidade apela para a regulação da conduta do sujeito por meio da aplicação racional de meios técnicos adequados (AMOS, 2010). Nessa perspectiva, a noção de governamentalidade permite olhar para os poderes e saberes administrativos como responsáveis por moldar a vida cotidiana dos indivíduos (MCKINLAY, CARTER, PEZET, 2012) em uma determinada instituição. Nestes termos, o governo das condutas se estabelece não apenas pelo Estado, como também pelas diversas instituições sociais, como as famílias, a escola, o trabalho, o Exército e por diversos equipamentos do terceiro setor (CERA, 2005).

Uma primeira proposta da governamentalidade permite uma análise crítica do estatismo e das racionalidades governamentais específicas em que não se coloca o sujeito como externo aos fenômenos sob investigação (AVELINO, 2016). Tal perspectiva supõe que o conceito de governo possibilita a investigação das condições e circunstâncias a partir das quais o Estado emerge, possibilitando assim sua constituição histórica. Deste modo, o Estado pode ser pensado como o desenvolvimento de um determinado arranjo de poder e conhecimento, de tal modo que ele é constituído através de certas condições discursivas, em determinado regime de verdade. Nas palavras de Lemke (2017):

uma racionalidade política não é um conhecimento puro e neutro que simplesmente “representa” a realidade governada. Não é uma instância exterior, mas um elemento do próprio governo que ajuda a criar um campo discursivo no qual exercer o poder é “racional” (LEMKE, 2017, p. 202).

Com isto, argumenta-se que o Estado, considerado como uma tecnologia de governo específica, deva ser dado como uma determinada realidade, em que se torna um efeito real de um arranjo particular de relações de poder (FOUCAULT, 2008b). Para Lemke (2017, p. 206), Foucault “compreende o próprio Estado como uma tática de governo, como uma forma dinâmica e uma estabilização histórica de relações de poder da sociedade”. Nesta perspectiva, a governamentalidade é para Foucault “as táticas de governo que permitem definir a cada instante o que deve ou não competir ao Estado, em sua sobrevivência e em seus limites, deve ser compreendido a partir das táticas gerais da governamentalidade” (FOUCAULT, 1979, p. 292). A governamentalidade é, assim, um conjunto dinâmico de relações e sínteses que, ao

mesmo tempo, produzem a estrutura institucional do Estado e o conhecimento do Estado (LEMKE, 2017). Da mesma forma, Foucault coloca em questão os fenômenos da chamada sociedade civil. Foucault (2008b) argumenta que a sociedade civil é um conceito correlativo de tecnologia governamental liberal. Para Foucault (2008b), a sociedade civil não existe como tal, mas representa um arranjo particular de relações sociais e de poder inscritas com o conceito de sociedade civil, conforme definido através de uma tecnologia particular de governo. Desta forma, a sociedade civil, para Foucault, não poderia se tornar um dado histórico-natural que se oporia ou serviria de palanque para o Estado ou as instituições políticas, mas é ela mesma um elemento que faz parte da tecnologia governamental moderna, não uma realidade uma realidade primeira e imediata (VILLADSEN, 2016). A sociedade civil é uma coisa que faz parte da tecnologia governamental moderna. Em suas palavras, Foucault (2008b) expõe que:

A sociedade civil é, ao meu ver um conceito de tecnologia governamental, ou antes, é o correlativo de uma tecnologia de governo cuja medida racional deve indexar-se juridicamente a uma economia entendida como processo de produção e de troca. A economia jurídica de uma governamentalidade indexada a economia econômica: é esse o problema da sociedade civil e creio que a sociedade civil, aquilo que aliás logo se chamara de sociedade, o que se chamara no fim do século XVIII de nação, aliás, tudo isso é que vai possibilitar a uma prática governamental e a uma arte de governar, a uma reflexão sobre essa arte de governar, logo a uma tecnologia governamental, uma autolimitação que não infringe nem as leis da economia nem os princípios do direito, que não infringe tampouco nem sua exigência de generalidade governamental nem a necessidade de uma onipresença do governo (FOUCAULT, 2008b, p. 402–403).

A noção que Foucault pretende defender refere-se à sua tentativa de dissipar a caracterização da sociedade civil dada a partir do discurso filosófico e político. Para Foucault, a sociedade civil “sempre foi referida no discurso filosófico, no discurso político também, como essa realidade que se impõe, que luta e se ergue, que se insurge e escapa do governo, ou do Estado, ou do aparelho de Estado, ou da instituição” (FOUCAULT, 2008b, p. 403). Nesse sentido, Foucault questiona até que ponto se pode implantar a ideia de sociedade civil como uma determinada força contra tecnologias governamentais específicas. Afinal, não existiria uma sociedade civil, mas um conceito histórico e socialmente delimitado (VILLADSEN, 2016). Esta posição implica a perspectiva de Foucault em analisar a ideia de que as organizações sociais definidas a favor e contra o Estado poderiam, falsamente, oferecer à comunidade uma possibilidade coletiva de resistência (CANAVÊZ, 2015). Enfim, como elabora Foucault sobre a sociedade civil, esta é uma maneira de se conceber o poder político, ou mesmo a própria

política, como uma forma de as fontes de poder político se estenderem a toda a sociedade.

6- Da possibilidade da liberdade foucaultiana

Foucault (2004a) descreve sua compreensão da liberdade de forma mais clara em sua obra *A ética do cuidado de si, como prática da Liberdade*. Nesta obra, Foucault argumenta que “a liberdade é a condição ontológica da ética. Mas a ética é a forma refletida assumida pela liberdade” (FOUCAULT, 2004a, p. 268). Enfatiza ainda Foucault (2004a) que a liberação, como supunham equivocadamente alguns, na ordem da sexualidade, não levaria, enfim, a uma forma de constituição ética.

A liberdade, portanto, é tanto a pré-condição quanto a questão central da ética. A ligação entre liberdade e ética é, assim, um modo de relação do eu consigo mesmo, em que se manifesta como a prática da liberdade considerada, uma prática sempre analiticamente distinta dos princípios e códigos morais aos quais se refere. A ética baseia-se na reflexão crítica de um sujeito sobre os possíveis modos de vida disponíveis para ele e as práticas que surgem dessa reflexão. Deste modo, a ética não pode ser reduzida a um conjunto de princípios ou regras. A ética consiste em como se deve exercitar essa liberdade autoconstituente.

A liberdade, como Foucault (2004a) descreve, não deve ser entendida apenas como uma ausência de controle externo. Para isto, haveria dois motivos. O primeiro reside no fato de que a liberdade, como a questão do poder, é algo que é exercido em vez de possuído. Para Foucault, a existência do sujeito está relacionada às práticas pelas quais ele confere forma à sua vida e, subsequentemente, às maneiras pelas quais escolhe restringir a própria liberdade de agir. O segundo motivo reside no fato de a liberdade assumir diferentes formas, em diferentes situações históricas.

Nesse sentido, a liberdade que Foucault (2004a) defende é de um tipo definido e historicamente produzido. A ética foucaultiana não permite que os indivíduos escapem do funcionamento do discurso ou das relações de poder (CASTRO, 2017). Em vez disso, a ética em Foucault delineia as possibilidades para o sujeito refletir sobre as liberdades e adotar estratégias particulares dentro do funcionamento do discurso e das relações de poder, através das tecnologias de si.

6.1- Das relações de poder e a possibilidade de liberdade e resistência em leituras foucaultianas

Para se estabelecer as possibilidades de liberdade e resistência no interior das relações

de poder, torna-se necessário, antes, abordar algumas das distinções feitas por Foucault sobre o que se entende por relações de poder, dominação e violência (CANAVÊZ, 2015). Importante considerar que, para se analisar e compreender o poder, deve-se compreender as relações e os processos em que o poder possa ser constituído. Tornam-se, portanto, descabidas as afirmações que buscam localizar em algo ou em alguém o poder ou mesmo definir um ponto na estrutura social em que o poder localizar-se-ia (DANNER, 2010). Além disso, o poder não deve ser considerado simplesmente a partir de uma concepção negativa, como repressão, coação, coerção e/ou exclusão (DANNER, 2010; FOUCAULT, 2003). O poder, em sua função repressora, limitadora, torna os homens improdutivos, encarcerados, limitados. O poder exhibe também sua face positiva, aceito coletivamente, tendo como objeto o corpo biológico, não para coagi-lo, e sim para aprimorá-lo. Assim, o que faz com que o poder se mantenha e seja aceito é que ele não é percebido como uma força que sempre diz não, que sempre age como instrumento de coerção (MAIA, 1995). Assim, em sua forma positiva, o poder tem como função controlar o homem para que possa dele extrair, mobilizar, otimizar, controlar e possuir a vida biológica (COLLIER, 2011; MAIA, 1995), com o intuito de alcançar o máximo desenvolvimento de suas possibilidades, através de tecnologias do corpo (CANDIDO, 2013). O poder permeia as relações entre os indivíduos, produz coisas, induz ao prazer (DIXON, 2007), forma saber, produz o discurso, estrutura o campo de futuras ações.

Dentro desta perspectiva, o poder, em Foucault, apresentado em sua forma positiva, parece não levar a se considerar quaisquer possibilidades de haver a necessidade de se resistir a ele. Afinal, o poder está em todas as partes (POGREBINSCHI, 2004; FOUCAULT, 1999), seja no espaço e no tempo, a partir das relações humanas, na medida em que existem contextos históricos específicos. Como tal, é capaz de produzir a realidade, de produzir os campos de objetos, os saberes e os rituais da verdade. São nas relações de poder que se constituem os rituais de verdade (SOUZA, 2011) que são incorporados na sociedade e pelos sujeitos definidos através dos discursos (LECLERCQ-VANDELANNOITTE, 2011), das normas, das instituições (FERREIRINHA, RAITZ, 2010) e dos valores. Como adverte Prozorov (2017), quando Foucault fez essa afirmação, não pretendia dizer que o poder é todo constitutivo, totalizante e inescapável de fato. Em sua obra *A história da sexualidade*, volume 2 – *A vontade de saber*, Foucault (1999) expõe sua perspectiva sobre o poder opondo-se a modelos tradicionais que buscam associar o poder como emanando de um único ponto, da soberania. Ao afirmar que o poder está em todos os lugares, aparentemente Foucault referia-se ao fato de que o poder vem de todos os lugares, pois é produzido em todos os lugares e por todos em uma sociedade. Aliás,

como Foucault afirma, quando fala de poder, na verdade está se referindo a relações de poder. Para Foucault, “o poder não é algo que se adquira, arrebate ou compartilhe, algo que se guarde ou deixe escapar; o poder se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis” (FOUCAULT, 1999, p. 89–90).

Nessa perspectiva, afirma ainda Foucault, que o poder não existe *per se*. O poder consiste em uma relação de forças entre dois ou mais pontos, coextensiva às relações sociais (BAMPI, 2002; FOUCAULT, 1999). Foucault (1999) argumenta que:

as relações de poder não se encontram em posição de exterioridade com respeito a outros tipos de relações (processos econômicos, relações de conhecimentos, relações sexuais), mas lhes são imanentes; são os efeitos imediatos das partilhas, desigualdade e desequilíbrios que se produzem nas mesmas e, reciprocamente, são as condições internas destas diferenciações; as relações de poder não estão em posição de superestrutura, com um simples papel de proibição ou de recondução; possuem, lá onde atuam, um papel diretamente produtor (FOUCAULT, 1999, p. 90).

Para Foucault (1995), as relações de poder são necessárias e inevitáveis nas relações sociais e, portanto, permeiam completamente a sociedade. Deste modo, como argumenta Foucault (1995), “as relações de poder se enraízam profundamente no nexos social” (FOUCAULT, 1995, p. 245). A relação de poder é um modo de ação sobre ações, ou “viver em sociedade é, de qualquer maneira, viver de modo que seja possível a alguns agirem sobre a ação dos outros. Uma sociedade “sem relações de poder” só pode ser uma abstração” (FOUCAULT, 1995; p. 245–246). Além disso, como argumentam Bampi (2002) e Orellana (2012), tanto o poder quanto a resistência e a liberdade que ele provoca são considerados como uma característica da interação humana. É, portanto, o caráter relacional das relações de poder que fornece a chave para entender a relação entre poder e resistência (CANAVÊZ, 2015). Para Foucault (1995), a possibilidade de resistência está inscrita nas relações de poder:

no centro das relações de poder e como condição permanente de sua existência, há uma “insubmissão” e liberdades essencialmente renitentes, não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem inversão eventual; toda relação de poder implica, então, pelo menos de modo virtual, uma estratégia de luta, sem que para tanto venham a se superpor, a perder sua especificidade e finalmente a se confundir (FOUCAULT, 1995, p. 248).

Foucault (1999) argumenta que as relações de poder dependem de uma multiplicidade de pontos de resistência. Estes pontos de resistência, por sua vez, estariam presentes em toda parte na rede de poder (CANAVÊZ, 2015). Com isso, Foucault argumenta que o poder nunca

é unilateral, nunca é localizado e exercido apenas de um ponto acima e contra outro ponto que não tem poder. Para Foucault (1999):

O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares. E "o" poder, no que tem de permanente, de repetitivo, de inerte, de auto-reprodutor, é apenas efeito de conjunto, esboçado a partir de todas essas mobilidades, encadeamento que se apoia em cada uma delas e, em troca, procura fixá-las (FOUCAULT, 1999, p. 89).

Assim, o poder, na perspectiva de Foucault, não pode ser descrito em termos de capacidade como também não pode ser descrito como uma força. O poder, para Foucault (1979, 1999), não pode ser considerado como um algo que se possui, ou algo que se apreende, ou poderia ser compartilhado, como também não se relaciona a uma determinada capacidade física. Deste modo, Foucault afirma que o “poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (FOUCAULT, 1999, p. 89). Nesta mesma perspectiva, Foucault distingue o poder da força física ou das capacidades empregadas em nosso uso diário e a manipulação de objetos do exercício do poder em uma relação. Nas palavras de Foucault (1995):

Deste "poder" é necessário distinguir, primeiramente, aquele que exercemos sobre as coisas e que dá a capacidade de modificá-las, utilizá-las, consumi-las ou destruí-las - um poder que remete a aptidões diretamente inscritas no corpo ou mediatizadas por dispositivos instrumentais. Digamos que, neste caso, trata-se de capacidade". O que caracteriza, por outro lado, o "poder" que analisamos aqui, é que ele coloca em jogo relações entre indivíduos (ou entre grupos) (FOUCAULT, 1995, p. 240).

Foucault, ainda, rejeita a ideia de que o poder envolve uma capacidade com a qual determinados sujeitos seriam dotados (CANDIOTTO, 2008), senão que o poder vai designar relações entre as pessoas, como um conjunto de ações que se induzem e podem responder a uma forma de indução. Não se pode negar que, de acordo com a proposta de Foucault, o ponto mais importante nas questões em torno das relações de poder é as estratégias de confronto. Este ponto torna-se relevante a se considerar, pois refere-se à dimensão da resistência ao poder, que, de fato, define as relações de poder (CANAVÊZ, 2015). Deste, enfim, podem-se deduzir as considerações de Foucault sobre os estados de dominação.

Para Foucault (2004a), os estados de dominação, diferentemente das relações de poder, não permitem ao sujeito que as práticas de liberdade possam existir ou, quando existem, são

apenas unilateralmente ou demasiadamente restritas e limitadas. Nesse sentido, para Foucault (2004a), os estados de dominação só existem quando:

as relações de poder, em vez de serem móveis e permitirem aos diferentes parceiros uma estratégia que os modifique, se encontram bloqueadas e cristalizadas. Quando um indivíduo ou um grupo social chega a bloquear um campo de relações de poder, a torná-las imóveis e fixas e a impedir qualquer reversibilidade do movimento - por instrumentos que tanto podem ser económicos quanto políticos ou militares (FOUCAULT, 2004a, p. 267).

Assim, um estado de dominação descreve o que ocorre quando uma relação de poder ou um conjunto de relações se torna estático, não permitindo que as oportunidades de resistência aconteçam ou se tornem mínimas a ponto de não haver possibilidade real de transformar essa relação ou conjunto de relações (CANAVÊZ, 2015). Nesta perspectiva, nos estados de dominação, “as relações de poder estão de tal forma fixadas que são perpetuamente dessimétricas e que a margem de liberdade é extremamente limitada” (FOUCAULT, 2004a, p. 278). Esta forma de dominação pode se dar nas dimensões econômica, social, institucional ou sexual.

A análise proposta por Foucault é que, enquanto uma situação assimétrica persistir, não haverá possibilidades de que se encontrem caminhos para que se desenvolvam determinados atos de resistência (CANAVÊZ, 2015). Contudo, existem situações em que, de acordo com Foucault, os estados de dominação podem ser considerados como socialmente legitimados, como a relação entre pai e filho (FOUCAULT, 1979) ou exemplos institucionais como as escolas (FOUCAULT, 1995).

A noção de dominação nas reflexões de Foucault é concebida como muito complexa. Em um sentido mais amplo, em um estado de dominação, as possibilidades concretas de resistência efetiva são bastante escassas, como no caso em que o poder se torna equivalente a formas de coerção física (FOUCAULT, 2004a). Nas palavras de Foucault (1995):

Não há relação de poder onde as determinações estão saturadas - a escravidão não é uma relação de poder, pois o homem está acorrentado (trata-se então de uma relação física de coação) - mas apenas quando ele pode se deslocar e, no limite, escapar. Não há, portanto, um confronto entre poder e liberdade, numa relação de exclusão (onde o poder se exerce, a liberdade desaparece) (FOUCAULT, 1995, p. 244).

Foucault (1995), nesta perspectiva, estabelece as condições fundamentais para se distinguir relações de poder, dominação e violência. Ele argumenta que, mesmo enquanto se

considera a dominação como submissão a uma determinação física, nem esta nem o poder são redutíveis à violência. A violência, segundo Foucault, refere-se a uma relação de violência que “age sobre um corpo, sobre as coisas; ela força, ela submete, ela quebra, ela destrói; ela fecha todas as possibilidades; não tem, portanto, junto de si, outro polo senão aquele da passividade; e, se encontra uma resistência, a única escolha é tentar reduzi-la” (FOUCAULT, 1995, p. 243).

As relações de poder, para Foucault, em contraste à definição de violência, referem-se a um modo de ação sobre as ações dos outros, não direta e imediatamente sobre os outros. Para Foucault (1995):

Uma relação de poder, ao contrário, se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis por ser exatamente uma relação de poder: que "o outro" (aquele sobre o qual ela se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como o sujeito de ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis (FOUCAULT, 1995, p. 243).

Já o exercício do poder:

é um conjunto de ações sobre ações possíveis; ele opera sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, toma mais ou menos provável; no limite, ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. Uma ação sobre ações (FOUCAULT, 1995, p. 243).

Argumenta-se, com isto, que Foucault (1995), ao se referir ao exercício do poder, considera aqueles tipos de ações e estratégias que um sujeito usa todos os dias de forma a influenciar o comportamento e as ações das outras pessoas ao seu redor. Esta é, em si, uma condição de se viver em sociedade. Deste modo, enfatiza-se sua perspectiva de que as relações de poder são elementos pertencentes ao campo social e que, de todo modo, se distingue dos estados de dominação e das relações de violência. As relações de poder, na perspectiva de Foucault (1995), permitem ao sujeito um certo grau de resistência e liberdade (CANAVÊZ, 2015).

Afinal, o poder, na perspectiva de Foucault (1995), refere-se à capacidade de fazer ou tornar certas coisas possíveis, tendo a capacidade de agir sobre determinadas ações. O poder está sempre em jogo na interação humana quando as ações de uma pessoa afetam as ações ou o campo de possíveis ações de outra pessoa. Tal perspectiva induz à consideração de Foucault

sobre as questões em torno do “poder sobre” como sendo aquela situação em que uma pessoa consegue modificar as ações ou o campo de possíveis ações de outra pessoa, como uma característica inevitável em qualquer interação social. Neste mesmo processo, percebe-se a possibilidade da emergência de estados de resistência, de uma recusa, a de não se deixar ser governado em suas próprias condutas (BAMPI, 2002), não deixando sua conduta ser determinada (FOUCAULT, 2004a). Tal condição se refere ao fato de que não haverá a garantia de que se poderá, sempre, afetar o campo de ação do outro, ou conduzir a conduta dos outros de modo efetivo, pois o poder é sempre exercido entre sujeitos de poder. Isto, assim dado, indica que cada pessoa tem suas próprias capacidades de ação e, portanto, uma possibilidade de resistência à ação do outro (CANAVÊZ, 2015). Isto implica, como já observou Foucault (1995), que o exercício do poder é normativamente neutro, pois não se refere a qualquer forma de ação contra os interesses da outra parte, do outro. Não há, portanto, nas relações de poder, formas de dominação no que se refere à opressão ou restrição de qualidades humanas, senão a um modo de organização nas relações de poder que levaria a uma modificação relativamente bem-sucedida das ações de outra pessoa.

Reforça-se, mais uma vez, a perspectiva de Foucault de que o poder não pode ser quantificado em termos de capacidade ou força. Portanto, o poder não é algo que pode ser mantido e, portanto, transferido ou trocado, nem que alguém tenha mais ou menos. O poder, então, só deve ser analisado em termos relacionais e apenas na medida em que é exercido. Deste modo, o poder só pode ser considerado como um potencial de poder, e não como certa força com a qual determinadas pessoas seriam dotadas (FOUCAULT, 1999). Além disso, para Foucault, o poder não é negativo. É necessário compreendê-lo em seu aspecto positivo e mesmo emancipatório e libertador (POGREBINSCHI, 2004), como necessário para a formação de individualidades, de rituais de verdade (DANNER, 2010) e conhecimento, e na constituição do sujeito, o que não implica necessariamente a repressão à liberdade.

Não se nega, contudo, a possibilidade de se considerar a liberdade em seu sentido negativo, ou seja, reduzida à resistência e que se apresenta como possibilidade de reagir às forças que lhe são impostas (BAMPI, 2002; CASTELO BRANCO, 2001; GRABOIS, 2011; PULLEN, RHODES, 2013; SOUZA, 2003). Assim, argumenta Foucault que “a análise, a elaboração, a retomada da questão das relações de poder, e do “agonismo” entre relações de poder e intransitividade da liberdade é uma tarefa política incessante; e que é exatamente esta tarefa política inerente a toda existência social” (FOUCAULT, 1995, p. 246). Portanto, questionar as relações de poder, seja em termos de resistência ao exercício do poder ou das artes

de governo, é algo que está fundamentado na prática crítica da autoconstituição do sujeito, de modo que se torna essencial refletir sobre a relação do sujeito consigo mesmo como um limite nas formas de se posicionar nas relações de poder.

6.2- Sobre as possibilidades de liberdade em Foucault e as relações de poder

De acordo com as análises de Foucault sobre as relações de poder, argumenta-se que o poder só pode ser exercido dentro de uma relação como forma de ação sobre sujeitos ativos, portanto, sujeitos capazes de ação. Deste modo, uma determinada relação só pode ser de poder se fundada na possibilidade de existir ações alternativas (CROCKET, 2015). Para Foucault, “o exercício de poder consiste em "conduzir condutas" e em ordenar a probabilidade. O poder, no fundo, é menos da ordem do afrontamento entre dois adversários, ou do vínculo de um com relação ao outro, do que da ordem do "governo"” (FOUCAULT, 1995, p. 244). Como comenta Bampi (2002), Foucault (2004a) parece identificar a liberdade com um campo de possíveis comportamentos e ações, o que é uma condição das relações de poder. Para Foucault, “se há relações de poder em todo o campo social, é porque há liberdade por todo lado” (FOUCAULT, 2004a, p. 278). Nesse sentido, como argumenta Foucault (1995, p. 244):

Quando definimos o exercício do poder como um modo de ação sobre as ações dos outros, quando as caracterizamos pelo "governo" dos homens, uns pelos outros - no sentido mais extenso da palavra, incluímos um elemento importante: a liberdade. O poder só se exerce sobre "sujeitos livres", enquanto "livres" - entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidade onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer.

A liberdade para Foucault (1995, 2004a), portanto, se constitui em sua forma mais básica como elemento essencial para se referir a um campo de possibilidades ou ações possíveis. Para Foucault, “a liberdade aparecerá como condição de existência do poder (ao mesmo tempo sua precondition, uma vez que é necessário que haja liberdade para que o poder se exerça, e também seu suporte permanente” (FOUCAULT, 1995, p. 244). Assim, as reflexões de Foucault sobre o exercício do poder como governo, como administração do comportamento e da conduta de indivíduos ou grupos, fundamentam sua proposta de se compreender a liberdade (BAMPI, 2002; COLLIER, 2011; STIVAL, 2016).

Importante considerar que, ao conduzir a possibilidade de conduta, o governo parece operar modelando e reduzindo o campo de possibilidades dentro de uma dada relação (HEALY,

2013). Assim, ao se tornar o governo como uma forma de condução do comportamento do sujeito, o governo pode ser visto como o constituidor das relações entre os sujeitos. Além disso, ao colocar a liberdade como fundamento do governo (BAMPI, 2002), Foucault analisa o indivíduo, em sua liberdade, como o *locus* de uma qualidade ou estado de liberdade. Para Foucault, “são indivíduos livres que tentam controlar, determinar, delimitar a liberdade dos outros e, para fazê-lo, dispõem de certos instrumentos para governar os outros. Isso se fundamenta então na liberdade, na relação de si consigo mesmo e na relação com o outro” (FOUCAULT, 2004a, p. 287).

É importante, ainda, considerar que, para Foucault, são os comportamentos sobre si mesmo que moldam a liberdade do sujeito. Como sugere Bampi (2002), o governo, ou a relação governamental, se coloca como a instância que se apodera das capacidades de condução dos comportamentos do sujeito de tal modo a torna-lo, a qualquer momento, reprimindo em sua liberdade. Esta suposta contradição parece estar, enfim, estabelecida nos modos como se concebe, em Foucault, as ações de condução. Para Foucault (1995):

A "conduta" é, ao mesmo tempo o ato de "conduzir" os outros (segundo mecanismos de coerção mais ou menos estritos) e a maneira de se comportar num campo mais ou menos aberto de possibilidades. O exercício do poder consiste em "conduzir condutas" e em ordenar a probabilidade. O poder, no fundo, é menos da ordem do afrontamento entre dois adversários, ou do vínculo de um com relação ao outro, do que da ordem do “governo” (FOUCAULT, 1995, p. 243-244).

Liberdade e poder, portanto, não são definidos em oposição um ao outro, mas são condições um do outro, no sentido de que ambos devem estar presentes. O poder não é aquele que reduz ou reprime uma liberdade, definida como um campo de possibilidades (HEALY, 2013). Conduzir a ação dos outros e se comportar dentro de um campo de possibilidades mais ou menos aberto é, enfim, guiar o comportamento de si mesmo e dos outros, através de determinados mecanismos de coerção. Nesse sentido, estabelece-se a função do governo. A ação sobre as ações dos outros representa o fato de que o governo das condutas tem por objetivo obter determinados efeitos que possam afetar o comportamento dos sujeitos dentro de uma gama de ações possíveis, no presente ou no futuro. Deste modo, o governo busca estabelecer modos em que se uniriam o exercício do poder sobre os outros com os modos como se desenvolvem, ou se constituem o próprio comportamento do indivíduo. Desta caracterização do exercício do poder governamental estabelece-se que o exercício do poder sobre os outros está essencialmente ligado ao próprio comportamento e modo de ser de determinado indivíduo

(HEALY, 2013).

A prática da liberdade pelo sujeito, definida em suas ações sobre si mesmo, parece, enfim, ser um elemento que busca distinguir as relações de poder dos estados de dominação. Na definição de Foucault, nos estados de dominação, “as práticas de liberdade não existem, existem apenas unilateralmente ou são extremamente restritas e limitadas” (FOUCAULT, 2004a, p. 267). Assim, pode-se argumentar que a prática da liberdade é uma questão complexa, mesmo quando se considera que o comportamento ético seja, em si, um fundamento para a liberdade. Essencial considerar que os indivíduos, em uma relação de poder, que não a de dominação, reservam para si a liberdade de conduzir suas próprias ações de maneira particular, aceitando ou não determinadas imposições (HEALY, 2013).

Importante, ainda, destacar que a liberdade, do mesmo modo que as relações de poder, não pode ser considerada como um universal. A liberdade não pode ser quantificada, nem mesmo pode ser considerada como uma realização progressiva, de tal modo que pudesse ser reduzida a determinados valores e, assim, ser comparada em termos de valores de liberdade permitidos em distintos modelos de governo. A liberdade, para Foucault (2008b):

não é um universal que se particularizaria com o tempo e com a geografia. A liberdade não é uma superfície branca que tem, aqui e ali e de quando em quando, espaços negros mais ou menos numerosos. A liberdade nunca é mais que - e já é muito - uma relação atual entre governantes e governados (FOUCAULT, 2008b, p. 86).

Nessa perspectiva, a liberdade não é concebida como um espaço ou algo que estaria ligada ao indivíduo antes de sua relação no interior de domínios social e político. A liberdade é uma condição dos processos pelos quais os indivíduos se tornam sujeitos, através de determinadas ações pelas quais eles se tornam esse ou aquele tipo de ser humano (SAMPAIO, 2011). Portanto, a liberdade só pode ser definida de forma relacional. Os sujeitos sob estas condições podem escolher, enfim, agir de acordo com as determinadas imposições ou resistir, ou mesmo tentar modificar as maneiras com que estão ligados aos outros de modo a mudar as regras que, eventualmente, governam sua relação com o outro. Isto demonstra que a relação de poder pode ser considerada como recíproca entre os indivíduos que determina, de algum modo, sua liberdade de fazer determinadas escolhas (HEALY, 2013).

Dentro deste contexto, considera-se que a liberdade do sujeito, na perspectiva de Foucault, não se define simplesmente com o fato de se contar determinadas histórias sobre si mesmo ou buscar encontrar um possível lugar no interior de uma determinada tradição ou

instituição normativa ou código ético que, em todo caso, determina as suas ações e seus comportamentos de acordo com determinados princípios universais, limitando a forma de ser deste sujeito (SOUZA, FURLAN, 2018). A liberdade remete, antes, à permissão dada ao sujeito para identificar e mudar os procedimentos, formas e condições através dos quais as histórias deste sujeito se tornem verdadeiras, determinando, enfim, as possibilidades de se questionar e modificar certos sistemas normativos que viabilizam tipos particulares de ação e comportamento.

7- Dos sujeitos éticos e das Tecnologias de si

Foucault, em *A história da sexualidade 2 – o uso dos prazeres* (FOUCAULT, 1998), ao analisar os códigos morais e éticos da antiguidade clássica até os primeiros séculos do cristianismo, os entende como textos prescritivos para determinadas práticas da sexualidade. De acordo com Foucault, os textos que se lhe apresentavam tinham como objetivo, ou ao menos pretendiam, estabelecer regras, dar opiniões, conselhos, de como se comportar como convém. Em última análise, eram textos práticos e mesmo objetos de práticas, na medida em que eram feitos para serem lidos, aprendidos, meditados, utilizados e postos à prova, como modos de se comportar e se conduzir cotidianamente. Nesse sentido, os textos, como códigos morais, tinham o objetivo de serem operadores que permitiam aos indivíduos interrogar-se sobre sua própria conduta. Seriam, tais códigos, como fórmulas utilizadas pelos indivíduos como elementos para se formar, e conformar-se, como sujeitos éticos.

Como observou Foucault, tais textos eram, em si, como códigos de interdição, dando pouco espaço para o indivíduo se constituir como sujeitos de si. Dada esta constatação, Foucault (1998) se propõe, a partir das análises dos códigos morais, a

substituir uma história dos sistemas de moral, feita a partir das interdições, por uma história das problematizações éticas, feita a partir das práticas de si e explicar através de que paradoxos e dificuldades fui levado a substituir uma história dos sistemas de moral, feita a partir das interdições, por uma história das problematizações éticas, feita a partir das práticas de si (FOUCAULT, 1998, p. 16).

Em seus últimos trabalhos, como em *A Hermenêutica do Sujeito* (FOUCAULT, 2010a), Foucault explora a noção de *rapport à soi*, que se refere à relação reflexiva consigo mesmo, tanto como fundamento da ética do sujeito quanto como base de sua ideia de subjetividade. Foucault define *rapport à soi* como sendo "o tipo de relacionamento que você deveria ter consigo mesmo, o *rapport à soi*, que eu chamo de ética, e que determina como o indivíduo deve se constituir como um sujeito moral de suas próprias ações" (FOUCAULT, 1991, p. 352).

O conceito de *rapport à soi*, ou a relação consigo, surge como ponto central de crescente interesse de Foucault, na atualidade, pela forma como os sujeitos se constituem, em contraste com a forma como são tornados sujeitos por meio de exercícios heterogêneos de poder em determinado contexto sociocultural (LOPES, 2013). Nesta perspectiva, Foucault busca determinar as maneiras pelas quais o indivíduo deve se constituir a si mesmo como sujeito moral de suas próprias ações. Para tal, segundo esclarece Diaz (2012), torna-se necessário

analisar os quatro aspectos fundamentais na constituição do sujeito a saber: a parte de si mesmo que está relacionado à conduta moral; a maneira pela qual o indivíduo é incitado a se reconhecer em suas obrigações morais; as práticas de si nas quais o indivíduo se engaja de modo a se modificar a fim de se tornar um sujeito ético; e qual tipo de ser o indivíduo aspira para si mesmo quando se comporta de acordo com a moral.

Assim, ao examinar a antiga ética da sexualidade grega, Foucault (1998) sugere que os gregos não estavam tão interessados em comportamentos que eram explicitamente proibidos e os modos de sua interdição, senão em como usar de forma adequada a sua liberdade. Neste sentido, analisa Foucault que os gregos buscavam problematizar as formas de agir quando se enfrentava uma série de possíveis escolhas aceitáveis. Dentro desta proposta, como analisa Foucault (1998, p. 89), “a reflexão moral dos gregos sobre o comportamento sexual não procurou justificar interdições, mas estilizar uma liberdade: aquela que o homem "livre" exerce em sua atividade”.

Deste exposto, Foucault distingue entre regras de conduta e as formas de cumprir as regras de conduta. Ou seja, há a possibilidade de haver várias maneiras de se obedecer a um conjunto de regras, como também haveria múltiplas razões para se respeitar, ou resistir, a um conjunto de regras. Nesta perspectiva, Foucault (1998) se propõe a analisar as práticas de si como fundamentadas na moral e expõe o que compreende sobre a moral, ou as práticas morais, e suas ambiguidades, de modo a revelar a essencialidade das práticas de si.

7.1- A constituição de si como sujeito ético

De acordo com Candiottto (2013), nos volumes dois e três de *A História da Sexualidade*, Foucault fundamenta sua perspectiva sobre a relação do sujeito consigo mesmo (*rapport à soi*) como elemento fundamental para refletir sobre a genealogia do sujeito do desejo. Para Foucault (1998), portanto, analisar a constituição do sujeito do desejo, através de uma genealogia deste sujeito, não significa fazer uma história das concepções sucessivas do desejo ou da libido, senão:

analisar as práticas pelas quais os indivíduos foram levados a prestar atenção a eles próprios, a se decifrar, a se reconhecer e se confessar como sujeitos de desejo, estabelecendo de si para consigo uma certa relação que lhes permite descobrir, no desejo, a verdade de seu ser, seja ele natural ou decaído (FOUCAULT, 1998, p. 11).

Esta posição de Foucault representa sua proposta de análise das práticas envolvidas na relação de si consigo mesmo, através da qual os indivíduos se compreendem como sujeitos do desejo, como sujeitos de si (HEALY, 2013).

A análise genealógica do sujeito do desejo torna-se necessária para Foucault (1998) como fundamental para se alcançar o objetivo segundo o qual se propunha compreender como os indivíduos modernos experimentaram a si mesmos como sujeitos de uma ação (CALOMENI, 2012). Nesta perspectiva, Foucault (1998, p. 11) se dedica a “pesquisar quais são as formas e as modalidades da relação consigo através das quais o indivíduo se constitui e se reconhece como sujeito”. Foucault (1998, p. 16) complementa, ainda, que pretende “mostrar, agora, de que maneira, na Antiguidade, a atividade e os prazeres sexuais foram problematizados através de práticas de si, pondo em jogo os critérios de uma "estética da existência". Em termos metodológicos, Foucault localiza suas análises na interseção da “arqueologia das problematizações” e da “genealogia das práticas de si” (CIRINO, 2007). Assim, para Foucault (1998, p. 16):

(...) essa análise do homem de desejo se encontra no ponto de intersecção entre uma arqueologia das problematizações e uma genealogia das práticas de si, gostaria de deter-me, antes de começar, nessas duas noções: justificar as formas de "problematização" que considere, indicar o que se pode entender por "prática de si", e explicar através de que paradoxos e dificuldades fui levado a substituir uma história dos sistemas de moral, feita a partir das interdições, por uma história das problematizações éticas, feita a partir das práticas de si.

É, assim, que se pode argumentar que as preocupações de Foucault sobre o *rapport à soi* surge em suas reflexões sobre a construção do sujeito do desejo e da história da sexualidade (MARIGUELA, 2008). A análise do *rapport à soi* tem um papel muito mais fundamental nas análises sobre as concepções de ética de Foucault, mais especificamente em suas análises da interação de técnicas de si e as técnicas de poder (FOUCAULT, 1995).

A relação consigo busca explicar como os sujeitos estão ligados à sua própria identidade por uma consciência e autoconhecimento (CANDIOTTO, 2008). Esta relação fornece os fundamentos necessários para Foucault analisar as práticas que entram em jogo na constituição do sujeito (HEALY, 2013). Deve-se atentar, como argumenta Foucault, sobre como se deve entender as formas de sujeição do indivíduo a forças heterônomas que entram em ação e contribuem para a constituição da identidade reflexiva deste indivíduo (CANDIOTTO, 2007). Busca-se, desta forma, explicar as dimensões interpretativas e autorreflexivas que entram em

jogo quando os indivíduos avaliam o propósito, o significado e o valor de suas ações por meio de uma estrutura mais ampla de inteligibilidade, o que contribui para seu "sentimento de poder". Para Foucault (1995):

Esta forma de poder aplica-se à vida cotidiana imediata que categoriza o indivíduo, marca-o com sua própria individualidade, liga-o à sua própria identidade, impõe-lhe uma lei de verdade, que devemos reconhecer e que os outros têm que reconhecer nele. É uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos. Há dois significados para a palavra *sujeito*: sujeito a alguém pelo controle e dependência e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a (FOUCAULT, 1935, p. 235).

De acordo com as análises de Foucault, existem três realidades que podem ser adotadas ao se empreender uma história de moralidade (HEALY, 2013). Estas três realidades incluem uma história dos comportamentos morais que se referem ao estudo de ações e condutas específicas dos indivíduos em resposta a determinadas regras ou códigos, ou seja, “que estuda em que medida as ações de tais indivíduos ou tais grupos são conformes ou não às regras e aos valores que são propostos por diferentes instâncias” (FOUCAULT, 1998, p. 29). A história dos próprios códigos realiza uma análise dos diferentes sistemas de regras e valores, e seu modo de operação dentro de uma determinada sociedade, bem como “as instâncias ou aparelhos de coerção que lhes dão vigência, e as formas tomadas por sua multiplicidade, suas divergências ou suas contradições” (FOUCAULT, 1998, p. 29). E, por fim, uma investigação da ética fundamentada na relação reflexiva como o *self* é representada para Foucault (1998). Esta terceira realidade refere-se a uma:

história da maneira pela qual os indivíduos são chamados a se constituir como sujeitos de conduta moral: essa história será aquela dos modelos propostos para a instauração e o desenvolvimento das relações para consigo, para a reflexão sobre si, para o conhecimento, o exame, a decifração de si por si mesmo, as transformações que se procura efetuar sobre si. Eis aí o que se poderia chamar uma história da "ética" e da "ascética", entendida como história das formas da subjetivação moral e das práticas de si destinadas a assegurá-la (FOUCAULT, 1998, p. 29).

Para Foucault (1998), a relação consigo mesmo, ou *rapport à soi*, é constituída em relação ao que se denomina como código moral. Este código moral é, por sua vez, formado pelos valores e preceitos morais e religiosos, regras sociais, expectativas e normas, tanto da sociedade quanto da cultura em que esse indivíduo vive. Nesse sentido, a concepção de ética

como relação consigo mesmo de Foucault (2010a) incorpora o contexto social e cultural mais amplo como um componente constitutivo.

Para Foucault (1998), a moral comporta os dois aspectos, sejam eles o dos códigos de comportamento e o das formas de subjetivação. Além disso, Foucault (1998) afirma que, apesar destes aspectos não serem considerados como inteiramente dissociados um do outro, acontecem de se desenvolverem, um e outro, em uma relativa autonomia (HEALY, 2013). Os códigos de comportamento podem ser considerados, de acordo com a perspectiva de Foucault, como um abrangente sistema moral prescritivo e proibitivo específico, relacionado a uma situação social e histórica específica, que determina quais atos são permitidos ou proibidos (FOUCAULT, 1998). Nesse sentido, moral significa "um conjunto de valores e regras de ação propostas aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos prescritivos diversos, como podem ser a família, as instituições educativas, as Igrejas, etc." (FOUCAULT, 1998, p. 26). A moral, portanto, pode ser considerada como um determinado conjunto prescritivo de atos.

Em outro sentido, para Foucault (1998), a moral também pode se referir ao:

(...) comportamento real dos indivíduos em relação às regras e valores que lhes são propostos: designa-se, assim, a maneira pela qual eles se submetem mais ou menos completamente a um princípio de conduta; pela qual eles obedecem ou resistem a uma interdição ou a uma prescrição; pela qual eles respeitam ou negligenciam um conjunto de valores (FOUCAULT, 1998, p. 26).

Em relação a essa segunda forma, como observa Foucault (1998), a moralidade refere-se ao modo como os indivíduos respondem e se comportam em relação a determinado código moral prescritivo. Para Foucault (1998):

uma coisa é uma regra de conduta; outra, a conduta que se pode medir a essa regra. Mas, outra coisa ainda é a maneira pela qual é necessário "conduzir-se" — isto é, a maneira pela qual se deve constituir a si mesmo como sujeito moral, agindo em referência aos elementos prescritivos que constituem o código (FOUCAULT, 1998, p. 27).

Neste sentido, Foucault conceitua a relação consigo em termos de conduta. Isto é, através da relação consigo, o indivíduo constitui-se como sujeito em referência a este quadro. Sobre isto, continua Foucault (1998):

Dado um código de ação, e para um determinado tipo de ações (que se pode definir por seu grau de conformidade ou de divergência em relação a esse código), existem diferentes maneiras de "se conduzir!" moralmente, diferentes

maneiras, para o indivíduo que age, de operar não simplesmente como agente, mas sim como sujeito moral dessa ação (FOUCAULT, 1998, p. 27).

De acordo com esta perspectiva, não haveria, portanto, nas práticas de si, um abandono pelos indivíduos dos códigos morais que estabelecem sua forma de conduta, senão a possibilidade de se refletir sobre sua conduta no interior de um sistema de códigos morais (MACIEL JR, 2014). Em outros termos, a mudança de foco, proposta nas análises de Foucault, dos códigos de comportamento para um relacionamento com o código de comportamento, indica sua preocupação em refletir sobre como o sujeito está engajado na prática ética, ao tornar-se consciente de como as ações e os comportamentos são moldados por determinados padrões propostos pela cultura (HEALY, 2013). Este engajamento do sujeito requer, segundo Foucault, o uso das tecnologias de si. Como argumenta Foucault (1998, p. 85), a “reflexão moral da Antiguidade a propósito dos prazeres não se orienta para uma codificação dos atos, nem para uma hermenêutica do sujeito, mas para uma estilização da atitude e uma estética da existência”.

Nesta perspectiva, torna-se essencial compreender os modos como os indivíduos buscam problematizar ativamente os códigos que governam suas ações, de modo a construir ativamente a percepção de si como um sujeito ético, a partir do processo de subjetivação (FERREIRA NETO, 2017). O ponto de vista de Foucault (1998) é que o tipo de sujeito em que alguém se torna depende não apenas de uma ação e da estrutura dentro da qual essa ação é executada, mas da maneira como se relaciona consigo mesmo em termos dessa ação. Importante notar que a relação consigo mesmo, em termos de conduta, pode ser entendida como mediando o tipo de sujeito que alguém se torna em resposta a um campo de possibilidades (HEALY, 2013).

O processo de subjetivação constituído na relação consigo mesmo, de acordo com as reflexões de Foucault (1998), é composto de quatro componentes, a saber: substância ética, modo de sujeição, elaboração do trabalho ético e a teleologia do sujeito moral.

O primeiro aspecto do modo de subjetivação é identificar uma substância ética, ou seja, identificar o material, o lugar ou o objeto que formará o foco da atenção e preocupação de uma pessoa. Isso pode incluir os pensamentos do sujeito, seus modos de comportamento, sua maneira de reagir a determinadas situações e seus sentimentos. Foucault (1998, p. 27) descreve este aspecto como “a maneira pela qual o indivíduo deve constituir tal parte dele mesmo como matéria principal de sua conduta moral”.

Formar um aspecto de si como substância ética é tornar este o aspecto de um autoproblema. Isso envolve a identificação do sujeito, através da consciência e do

autoconhecimento, daquela parte ou aspecto de si mesmo que requer atenção, e assim postula essa parte de si mesmo como um objeto de seu próprio conhecimento e como objeto de exercícios éticos (CANDIOTTO, 2008). Em outros termos, afirma-se que este aspecto se refere às maneiras como o sujeito reflete sobre seus atos, em termos das interdições e das obrigações nos próprios atos que realiza. São, enfim, atos de desejos ou sentimentos, como também as maneiras como os sujeitos atentam para seu corpo, ou sua saúde, como material que precisa ser problematizado (DIAZ, 2012).

O segundo aspecto a ser considerado no processo de subjetivação do sujeito refere-se ao modo de sujeição. Nas palavras de Foucault (1998, p. 27), o modo de sujeição refere-se “à maneira pela qual o indivíduo estabelece sua relação com essa regra e se reconhece como ligado à obrigação de pô-la em prática”. Nessa perspectiva, o modo de sujeição estabelece os motivos por que alguém deve se envolver em um trabalho ético, ou compreendido como uma certa obrigação normativa de se seguir regras (HEALY, 2013).

Este aspecto refere-se à relação autoconsciente do sujeito com o código moral mais amplo, que incorpora não apenas as regras ou valores aos quais eles se inscrevem ou são submetidos, mas as razões para essa adesão. Deve-se, com isto, compreender que existem determinadas maneiras pelas quais os discursos históricos, culturais e sociais têm a capacidade de levar os sujeitos a estabelecer uma certa relação com um padrão ético específico. Como argumenta Foucault (1998), a fidelidade conjugal como uma regra moral foi seguida pelos gregos antigos como um meio de alcançar o autodomínio. Para Foucault (1998):

Pode-se, por exemplo, praticar a fidelidade conjugal e se submeter ao preceito que a impõe por reconhecer-se como parte do grupo social que a aceita, e que a proclama abertamente, e que dela conserva o hábito silencioso; porém, pode-se também praticá-la por considerar-se herdeiro de uma tradição espiritual, a qual se tem a responsabilidade de preservar ou de fazer reviver: como também se pode exercer essa fidelidade respondendo a um apelo, propondo-se como exemplo ou buscando dar à vida pessoal uma forma que corresponda a critérios de esplendor, beleza, nobreza ou perfeição (FOUCAULT, 1998, p. 27).

Como afirma Foucault (2005a), a prática da fidelidade, como um modo de sujeição seguida pelos cristãos, tornou-se um ato de obediência a um Deus onisciente. Há, entretanto, outras possíveis razões para a prática da fidelidade, como o respeito ao parceiro, ou, ainda, como um modo de conformação às determinações legais da sociedade, ou uma forma de controle sobre a saúde sexual, definido a partir de determinado raciocínio científico.

O terceiro aspecto do modo de subjetivação é a elaboração do trabalho ético. O trabalho

ético é constituído pelos pensamentos e ações “que se efetuam sobre si mesmo, não somente para tornar seu próprio comportamento conforme a uma regra dada, mas também para tentar se transformar a si mesmo em sujeito moral de sua própria conduta” (FOUCAULT, 1998, p. 27–28). A elaboração do trabalho ético é, assim, o meio pelo qual um indivíduo se transforma a si mesmo para se tornar um sujeito ético (HEALY, 2013). Tal trabalho consiste em práticas particulares que demarcam um aspecto de si mesmo do sujeito, seja em termos de seu comportamento ou pensamento, dados em conformidade com o código moral escolhido. Neste princípio, elaborar um trabalho ético torna-se um ato que faz do eu, do próprio sujeito, o foco de suas próprias ações, um meio pelo qual o sujeito muda, em si mesmo, para se tornar um sujeito ético (CROCKET, 2015). É, portanto, o que o sujeito faz para se tornar o tipo de sujeito ético que quer ser.

Enfim, o quarto aspecto do modo de subjetivação é denominado por Foucault de teleologia do sujeito moral. Isso determina o local ético e as práticas requeridas, mas é mais do que simplesmente o objetivo ou objetivo das práticas éticas. A teleologia coloca ações específicas e exercícios de si em relação aos outros atos e exercícios que juntos constituem o comportamento de um indivíduo, e pelo qual é atribuído um *status* ou valor de acordo com o comportamento geral do indivíduo e o modo de ser a que se destinam (HEALY, 2013).

É importante considerar que, segundo Foucault, uma determinada ação não é uma ação moral em si mesma e na sua singularidade, senão por sua inserção e pelo lugar que venha a ocupar no conjunto de uma conduta. Ou seja, a ação moral descreve um elemento e um aspecto dessa conduta, e, assim, marca uma etapa em sua duração e em um progresso eventual em sua continuidade. Para Foucault (1998):

Uma ação moral tende à sua própria realização; além disso, ela visa, através dessa realização, a constituição de uma conduta moral que leva o indivíduo, não simplesmente a ações sempre conformes aos valores e às regras, mas também a um certo modo de ser característico do sujeito moral (FOUCAULT, 1998, p. 28).

Assim, para Foucault (1998), qualquer exemplo particular de trabalho ético contribui “para o estabelecimento de uma conduta moral que comprometa um indivíduo, não apenas com outras ações sempre em conformidade com valores e regras, mas com um certo modo de ser” (FOUCAULT, 1998, p. 28).

A teleologia do sujeito moral representa o *status* ético idealizado ao qual o sujeito aspira. Deste modo, é através do engajamento no modo de subjetivação que o sujeito desenvolve um

relacionamento consigo mesmo, no contexto de um código moral particular. Em outras palavras, as ações, como a substância ética, são avaliadas não apenas em termos de sua relação específica com o código moral, seja como uma ação que conforma ou transgride uma determinada prescrição ou interdição particular, mas em termos de sua contribuição, ou subtração da variedade e estrutura das ações totais de um indivíduo e do modo de ser que elas manifestam. Para Foucault (1998), o modo de subjetivação:

Não é simplesmente "consciência de si", mas constituição de si enquanto "sujeito moral", na qual o indivíduo circunscreve a parte dele mesmo que constitui o objeto dessa prática moral, define sua posição em relação ao preceito que respeita, estabelece para si um certo modo de ser que valerá como realização moral dele mesmo; e, para tal, age sobre si mesmo, procura conhecer-se, controla-se, põe-se à prova, aperfeiçoa-se, transforma-se (FOUCAULT, 1998, p. 28).

A constituição do sujeito ético é uma tarefa contínua (FOUCAULT, 2010a). Não há, enfim, como se tornar ético, senão como um projeto contínuo de incorporação ética. Deste modo, Foucault argumenta que o sujeito se constitui a partir da elaboração de uma história da subjetividade, compreendida como uma maneira particular “pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo” (FOUCAULT, 2006, p. 236). Como colocam Guareschi, Ferreira e Huning (2009, p. 94), “a análise da constituição do indivíduo como sujeito ético só é possível por meio de complexas relações intersubjetivas, cujo estatuto e forma são diferentes segundo a época. O sujeito ético se constitui, portanto, mediante práticas historicamente construídas em cada cultura”.

Importante notar, como em Zanetti (2017), que, se a teleologia é uma forma ética idealizada a que se aspira, a estética da existência se refere à forma ativa e criativa de dar forma à vida da pessoa (CALOMENI, 2012). Nesse sentido, afirma-se que a relação consigo mesmo remete àquilo que Foucault argumenta ser as técnicas de si para os gregos antigos. Estas técnicas de si permitem, a cada sujeito, realizar por si mesmo "um certo número de operações em seu corpo, em sua alma, em seus pensamentos, em suas condutas, de modo a produzir uma modificação, uma transformação e a atingir um certo estado de perfeição, de felicidade, de pureza, de poder sobrenatural" (FOUCAULT, 2006, p. 95).

Para Foucault, para que se delimite a história das moralidades, torna-se necessário estabelecer em que medida as ações de determinados indivíduos, ou grupos, se conformam ou não às regras e aos valores impostos pelo grupo social, ou cultura, enquanto instâncias de determinação de certas regras e valores (HEALY, 2013). Importante, ainda, que se determine a

história dos códigos morais, ou os diversos sistemas de regras e de valores em uma determinada sociedade, ou grupo social, bem como as instâncias de coerção que determinam as práticas possíveis, e, enfim, sua multiplicidade e suas contradições. Argumenta-se, com isto, que, para se estabelecer os modos de subjetivação, de acordo com Foucault (2006), é importante criar uma história dos diferentes modos através dos quais os indivíduos tornam-se sujeitos éticos de si. Esses modos de subjetivação são denominados como práticas de constituição do sujeito, ou práticas de si, ou as formas de atividades em que o sujeito atua sobre si mesmo. Necessário, ainda, considerar que, para Foucault, não há apenas um sujeito, estático ou singular. Para Foucault (2004a), o sujeito:

Não é uma substância. É uma forma, e essa forma nem sempre é. sobretudo, idêntica a si mesma. Você não tem consigo próprio o mesmo tipo de relações quando você se constitui como sujeito-político que vai votar ou toma a palavra em uma assembleia, ou quando você busca realizar o seu desejo em uma relação sexual. Há, indubitavelmente, relações e interferências entre essas diferentes formas do sujeito: porém, não estamos na presença do mesmo tipo de sujeito. Em cada caso, se exercem, se estabelecem consigo mesmo formas de relação diferentes (FOUCAULT, 2004a, p. 276).

Enfim, são os elementos da relação consigo mesmo que, em última análise, descreve o processo de autossubjetivação, como aquele pelo qual os indivíduos se constituem como sujeitos. É, portanto, através do *rapport à soi*, descrito por Foucault, que os indivíduos se constituem e se reconhecem como sujeitos em referência ao contexto social mais amplo em que vivem e agem (LEFEBVRE, 2017).

7.2- Das Práticas de si em leituras foucaultianas

De acordo com as reflexões de Foucault, para ser considerada moral, uma ação não deve ser reduzida a um determinado ato, ou mesmo a uma série de atos em resposta a uma regra, a uma lei ou ainda algum valor social. Uma ação moral, por comportar uma relação ao real em que se efetua e se efetiva, bem como se estabelece em uma relação a determinado código a que se refere, implica, antes, uma certa relação do sujeito a si. Ainda de acordo com Foucault, esta relação não se resume simplesmente a uma consciência de si, senão a uma constituição de si como sujeito moral (CANDIOTTO, 2008). Nestas condições, o indivíduo limita-se à parte de si mesmo como o objeto de uma prática moral, define a si mesmo e sua posição em relação ao estatuto moral que respeita e concebe para si um certo modo de ser que, em todo sentido, define-

se como uma determinada realização moral de si mesmo. Para que tais condições se estabeleçam, torna-se essencial que este indivíduo possa agir sobre si mesmo, como forma de conhecer-se e controlar-se, bem como pôr-se à prova, como forma de aperfeiçoar-se, transformar-se. Estas são, portanto, as condições para o processo de subjetivação do sujeito moral.

É importante, enfim, que se compreenda que os modos de subjetivação não devem ser dados como um determinado modelo que se segue passo a passo, em um sentido linear de tomada de decisão ética (LEFEBVRE, 2017). A determinação da substância ética, os modos de sujeição, a elaboração do trabalho ético e a teleologia do sujeito moral são aspectos igualmente necessários no processo de subjetivação do sujeito (CANDIOTTO, 2013). Como argumenta Foucault (1998, p. 28–29) sobre os processos de subjetivação:

Não existe ação moral particular que não se refira à unidade de uma conduta moral; nem conduta moral que não implique a constituição de si mesmo como sujeito moral; nem tampouco constituição do sujeito moral sem "modos de subjetivação", sem uma "ascética" ou sem "práticas de si" que as apoiem. A ação moral é indissociável dessas formas de atividades sobre si, formas essas que não são menos diferentes de uma moral a outra do que os sistemas de valores, de regras e de interdições.

Segundo informa Souza (2012), em sua obra *A história da sexualidade II – o uso dos prazeres* (FOUCAULT, 1998), Foucault buscou analisar o modo de subjetivação do sujeito por práticas de si, como modos de constituição do sujeito ético. Nesta obra, Foucault analisa mais aprofundadamente as práticas de si e os modos de problematização (DEACON, 2000). Neste contexto, Foucault busca identificar e analisar práticas particulares de si relativas aos apetites, sonhos, administração doméstica e relações entre homens adultos e adolescentes entre os antigos gregos (FERREIRA NETO, 2017). Dentro de cada uma dessas práticas de si, Foucault identifica as problematizações relativas ao prazer e à relação estabelecida com o próprio eu (MACIEL JR, 2014). Tais problematizações dizem respeito a estilos de pensamento. As problematizações ligam os sujeitos a práticas específicas e à negociação de ações dentro da liberdade produzida pelo contexto para produzir o eu como sujeito moral (KATZ, 2000).

Em uma entrevista, publicada como *“a ética do cuidado de si como prática da liberdade”*, Foucault (2004a) discute como a liberdade conquistada, em termos de práticas da liberdade, é relativa às práticas de si, essenciais à constituição ética do sujeito (BATTERS, 2011). Nesse contexto, Foucault vincula as práticas de si, a problematização e a liberdade produzida contextualmente, em sentido amplo, como sendo voltadas para a obtenção de uma

estética da existência. Assim, a identificação e o exame de determinadas práticas de si, através das quais os sujeitos se tornam sujeitos éticos, constituem-se como principal foco de suas análises posteriores, como na obra *A Hermenêutica do Sujeito* (FOUCAULT, 2010a).

7.3- Sobre a ética como Estética da existência

Os modos de constituição do sujeito, através da relação consigo mesmo, moldam-se também nas formas através das quais Foucault concebe as relações éticas entre as pessoas. Nesse sentido, argumenta-se que a relação reflexiva consigo mesmo surge das relações com os outros. Deste modo, as formas como a subjetividade é constituída têm em si incorporadas as relações com o outro e com o mundo. Portanto, deve-se considerar as dimensões reflexiva e interpretativa do sujeito sobre si mesmo como elementos essenciais para a análise crítica de Foucault, que fornece a base sobre a qual os indivíduos se envolvem com o mundo e com a política. Afinal, a relação reflexiva do sujeito consigo mesmo está inerentemente ligada às relações sociais. Argumenta-se, assim, que a relação consigo mesmo é sempre constituída e delimitada pelas relações com os outros. O sujeito ético de Foucault, então, está em relação aos outros antes de estar em relação a si mesmo. Nestas condições é que Foucault postula que, nas relações consigo mesmo, o sujeito emerge como essencialmente relacional.

Além disso, deve-se levar em consideração as questões da reflexividade do sujeito que emergem no ato de assumir uma relação com os códigos morais, de modo que o sujeito se forma em relação a um conjunto de códigos, prescrições ou normas, dando uma explicação possível sobre si mesmo. Deste modo, as atividades e práticas de autoformação do sujeito na relação consigo mesmo são tomadas como em constante tensão com os efeitos de subjetivação da relação com essas normas. Nesse sentido, o trabalho sobre si ocorre dentro do contexto de um conjunto de normas que precedem e excedem o sujeito. Estes são investidos de poder e resistência, estabelecendo os limites para o que é considerada uma determinada formação inteligível do sujeito dentro de um dado esquema histórico. Considera-se, portanto, que são as relações externas do sujeito, através das quais a relação reflexiva do sujeito surge, os elementos para a relação que o sujeito tem consigo mesmo. É essa dimensão reflexiva da subjetividade que se desdobra nas práticas de si e, de maneira semelhante, contra os efeitos de subjetivação das formas disciplinares e de outras formas de poder (MCNAY, 2009).

As dimensões autorreflexiva e interpretativa da relação consigo do sujeito remetem à caracterização do pensamento de Foucault. Para ele, o pensamento é o que permite à pessoa

apresentar sua conduta a si mesmo, a fim de refletir sobre e questioná-la quanto a seu significado, suas condições e seus objetivos, problematizando-a. O pensamento é, portanto, o que permite o sujeito refletir sobre o comportamento e a conduta de uma pessoa como um problema. Isto, para Foucault (2004a), representa uma determinada prática de liberdade.

É, enfim, a capacidade de ser crítico que estabelece esse aspecto reflexivo da relação consigo, como uma dimensão subjetiva não determinada pelas condições das quais ele emerge. Enfim, ao descrever as formas de constituição do sujeito através das relações de poder em conjunto com as relações consigo mesmo, Foucault (2004a) determina que o corpo não é um portador de valores que preexistam às relações de poder. Deste modo, argumenta-se que o indivíduo, como um corpo-sujeito que emerge no interior das redes de poder, não é completamente determinado por elas. A noção de relação consigo mesmo, descrita por Foucault, torna-se essencial para que se compreenda como o poder, para além do poder identificado com o Estado, opera em todos os níveis da organização social e, por isto, se torna compatível com um sujeito relativamente autodeterminado. Além disso, os quatro elementos constitutivos da relação consigo, portanto dos processos de subjetivação, incorporam as dimensões interpretativa e autorreflexiva através das quais as ações do sujeito são realizadas.

Em sua terceira fase intelectual, denominada de fase ética/estética, interessou a Foucault (2004a) examinar como foi possível aos indivíduos minimizar os efeitos da dominação e alcançar certo grau de liberdade dentro de diferentes regimes de poder (FOUCAULT, 2010c). Neste sentido, a análise de Foucault de uma estética da existência é apresentada como um instrumento para praticar o pensamento ético sem se pressupor um sujeito autônomo (HUIJER, 1999). A noção em torno das tecnologias de si indica que os indivíduos são capazes de se transformar no campo das relações de poder (FOUCAULT, 2004a). Esta perspectiva, como observa Foucault (2010a; 2010c), consiste em considerar que as relações de poder só são possíveis na medida em que os sujeitos são livres, momento em que se torna possível considerar a emergência da resistência ao poder por um sujeito (FOUCAULT, 2010c). Esta ideia está ligada à ênfase de Foucault sobre o fato de o poder ser essencialmente de caráter relacional (FOUCAULT, 2004a; 2010a).

Argumenta-se que as tecnologias de si são um meio através do qual os seres humanos se tornam sujeitos (HUIJER, 1999). As tecnologias de si, como estratégias de poder que se aplicam à vida cotidiana do indivíduo, marcam-no em sua individualidade ao mesmo tempo em que o transformam na sua própria identidade (FOUCAULT, 2004a). De acordo com as reflexões de Foucault, as experiências de si de um sujeito não podem ser consideradas como

um dado *a priori*, mas constituídas em relações de poder e em jogos de verdade e falsidade (NARDI, SILVA, 2005). É, portanto, na interação entre as verdades e as relações de poder que o indivíduo tende a constituir um certo relacionamento consigo mesmo. Esta interação é constitutiva do modo de ser do sujeito. Isto não equivale a uma obrigação para o sujeito de dizer a verdade sobre si próprio (FOUCAULT, 1998). O modo de ser do sujeito é dado a partir do estabelecimento de uma verdade em que o indivíduo deva se reconhecer e levar os outros a reconhecê-la. Salienta-se, assim, o duplo sentido para o termo sujeito: sujeito submetido ao outro, através de formas de controle e da dependência, e o sujeito submetido à própria identidade, através da consciência de si ou do conhecimento de si (CANDIOTTO, 2008). Nos casos, o termo sujeito reflete uma forma de poder que subjuga e sujeita, como comentam Dreyfus e Rabinow (2009).

Enquanto as tecnologias do poder determinam a forma como os indivíduos são conduzidos e os orienta para determinados fins e modos de objetivação (FOUCAULT, 2010c), as tecnologias de si "permitem aos indivíduos efetuar por seus próprios meios, ou com a ajuda de outros, um certo número de operações em seus próprios corpos e almas, pensamentos, conduta e modo de ser, de modo a si transformarem para alcançar um certo estado de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição ou imortalidade" (FOUCAULT, 2004b, p. 323–324). As tecnologias de si estão diretamente vinculadas ao fato de os indivíduos poderem moldar a si mesmos com a ajuda das práticas de autogoverno. São estas práticas que levam os indivíduos a resistir às formas existentes de dominação e disciplina (GRABOIS, 2011).

Argumenta-se, neste sentido, que Foucault designou a relação do sujeito consigo mesmo e com a própria existência como o principal e mais importante campo de análise ética, em que os valores estéticos devem ser aplicados. Assim, em sua estética da existência, Foucault convida o indivíduo a problematizar o seu relacionamento consigo mesmo (CALOMENI, 2012) e, a partir das técnicas de si, transformar-se em uma obra de arte (SEPPÄ, 2004). Foucault (1998) entende as artes da existência como sendo “práticas refletidas e voluntárias através das quais os homens não somente se fixam regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo” (FOUCAULT, 1998, p. 15).

Importante salientar que Foucault não prevê uma ética que leve à descoberta de um verdadeiro eu, pois a relação com a verdade, constitutiva do sujeito, não conduz a uma hermenêutica do desejo, senão a uma abertura para uma estética da existência (FOUCAULT, 2010a). Nem mesmo uma ética que leve à criação de uma sociedade utópica, afinal, a beleza

não pode ser dada mediante o perfeito domínio que cada um possa exercer sobre si mesmo. Em vez disso, Foucault considera que “indivíduo se realiza como sujeito moral na plástica de uma conduta medida com exatidão, bem visível de todos e digna de uma longa memória” (FOUCAULT, 1998, p. 84). Nestes termos, sugere que a estética da existência consiste no engajamento do sujeito em uma relação consigo mesmo a uma atividade criativa (FOUCAULT, 2009).

A partir desta perspectiva, pode-se verificar que Foucault busca estabelecer que os projetos éticos não correspondem às relações que a sociedade propõe aos sujeitos, como constitutivas de uma identidade humana coletiva fundamental, mas a um modo pelo qual se pode criar a própria vida dando-lhe um estilo próprio através de uma longa prática e de um trabalho diário (ZANETTI, 2017), incluindo os processos de problematização a que o sujeito se engaja (FOUCAULT, 2006).

É, portanto, no processo de problematização que o sujeito é levado ao compromisso de recriar o próprio *self* como um projeto sempre em constituição (PASTRE, 2013). É este projeto que é considerado por Foucault (1998) sua estética da existência (CALOMENI, 2012). Argumenta-se, com isto, sobre o fato de que a todo instante o indivíduo se depara, na sociedade contemporânea, com múltiplas possibilidades de se constituir como sujeito ético (PASTRE, 2013). Nesse sentido, afirma-se que o sujeito deva estar sempre disposto a reinventar aspectos de si mesmo de novas maneiras (JÓDAR, GOMEZ, 2004), como uma forma de estilização da relação consigo mesmo. O termo estética em Foucault (2006; 2010a) sugere, portanto, não uma referência a padrões de beleza, mas a uma disposição do sujeito para dar contínua e criativamente uma forma a si mesmo. Estética, portanto, refere-se a um contínuo questionamento do sujeito sobre si mesmo em permanente crescimento (CALOMENI, 2012).

Importante destacar, nestas condições, que a estética da existência, na perspectiva de Foucault, não se destinaria a priorizar o eu do sujeito sobre os outros. Ao contrário, a estética da existência tem o potencial de fundamentar as relações do sujeito, definindo os limites do cuidado de si e o cuidado com os outros (BATTERS, 2011). Entenda-se, com isto, que engajar-se em uma estética da existência depreende o engajamento em práticas que envolvam relacionamentos com outros, aceitando a responsabilidade pela contingência de suas próprias ações. Nesse sentido, compreende-se que a estética da existência, fundada na ética do sujeito, não pode ser dada somente como algo que se possui exclusivamente, pois que é algo que distingue um sujeito do outro, mas como uma estética que implica um relacionamento com um grupo coletivo ou social mais amplo.

Na perspectiva de Foucault, e de acordo com o que se depreende em Zanetti (2017), a teleologia do sujeito moral e a estética da existência eventualmente desempenham função semelhante. Aceitando, portanto, que a teleologia se estabelece como uma forma ética idealizada, a estética da existência se refere às formas ativas e criativas a que o sujeito se dispõe a dar forma à sua vida como uma obra de arte (CALOMENI, 2012; SEPPÄ, 2004). Isto se reflete, portanto, em uma busca constante do sujeito por uma ética da prática em um mundo sempre em movimento (MILCHMAN, ROSENBERG, 2007).

8- Sobre o jovem e a juventude

A seguir, serão apresentadas algumas breves discussões sobre a questão do jovem e da juventude, bem como os campos de problematização e de visibilidades em transformação a partir de leituras foucaultianas.

8.1- Sobre a questão do jovem e a juventude: breves reflexões

A definição de jovem, que inclui a noção de juventude, não se constitui uma tarefa fácil, pois não se fundamenta, como adverte Arnett (1997), apenas em uma dimensão temporal que descreveria uma passagem de uma fase da vida a outra, circunscrita em uma determinada faixa etária. Há certo consenso de que a juventude é uma condição social transitória que se associa a diversos aspectos do desenvolvimento biológico, cognitivo e emocional do ser humano, sendo eles marcados por diversas e intensas transformações biológicas, cognitivas, sociais e econômicas, como o término de determinada vivência escolar, inserção no mundo do trabalho, constituição da própria família, entre outras condições, que ocorrem em determinado período da vida do jovem (PAIS, 2003). Nestes termos, é possível que se argumente não somente sobre a juventude, mas sobre juventudes, por se tratar de formas de transição para a vida adulta em que se tornam essenciais as análises sobre as dimensões da escola, do trabalho e da família, em uma multiplicidade de situações em que esta transição possa ocorrer. Assim, argumenta-se que os processos de transição do jovem para a vida adulta são marcados por trajetórias não lineares das fases da vida, não sendo possível, enfim, que se determine uma configuração única para a juventude (CAMARANO, LEITÃO, MELLO, PASINATO, KANSO, 2004).

Como destacam Camarano *et al.* (2004), as representações sobre juventude, tal como elaboradas pela sociedade, são marcadas pela ambiguidade. Ora os jovens são considerados como agentes possíveis da mudança social (CALDWELL, 2007), ora são vistos a partir de uma perspectiva negativista, que os considera como problemas sociais, propensos a um modo de vida que demandaria cuidados específicos (FREZZA, MARASCHIN, SANTOS, 2009). Advertem Frezza *et al.* (2009) que, ao se assumir uma destas posições, fundamentalmente contraditórias, corre-se o risco de se conferir à juventude uma determinada natureza ou essência. Tais posições não serão assumidas neste estudo, já que a constituição do sujeito trata de um processo pessoal e único.

Em uma outra perspectiva, tomar a juventude como transição possibilita pensar o

discurso sobre a mesma partindo da noção de um processo, que se estabelece a partir da consideração de uma transformação sociobiológica e psíquica, de uma temporalidade e historicidade. Desta forma, é possível afirmar sobre a produção da subjetividade como um processo social (PRATA, 2005) ao se negar qualquer noção de subjetividade pré-social. Importa, enfim, que se compreenda como os jovens vêm se constituindo ao longo do tempo como objeto de investimento e intervenção governamental por meio da elaboração e construção de políticas públicas que abarcam a juventude de algum modo (FREZZA *et al.*, 2009).

Entender as visibilidades produzidas a respeito do significado de jovem e da noção de juventude, bem como dos estereótipos e estigmas que estes conceitos ensejam, pode contribuir para a compreensão dos modos como o jovem tem sido problematizado na elaboração das políticas públicas mais adequadas às necessidades desta parcela da sociedade. Nesta perspectiva, as políticas públicas sobre a juventude são criadas com o objetivo de tirar o jovem da violência e criminalidade, das drogas e de outras situações em que o mesmo é dado como vulnerável. É necessário, portanto, compreender quais condições e práticas sociais, no interior de uma historicidade, permitiram a construção de verdades sobre o jovem aprendiz.

Como argumentam Alves e Pizzi (2014) Foucault destacou em suas reflexões a função produtiva do discurso, bem como os efeitos de verdade na produção de subjetividades. Para Foucault (1996) as práticas discursivas fornecem os parâmetros normativos essenciais para demarcar os contextos de emergência dos saberes e práticas construídos socialmente. Neste caso, o raciocínio aplica-se sobre a juventude e o desenvolvimento de determinados comportamentos do indivíduo fundados em determinadas verdades ditas sobre o tal indivíduo (ALVES, PIZZI, 2014).

Assim, não se trata de uma constatação e definição, para este estudo, de um conceito sobre juventude em que se toma o jovem e a juventude a partir de um modelo ideal universal (SOUZA, FURLAN, 2018). Para Foucault (2005a), o sujeito não é uma essência que preexiste à sua constituição na e pela linguagem. Trata-se, enfim, de caracterizar as formas pelas quais o jovem aprendiz é tornado visível e sobre o qual são construídos determinados conhecimentos e/ou regimes de verdade. Os regimes de verdade constituem-se em um conjunto de procedimentos e regras que têm o poder de determinar o que é e o que pode ser considerado legítimo ou não em um campo de práticas sociais (FREZZA *et al.*, 2009). É a partir destes regimes de verdades sobre o jovem aprendiz que são constituídas normatividades específicas sobre este jovem, de modo a defini-lo como um determinado sujeito, e não outro. Nesta perspectiva, a noção de jovem aprendiz pressupõe a existência de formas de conhecimento

prévias ao sujeito humano, que têm por objetivo estabelecer uma relação entre as condições econômicas, sociais e políticas que se imprimem neste sujeito de conhecimento específico, e não em outro.

Afinal, não se parte de uma noção de sujeito como uma condição já dada *a priori*, nem tampouco se pressupõe que as formas de construção do conhecimento e, por conseguinte, das verdades sobre este sujeito estariam inscritas em uma determinada natureza humana. Trata-se, portanto, a partir das ideias foucaultianas, de se considerar que a própria verdade tem uma história (CANDIOTTO, 2007; FOUCAULT, 2000, 2008a). Os regimes de verdade, nesta perspectiva, são constituídos em sua historicidade, a partir da emergência em um dado contexto de práticas sociais que se relacionam aos domínios do saber-poder, visto que as verdades não encontram suas bases no mundo natural, nem mesmo em uma suposta natureza humana (CASTRO, 2017).

De acordo com as reflexões de Foucault, é possível considerar duas histórias da verdade (CANDIOTTO, 2012) que, no caso deste estudo, aplicar-se-iam ao jovem aprendiz. Uma história interna e outra externa. A primeira forma de história se refere aos princípios de regulação que produzem a verdade, ou determinados discursos de verdade, dentro da história da ciência, mais especificamente a partir das práticas econômicas, da moral, da literatura, e das práticas jurídicas. Todos estes possíveis discursos estão fundamentados em saberes exteriores constituídos pela sociologia, psicologia, psiquiatria ou medicina, e mesmo as políticas públicas (FREZZA *et al.*, 2009) de modo a se legitimarem como discursos de verdade (FERREIRA NETO, MOREIRA, DRAWIN, 2017).

A segunda forma de história refere-se aos vários outros possíveis lugares em que a verdade se institui a partir de normalidades ou um certo número de regras do jogo. Para Foucault (2005a), é na relação do indivíduo com as verdades constituídas sobre ele que são definidas formas específicas de subjetividades, saberes e domínios de objetos. É, enfim, a partir dos discursos de verdade que envolvem relações de poder, que normalizam e têm como objetivo a condução de condutas (ALVES, PIZZI, 2014), que se criam no sujeito a aparência de liberdade e a construção de sentimentos de resistência (CRANE, KNIGHTS, STARKEY, 2008), nas formas de cuidado de si.

Torna-se, portanto, necessária uma reelaboração das teorias do sujeito, de modo a descentrar o próprio sujeito dos processos de produção do conhecimento de si mesmo (FOUCAULT, 2005a). Especificamente relacionado aos objetivos deste estudo, procura-se tomar a constituição do jovem aprendiz como sujeito ético dentro da história, e não fora dela.

Considera-se, portanto, que construir uma análise histórica da produção do sujeito e dos saberes sobre este sujeito não pressupõe sua existência prévia como sujeito de conhecimento. É necessário conhecer as formas como o jovem aprendiz, trabalhador, se tornou um objeto visível socialmente ao se tornar alvo de problematização das políticas sociais do governo sobre a juventude. Neste contexto, uma das considerações assumidas neste estudo refere-se ao fato de que a transição da juventude para a vida adulta, nas mais diversas concepções possíveis, como desenvolvimento biológico, desenvolvimento mental, psicológico ou mesmo a passagem do tempo, enquanto consideração de determinada faixa etária, não implica, neste caso, uma forma de constituição do sujeito.

Busca-se, portanto, como fundamento para o desenvolvimento deste estudo, compreender como os discursos instituídos a partir de políticas públicas sobre o jovem trabalhador definem e normatizam determinadas verdades e saberes sobre a juventude, de modo a assinalar como são desenhadas as formas de ser e os modos de viver de jovens de baixa renda na contemporaneidade (FREZZA *et al.*, 2009) e a constituição de determinadas subjetividades. E, enfim, analisar os efeitos de subjetivação a partir da existência de discursos que pretendem dizer uma verdade para os sujeitos sobre eles mesmos (FOUCAULT, 2005b). Considera-se, portanto, que a subjetividade se relaciona estreitamente com as relações de forças, ou poder. Afinal, para Foucault, o poder não atua unicamente como uma forma de opressão ou de domínio das subjetividades, mas, em sua forma produtiva, possibilitando seu processo de construção, de transformação (FERREIRINHA, RAITZ, 2010).

8.2- Apontamentos sobre a visibilidade do jovem nas leis sobre a juventude trabalhadora e nas instituições de formação profissional

Na fase arqueológica, Foucault estudou os discursos de psiquiatria, medicina, ciências humanas e práticas institucionais (COSTA, GUERRA, LEÃO, 2013). Nessas obras, seu projeto geral pode ser definido como o de examinar como alguns discursos reivindicam o *status* da ciência e como eles moldam as condições que determinam a formação linguística, econômica e biológica do sujeito (KNIGHTS, 2002; FOUCAULT, 2004a; FOUCAULT, 2014; DELEUZE, 2014).

Na fase arqueológica, as reflexões de Foucault sobre as noções de sujeito e do poder estão fortemente ligadas ao estudo das práticas discursivas e os modos como são construídos determinados regimes de verdade (CASTRO, 2017). A análise arqueológica toma como objeto

o saber constituído em um determinado período através de relações discursivas (HACK, 2006). Os discursos, na perspectiva foucaultiana, podem ser entendidos como sistemas de classificação, regulação e ordenamentos estruturados e regulados, que definem quem pode dizer o quê, quando e como (CALDWELL, 2007; GIACOMONI, VARGAS, 2010). Foucault (2007), em *As palavras e as coisas*, examina como um conjunto de disciplinas clássicas, como a gramática, economia política e história natural, se desenvolveu (SOCIO, 2016) e as razões pelas quais essas disciplinas poderiam garantir que as suas declarações devem ser consideradas verdadeiras e outras falsas (THIRY-CHERQUES, 2010). Na perspectiva arqueológica, os sistemas de regras analisados por Foucault definem as condições e as regras sob as quais, historicamente, os sujeitos são definidos e percebidos (CALDWELL, 2007, SILVA, MACHADO JÚNIOR, 2016). Os discursos determinam como o sujeito é problematizado e, portanto, percebido, do mesmo modo que definem, limitam e controlam a forma como os sujeitos se percebem e os modos como estabelecem sua relação com o mundo (CALDWELL, 2007).

Ao se analisar a questão da constituição do jovem aprendiz como sujeito ético, atendido em uma instituição de formação profissional, torna-se necessário compreender como o jovem tem sido problematizado como um objeto de preocupação do Estado. Para isto, é essencial que se caracterize como este jovem tem sido descrito historicamente até o momento em que é capturado pelas políticas de governo e passa por um processo de formação, para atender às demandas sociais do trabalho.

As legislações que permitiram e legalizaram tanto a qualificação técnico-profissional baseada na aprendizagem metódica assim como o ingresso precoce da infância e juventude brasileira ao mundo do trabalho produtivo tem sido produzidas desde o final da metade do século passado (GONÇALVES, 2014). Como comenta Máximo (2012), a primeira delas foi estabelecida com a Consolidação das Leis Trabalhistas (BRASIL, 1943). Data do dia 1º de maio de 1943 a regulamentação da obrigatoriedade do curso de aprendizagem industrial a toda criança e adolescente que optasse por ingressar como trabalhador aprendiz na indústria brasileira. Estabeleceu-se que o “Menor Aprendiz” deveria ter entre 12 e 18 anos de idade, sendo proibido o trabalho em áreas de risco que viesse a prejudicar a saúde, a moralidade, o desenvolvimento normal e a frequência à escola que assegurava sua formação primária. Ao menor aprendiz era garantido registro em carteira e remuneração nunca inferior a meio salário mínimo. Em contrapartida, exigia-se o curso de “aprendizagem do ofício” promovido apenas pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, SENAI (ANTUNES, 2008).

Para adaptação às mudanças das leis trabalhistas, influenciada pelas estratégias necessárias para promover a industrialização, foram feitas algumas alterações na Lei da Aprendizagem, sendo a principal delas a modificação da idade limite fixada aos 14, para a idade de 12 anos (SPINDEL, 1989). Tal modificação permitiu, assim, a legalização do adestramento e exploração da força de trabalho infanto-juvenil.

Na década de 1960, com a implantação do plano desenvolvimentista, a pedagogia industrial buscou treinar cada vez mais a força de trabalho dos aprendizes, com o intuito de formar profissionais que pudessem provocar um significativo impacto no crescimento econômico (ANTUNES, 2008; GONÇALVES, 2014). Com a crise estrutural do capitalismo a partir da década de 1970, tornou-se necessário formar um novo perfil profissional, não mais baseado na produção em série, cuja finalidade era a execução de atividades mecanizadas e fragmentadas. Assim, buscou-se desenvolver uma aprendizagem voltada à produtividade flexível (ANTUNES, 2008).

Em 19 de dezembro de 2000, o Decreto Lei nº 5.452, de 1943, foi revogado e substituído pela Lei Federal nº 10.097. Esta é conhecida como a Lei do Menor Aprendiz, ou Lei da Aprendizagem. Pela lei da aprendizagem foi modificada a idade limite de ingresso do jovem no mercado de trabalho. A idade foi elevada para 14 anos, sendo garantidos ao jovem aprendiz todos os direitos trabalhistas, como a remuneração fixada em um salário mínimo por mês. Além disso, o ensino fundamental completo passou a ser exigido. Foi estabelecido, ainda, que o contrato de trabalho fosse fixado com um mínimo de 1 ano e no máximo 2 anos de duração (ANTUNES, 2008).

A partir da Lei do Aprendiz (BRASIL, 2000), ficaram obrigados os estabelecimentos de qualquer natureza (excluindo-se as microempresas e empresas de pequeno porte e as entidades sem fins lucrativos) a empregar entre 5% e 15% de seus trabalhadores como jovens aprendizes, cujas funções demandem formação profissional (GONÇALVES, 2014; OLIVEIRA, ROBAZZI, 2001). A matrícula em instituições que garantam tal formação tornou-se compulsória visando a uma aprendizagem técnico-profissional metódica que permita ao jovem aprender uma profissão e obter sua primeira experiência como trabalhador, primando pela proteção integral desse neófito, inclusive no que tange a não exercer uma função inadequada ao seu nível de desenvolvimento (GONÇALVES, 2014).

Máximo (2012), ao analisar o percurso e o desenvolvimento das atenções do governo em relação ao jovem e sua condição de aprendiz profissional, demonstra que a Cartilha do Adolescente Aprendiz (MTE, 2003), desenvolvida pelo Ministério do Trabalho e Emprego,

regulamenta o contrato de aprendizagem como um contrato especial. Como tal, o contrato destinado ao trabalhador aprendiz estabelece uma forma de relação por prazo determinado e por escrito em que o empregador se compromete a assegurar ao maior de 14 e menor de 18 anos a formação técnico-profissional, compatível com seu desenvolvimento físico, moral e psicológico. Ao aprendiz é determinado que se comprometa a executar, com zelo e diligência, as tarefas necessárias à sua formação (MÁXIMO, 2012).

Em 2003, o Governo Federal lançou o Programa Nacional do Primeiro Emprego (PNPE), complementar à Lei do Aprendiz, com o objetivo de contribuir para a geração de mais e melhores empregos para a juventude brasileira (ROCHA, 2008), obrigando o registro em carteira (ANDRADE, 2005; LEITE, ARAGÃO, 2010; RIBEIRO, JULIANO, 2005).

Após 5 anos de vigência da Lei da Aprendizagem, em 2005, ela fora modificada por meio do Decreto Lei nº 5.598, de 2005. Esta modificação alterou a idade máxima estabelecida anteriormente, ampliando de 18 para 24 anos de idade. Importante destacar que este movimento de estruturação e reestruturação das leis e, portanto, suas modificações não se deram por acaso (BUIAR, GARCIA, 2008) e, certamente, visam atender interesses tanto do Estado quanto dos jovens trabalhadores e das organizações que os incluem em seus quadros (GONÇALVES, 2014).

Deste modo, o programa antes denominado de Adolescente Aprendiz passou a ser reconhecido como Jovem Aprendiz (MÁXIMO, 2012; ROCHA, 2008). No mesmo ato, foram propostas reformulações ao Programa Jovem Aprendiz, ao se criar a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), com objetivos de propiciar aos jovens a conclusão do ensino fundamental, o aprendizado de uma profissão e o desenvolvimento de ações comunitárias (MÁXIMO, 2012). Alguns dos objetivos do Programa foram definidos como a garantia de acesso dos adolescentes e jovens com perfil de maior exclusão social a uma modalidade de qualificação profissional, visando a sua inserção no mercado de trabalho, bem como contribuir para melhoria da qualidade de vida dos mesmos. Soma-se a isso a proposta de se conceder oportunidades de desenvolvimento de potencialidades individuais e oferecer condições à família do adolescente aprendiz, com fins a fortalecer o núcleo familiar, entre outros (MÁXIMO, 2012).

Em 2011, como analisa Máximo (2012), houve uma consolidação da política de formação aos jovens estudantes, por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico (PRONATEC), com o objetivo de ampliar as vagas e o acesso de estudantes e trabalhadores a

cursos técnicos. Segundo a autora, esta proposta cumpre dois objetivos distintos, mas inter-relacionados: de um lado, oferece cursos de formação e qualificação para aqueles que já estejam no mercado de trabalho e, por outro, oferece uma formação técnico-profissionalizante para estudantes de ensino médio. Ainda segundo Máximo (2012), não fica clara a relação entre este novo programa do governo destinado ao jovem trabalhador com aqueles já instituídos, como o PNPE e o Programa Jovem Aprendiz, sendo este o objeto de consideração nesta tese.

Destaca-se, nesta perspectiva que, em todas as épocas em que se buscou problematizar a questão do jovem, estabeleceu-se um regime de verdades a partir das quais se buscou caracterizar este jovem como objeto de atenção governamental. Neste sentido, a caracterização dos jovens beneficiados pelos programas e projetos de políticas públicas tem como objetivo priorizar os diferentes critérios que categorizam estes jovens como aptos a serem atendidos pelo governo, bem como define aqueles que não serão assistidos pela instituição governamental (MÁXIMO, 2012). Tais critérios podem ser definidos a partir: da situação econômica e social; do acesso ou não a bens culturais, sociais e educacionais; da faixa etária; de uma eventual situação de conflito com a lei; e de uma inserção no mundo do trabalho (GONÇALVES, 2014). Em sentido mais amplo, tais critérios buscam caracterizar aqueles jovens que poderiam se beneficiar de projetos e programas de formação profissional como em situação de vulnerabilidade social.

Depreende-se destas considerações que os programas e políticas públicas de atendimento a jovens circunscrevem determinados discursos sobre juventude (FREZZA *et al.*, 2009). Tais discursos definem, também, as circunstâncias e modos de viver dos jovens, servindo, portanto, como elementos de poder, com o propósito de estabelecer controles e coações sobre este grupo social.

Para Foucault (1998), as práticas é que constituem jogos de verdades, ou seja, constituem o conjunto de procedimentos e regras que determinam o que é considerado legítimo ou não em um determinado campo e em uma determinada época. Considera-se, enfim, que os jogos de verdades produzem regimes de verdades a partir daquilo que, em determinada época, é considerado verdadeiro e, portanto, adquire legitimidade social (DÍAZ, 2012).

Tal consideração é corroborada por Sposito e Carrano (2006) ao destacarem as implicações entre as políticas públicas e a sociedade como um todo, ao argumentar que os programas de atendimento aos jovens sofrem efeitos das concepções de juventude elaboradas pela sociedade, da mesma forma que esses mesmos programas provocam efeitos nas imagens que a sociedade constrói desses jovens e dos jovens sobre eles mesmos. Acredita-se, portanto,

que, neste processo de interação entre as políticas públicas e a sociedade, se constroem modos de ser jovem e modos de relação com os jovens, de maneira que as ações de políticas públicas de juventude tanto podem contribuir para criar novos sentidos e novas práticas para e pelos jovens como também podem reforçar as concepções e os modos de viver a eles determinados, principalmente àquela parcela da juventude considerada em vulnerabilidade social (SPOSITO, CARRANO, 2003).

A própria legislação regula como deve ser o jovem aprendiz, dando a este certa visibilidade. Como já mencionado, o Decreto nº 5.598 (BRASIL, 2005) foi revogado pelo Decreto nº 9.579 (BRASIL, 2018), sem qualquer alteração significativa no que tange ao jovem aprendiz. A lei define o que é o jovem e como deve ser o jovem a partir de então. Nesta perspectiva, considera-se que o discurso proferido pelo Programa Jovem Aprendiz é constituído em um jogo ambíguo e contrastante de permissões e restrições. Tal discurso exclui de sua formação o sujeito da enunciação, o jovem, que não participa da formulação das regras a que estará submetido. Neste contexto, torna-se essencial analisar os discursos que regulam o desenvolvimento do Programa Jovem Aprendiz, de modo a compreender como é caracterizado e problematizado o jovem. Neste propósito, torna-se importante analisar os discursos na legislação que, na medida em que instituem determinadas práticas pedagógicas e saberes em relação ao indivíduo requerido, regulam e produzem sujeitos adaptados para cumprirem determinadas funções na sociedade.

De acordo com as reflexões de Buiar e Garcia (2008), a legislação e, portanto, a legalização da profissionalização técnica e a inserção precoce dos jovens de classe menos favorecida foram apenas um meio de fortalecer os interesses capitalistas no sentido de formar indivíduos ajustados à realidade produtiva de cada momento histórico. Neste sentido, mesmo com a garantia da proteção integral assegurada aos menores de 18 anos, com a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente, o ingresso ao mundo do trabalho produtivo, como suposto benefício, não deixa de prejudicar, de algum modo, o desenvolvimento social, cognitivo e físico desses jovens. Estabelece-se, assim, certo conflito existente entre o discurso enunciado e a prática pretendida. Não adianta promover uma política pública visando à proteção no trabalho e à garantia do direito à profissionalização se, contraditoriamente, é permitido que muitos sejam inseridos precariamente.

No que tange especificamente à instituição de ensino profissionalizante abordada na pesquisa empírica desta tese, o Espro — Ensino Social Profissionalizante — é tido como espaço em que se buscou analisar o processo de constituição ética do jovem aprendiz, sendo definido

como uma organização sem fins lucrativos que atua na capacitação profissional de jovens. Esta capacitação tem por objetivo a inserção destes jovens no mercado de trabalho, oferecendo a estes determinados cursos profissionalizantes e orientações sobre os modos de interação e comportamentos necessários para uma atuação profissional adequada. De acordo com o site da instituição, o Espro foi fundado em 1979, por iniciativa de algumas unidades do Rotary Club. Define-se como essência do Espro sua proposta de transformação social ao capacitar e encaminhar para o mundo do trabalho um certo número de jovens que foram ali assistidos, a partir das determinações da Lei da Aprendizagem. O Espro é, ainda, uma instituição de capacitação, que prepara e encaminha os jovens ali atendidos para empresas em diversas regiões do país. Esta disposição se dá em consequência de sua inserção em Programas de Aprendizagem de acordo com a legislação anterior e em vigor. A preparação dos jovens para o mundo do trabalho é considerada como uma das principais ações sociais disponibilizadas pelo Espro. O Espro atende determinados jovens e fornece a eles a Formação Profissional para o Mundo do Trabalho. Este é um curso gratuito que define suas estratégias de formação com foco comportamental. Esta modalidade de atendimento é dirigida especialmente à formação de jovens de baixa renda, com o objetivo de auxiliar seu ingresso e adaptação no mundo do trabalho.

Nesse sentido, o Espro, seguindo os princípios estabelecidos na Lei da Aprendizagem, que institui o Projeto Jovem Aprendiz, estabelece para si a missão de coordenar e executar as atividades de instrução, formação e aperfeiçoamento de jovens oriundos de meios socioeconômicos de baixo poder aquisitivo. O Espro pode ser considerado um dos principais espaços de formação profissional de jovens aptos a iniciar em seu primeiro emprego. A duração dos cursos profissionalizantes oferecidos pelo Espro pode sofrer variações de acordo com o público que se quer formar, com as diretrizes políticas e regulamentares na Lei da Aprendizagem e da escolha do próprio jovem atendido pela instituição. Contudo, algumas condições precisam ser preenchidas, como a duração máxima do aprendiz no Espro, a comprovação de matrícula em uma escola pública, entre outras condições.

Consoante a um espaço de ensino que preza pela formação profissional, a disposição física, a organização hierárquica e a vigilância constante concorrem para que se perceba esta instituição como um espaço de controle, como também de promoção de determinada visibilidade aos jovens ali atendidos. Nesse sentido, sendo o Espro um espaço de formação profissional, seu funcionamento é regido por normas, assim como qualquer instituição escolar. Segundo Foucault (2014), o surgimento das escolas — assim como as prisões, as fábricas e os

manicômios — faz parte de um contexto macro a que ele chama de ‘sociedades disciplinares’ que organizam grandes meios de confinamento, sujeitando o indivíduo à disciplina, através da vigilância como instrumento de controle.

Desta consideração, argumenta-se que o Espro fornece aos jovens ali atendidos um espaço de formação, um espaço em que se busca estabelecer determinadas condições para que um determinado público possa se submeter a certas condições em que o ajustamento das capacidades, redes de comunicação e relações de poder se constitui como sistemas regulados e subsidiados. Nesta instituição de ensino e formação profissional, busca-se em sua disposição espacial e na implementação de regulamentos meticulosos reger sua vida interior. Com isto, tomando como parâmetro as diferentes atividades organizadas na mesma, tem-se que os vários personagens que vivem ou se reúnem ali, cada um com uma função, tenha um lugar, um espaço e uma identidade bem definida (SPOSITO, 2008). Constitui-se, neste sentido, o Espro um espaço em que se permite a formação de determinadas maneiras de se reconhecer, em suas características essencialmente impostas, e um modo de se diferenciar daqueles que não são assistidos pelo Espro.

Nesta perspectiva, argumenta-se que a atividade que permite a aprendizagem e aquisição de determinadas competências ou tipos de comportamento se desenvolve através de um conjunto de comunicações ordenadas, como as palestras e os momentos de elaboração de perguntas e respostas, modos de comandos e as exortações, sinais codificados de obediência e sinais que distinguem as condições de valor de cada um dos níveis de conhecimento. Portanto, considera-se que seja, através de toda uma série de procedimentos para vigilância, recompensa e punição, bem como o estabelecimento de uma dada hierarquia, que a função do Espro se impõe em um contexto de formação profissional para o jovem inexperiente em busca de seu primeiro trabalho (WICKERT, 2006).

É importante notar que a grande diferença entre as escolas comuns e as instituições de formação profissionalizante reside no fato de que estas últimas não trabalham disciplinas referentes à formação do jovem em sua escolaridade formal (ALHEIT, DAUSIEN, 2006). O Espro se constitui um espaço em que prevalecem inúmeras regras de conduta e rituais que visam — implícita e explicitamente — forjar uma subjetividade: o jovem aprendiz. Nestas condições, o Espro caracteriza-se como um espaço em que o jovem, desde o primeiro momento de sua formação, abandone sua condição de sujeito e passe a se reconhecer como jovem aprendiz. Com isto, vários são os ritos de passagem a que o jovem precisa se submeter, de modo a se tornar treinado a responder às demandas do mundo do trabalho. A reprodução desses rituais, ou

determinados discursos de verdade que precisam ser incorporados e assumidos pelo jovem aprendiz, assume um caráter significativo no processo de formação profissional no Espro.

Nesta perspectiva, argumenta-se que, para compreender até que ponto os jovens se envolveram ou se tornaram sujeitos às determinações e estruturas normativas do Programa Jovem Aprendiz, torna-se importante considerar como estes jovens souberam da existência e como foram introduzidos neste programa (PESSOA, ALBERTO, 2015). Tais informações traçam um primeiro modo de conhecimento sobre o perfil dos jovens atendidos no programa, bem como os esforços que fizeram para se integrar e as expectativas que cultivavam.

Tais informações são essenciais, ainda, para que compreenda os modos como cada indivíduo se subjetiva, ou se sujeita, e internalizam de maneira pessoal as variadas fontes de informação sobre o Programa Jovem Aprendiz e se objetivam a este respeito. Esta informação torna-se importante para que se compreenda que nem todas as pessoas são atraídas para participarem do Programa, enquanto outras o são, devido a motivos diversos. Isto indica, enfim, que as trajetórias percorridas pelos jovens rumo ao Programa Jovem Aprendiz eventualmente são muito variadas. Indica, ainda, as fontes de inspiração e os modos como elaboram uma mudança em si na relação que estabelece entre si mesmo e os novos aprendizados propiciados pelo Programa Jovem Aprendiz. Estabelece-se, com isto, a forma como o indivíduo observa a si mesmo e como se percebe ao participar do programa e o faz, se conduzir de uma forma moral (DÍAZ, 2012). Neste propósito, o jovem tem a capacidade de estabelecer uma autocompreensão sobre a relação de si mesmo com as práticas desenvolvidas no programa. Isto permite que o indivíduo estabeleça consigo mesmo a maneira como quer viver, quer aprender, quer se desenvolver como sujeito moral, como um jovem aprendiz.

O fato de estarem socializados em um mesmo grupo de aprendizes não pode inibir que os jovens apresentem diferentes modos de pensar e agir sobre si como ser um jovem aprendiz em formação, confrontando a maneira como se sente sobre si mesmo em relação às práticas inerentes ao ser jovem. Os sentimentos de um indivíduo sobre como ser jovem aprendiz, eventualmente, podem ser confrontados por representações externas de juventude que desafiam a maneira como o sujeito sente que deve pensar e agir para ser um jovem aprendiz (PESSOA, ALBERTO, 2015). Nesta perspectiva, um indivíduo pode decidir não se adaptar às recomendações e normatividades que regem os modos de ser um jovem aprendiz, e adequar sua própria maneira de ser a partir de uma representação externa, ainda que internalizada de forma ativa. É este processo de adaptação, ou recusa, contínua às representações externas que torna dinâmico o processo de autoformação do jovem aprendiz e que demarca uma das possíveis

ambiguidades do processo de se constituir e se reconhecer como tal. Essa perspectiva parece fugir à possibilidade de definição da subjetividade coletiva inerente ao ser jovem aprendiz em um espaço social, como instituição de formação profissional, em foco. Contudo, permite-se compreender a construção da subjetividade do jovem aprendiz como um processo contínuo e, por vezes, paradoxal.

Assim, ao fazer parte do Programa Jovem Aprendiz, os jovens aprendem determinados discursos que, ao mesmo tempo que os colocam e os identificam na condição de jovens aprendizes também excluem aqueles que não possuem o mesmo discurso. Daqueles são esperados certos comportamentos, atitudes e compromissos que não podem ser apropriados por aqueles indivíduos que não frequentam o Programa Jovem Aprendiz. Neste sentido, a partir de determinados procedimentos impostos pelo Programa a seus jovens, determina-se, ainda, quais são as condições que determinados discursos podem ser utilizados e quais regras devem ser seguidas. Esta disposição indica que apenas alguns determinados indivíduos têm acesso a certos discursos enquanto outros, não.

Depreende-se, ainda, que no Programa Jovem Aprendiz são apreendidos determinados rituais que qualificam o sujeito que fala, sua posição e o tipo de enunciado emitirá, ao mesmo tempo em que se definem quais gestos, comportamentos, signos e atitudes deverão acompanhar o discurso, colaborando assim com sua efetividade. Esta disposição revela que o Programa Jovem Aprendiz se estabelece e se mantém em relação aos jovens aprendizes a partir de um sistema de submissão, afluído por uma relação de poder específica, que conduz a conduta do outro.

A vivência em um espaço coletivo constitui uma série de momentos sincrônicos aos quais os jovens podem contribuir com suas histórias e percepções individuais para a história coletiva dos demais em igual condição de formação para a vida profissional. Tal condição permite que se construa uma partilha de saberes e conhecimentos. Por estar localizado em um grupo de convivência, cada indivíduo está sujeito não apenas às construções sobre o jovem aprendiz que circulam no cotidiano mais amplo e da forma como é normatizado, como também estão sujeitos a construções mais localizadas sobre o que é ser e não ser jovem aprendiz, que podem ser expressas por outros indivíduos da comunidade.

É possível que se perceba que o discurso proferido pelo Programa Jovem Aprendiz é constituído por um jogo ambíguo e contrastante de permissões e restrições. Tais discursos excluem de sua formação o sujeito da enunciação, o jovem, que não participa da formulação das regras a que estará submetido. Deste modo, o discurso que o Programa Jovem Aprendiz

pretende incorporar e ter incorporado pelos jovens é o discurso do futuro promissor. Mas, para ter sucesso, são necessárias certas disposições e sofrimentos, basta que se sigam as regras.

Moreira Silva e Araújo Trindade (2013) investigaram as eventuais mudanças pessoais ocorridas em jovens recém-ingressados em um programa de aprendizagem. As autoras constataram que os jovens afirmaram terem ocorrido impactos positivos do programa em seu autoconceito e nos modos como se apresentam em sociedade. As principais modificações apresentadas pelos jovens dizem respeito à percepção de um significativo crescimento profissional, aquisição de habilidades sociais e independência (MOREIRA SILVA, ARAÚJO TRINDADE, 2013).

Alves e Albanese (2016) buscaram em seu trabalho identificar as relações produzidas entre aprendizagem profissional e a construção de subjetividades a partir de reflexões sobre o discurso de jovens participantes de um programa de jovens aprendizes. As autoras argumentam que tanto as práticas da entidade formadora quanto às da empresa contratante dos jovens aprendizes estão relacionadas, no discurso dos aprendizes, a um novo modo de ser do jovem. Este que se reconhece como adulto e trabalhador, mais sério e responsável, como também obediente às regras sociais e com projetos futuros. Tais elementos demonstram que a entidade formadora fornece a estes jovens um novo modo de se perceberem enquanto inseridos em uma sociedade do trabalho. Estas imagens construídas de si mesmos são vistas como positivas pelos próprios jovens, pois que alinhados ao discurso do mundo corporativo, do qual fazem parte.

É interessante enfatizar que os argumentos das autoras indicam que a experiência do programa de aprendizagem fora reconhecida pelos próprios jovens como uma importante oportunidade de mudança de vida, que, por sua vez, está relacionada a mudanças em si mesmos. Este elemento denota que o Programa Jovem Aprendiz fornece um modelo interessante que é tomado pelo jovem e que delimita sua maneira de ser. Argumenta, ainda, as autoras que os discursos dos jovens reafirmam o pressuposto neoliberal de que o maior ou menor sucesso depende exclusivamente do esforço pessoal. Além disso, foi observado que os jovens em sua condição de aprendizes estariam um passo à frente de outros jovens (ALVES, ALBANESE, 2016). Tal disposição é considerada como um privilégio, que pode, inclusive, influenciar seus caminhos futuros em uma profissão.

8.3- Das normatividades no Programa Jovem Aprendiz: o jovem nas relações de poder e a constituição do sujeito

Enquanto na arqueologia o poder é percebido principalmente como uma força repressiva, na genealogia enfatiza-se que o poder não é apenas negativo e repressivo, mas também pode ser positivo, produtivo e habilitador (FOUCAULT, 2010c).

Nas análises sobre as relações de poder, de acordo com Danner (2009), Foucault se coloca especialmente preocupado com as formas de governo. Partindo da noção do poder soberano, que tem como foco e opera através da regulação do que não deve ser feito por pessoas físicas, e do poder disciplinar, que visa à restrição das inclinações perversas e indesejáveis dos indivíduos, Foucault propõe um deslocamento em suas análises ao se atentar para as estratégias de poder do governo (DANNER, 2009; POGREBINSCHI, 2004) investido na vida, no fazer viver e na sua ordenação. Este modo de governo não se refere apenas às estruturas políticas ou à administração dos Estados; ele designa a forma pela qual a conduta dos indivíduos ou grupos pode ser conduzida, como o governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes. Deste modo, governar implica um campo possível de ação de outros, de condução da conduta de si e dos outros (FOUCAULT, 2004b, 2010c), de modo a possibilitar o deslocamento da análise das normas ao exercício do poder e deste aos procedimentos de governamentalidade. Portanto, toma-se a noção de governamentalidade (ALCADIPANI, 2008; AVELINO, 2014; CANDIOTTO, 2012; COLLIER, 2011; KNIGHTS, 2002; KNIGHTS *et al.*, 2008) como necessária para se analisar através de que formas concretas de relação consigo o indivíduo é chamado a se constituir como sujeito moral de sua própria conduta (FOUCAULT, 2010c), no caso, como jovem aprendiz e, portanto, como orientação para se pensar a problemática da constituição de subjetividades deste jovem trabalhador.

A perspectiva que toma como foco as questões em torno do poder disciplinar nas organizações comumente se fundamenta em análises sobre hierarquias, divisão funcional do trabalho, processos burocráticos, bem como processos de recrutamento e seleção e formação dos quadros de trabalhadores da organização (MOTTA, 1981). Inspirados na obra *Vigiar e Punir* de Foucault, os estudos apresentam as formas como as organizações se utilizam do mecanismo de vigilância inspirados no panóptico para garantir uma autogestão efetiva por parte dos funcionários (CARDOSO, SOUSA NETO, 2011). A partir do olhar panóptico, depreende-se uma forma de controle que penetra a subjetividade de cada indivíduo. Nas organizações, esta forma de controle dos indivíduos faz com que os mesmos incorporem uma função de controle da gestão mediada em suas consciências (AVELINO, 2014).

A partir dos estudos panópticos, as instituições de ensino são apresentadas como espaços de utilização dos mecanismos de vigilância típicos do panóptico para garantir uma autogestão

efetiva por parte dos alunos em seu processo de aprendizagem. Nesta perspectiva, o olhar panóptico penetraria até o âmago da subjetividade de cada aluno, fazendo com que cada indivíduo incorpore a função de controle dos processos educacionais em suas consciências. Deste modo, os alunos tornar-se-iam apenas seguidores de ordem, sem a possibilidade de se sentirem responsáveis pela própria formação, senão pela obediência às regras impostas (AVELINO, 2014).

Nestes estudos, buscam-se analisar as formas e estratégias utilizadas pelas instituições na organização dos espaços de ocupação para as atividades, na formação profissional (MÁXIMO, 2012), divisão de atividades e tempo de lazer e de trabalho, e as estratégias de vigilância constante (DANNER, 2010). Dentro da perspectiva do panóptico, o ser humano torna-se o princípio de sua própria sujeição. Deste modo, os jovens passariam a ser considerados como receptores passivos das tecnologias de poder empregadas para discipliná-los, docilizá-los, de modo a se aproveitar de suas subjetividades.

O pressuposto básico do poder disciplinar refere-se à inculcação nos trabalhadores do sentimento de dever, da ordem e da regularidade e da construção de uma subjetividade organizacional (SAMPAIO, 2012). Objetiva-se ensinar o respeito à ordem e às hierarquias, a obediência sem questionamento (MOTTA, 1981). As subjetividades, pela imposição de formas de controle e disciplinamento (MCNAY, 2009), são manipuladas através da invocação de um desejo de mudar a si mesmo (BRÍGIDO, 2013; CARROLL, LEVY, 2010) e tornar-se algo que não era antes (SOUZA, 2012). Com isto, os indivíduos se entregam a si mesmos às demandas oriundas das instituições das quais fazem parte, seja na escola, no trabalho, ou mesmo no seu convívio cotidiano, como sendo seus próprios projetos identitários (SKINNER, 2013).

A biopolítica, por seu turno, demarca um deslocamento das formas de poder sobre o indivíduo, para a coletividade. A biopolítica é um termo utilizado na perspectiva foucaultiana para se referir às práticas do Estado moderno (VEIGA-NETO, 2000; 2005) nas formas de regulação da coletividade por meio de técnicas para obtenção da subjugação dos corpos e controle de populações (CASTRO, 2017). A biopolítica define as relações de poder do Estado sobre a economia e sobre a população como espécie, sobre sua vida (FONSECA, 2014). Este modo de controle opera através da realidade dos seres humanos como seres vivos, orientando, regulando e encaminhando os indivíduos (DANNER, 2010) a partir de certa distância, com foco explícito no nível da coletividade (SOUZA, JUNQUILHO, MACHADO, BIANCO, 2006; SOUZA, 2012), com o objetivo de promover a vida. Biopolítica é, assim, como um processo de governo e regulamentação dos indivíduos, não mais a partir de estratégias disciplinares

e restritivas que visam ao corpo físico, mas ao corpo como um espaço político em si (MENKE, 2003).

Como consequência do poder encarregado de promover a vida, há a instauração do princípio normalizador, no qual a norma (MOTTA, ALCADIPANI, 2004) torna-se o mecanismo que permite ao Estado utilizar-se de estratégias reguladoras e corretivas contínuas (MARTINS, PEIXOTO JUNIOR, 2009). É a norma, portanto, que permite estabelecer uma ligação entre as tecnologias disciplinares que atuam no corpo individual e o elemento regulamentador da vida biológica (MOTTA, ALCADIPANI, 2004).

Note-se que a biopolítica não é apenas exercida pelo Estado, mas também por diversas instituições em diferentes campos, públicos ou privados, através de atores humanos, como um médico em um consultório privado, um nutricionista em saúde, em um *spa*, ou o professor em um centro de formação para o trabalho e emprego, tendo como foco os parâmetros do corpo e da vida (DANNER, 2010). Em decorrência disto, torna-se alvo das análises sobre o poder e as questões em torno do controle institucional/organizacional a ênfase dada, prioritariamente, ao comportamento e a como o comportamento humano pode ser prescrito, determinado e regulado, seja no âmbito de determinada organização ou fora dela.

O biopoder convida os sujeitos a desenvolverem uma consciência e um cuidado de si (FOUCAULT, 2010a), quer se refira à saúde, à estética ou a outros aspectos da subjetividade corporificada, tendo como fim adaptarem-se aos vários espaços sociais como seres assujeitados às normas institucionalizadas (BARRATT, 2008). As tecnologias de si representam uma das formas em que é exposto e exteriorizado o biopoder, e são, ao mesmo tempo, modalidades dos processos de constituição do sujeito (NOTO, 2009). As técnicas, ou tecnologias de si, são encontradas nas formas de cuidado de si, como forma de uma ética de si, segundo a qual o sujeito pode se constituir, indo além das relações de poder coercitivo (BARRATT, 2008; DIXON, 2007). Nesse sentido, o sujeito não se opõe e não é oposto ao poder, senão um efeito das relações de poder estabelecidas e engendradas.

Na perspectiva biopolítica, pode-se considerar que uma forma de controle do Programa Jovem Aprendiz sobre os corpos e almas dos jovens se estabelece a partir do processo de interiorização da cultura e dos objetivos da instituição, como um lugar necessário de formação para um futuro profissional próspero. O objetivo deste modo de controle sobre os alunos é conquistar os corações e mentes dos jovens de modo a definir seus propósitos, gerenciando o que pensam e sentem, e não apenas como estes jovens devem se comportar. Esta perspectiva reflete o processo de estabelecimento de modos de controle em que os objetivos do Programa

Jovem Aprendiz tornam-se assimilados às subjetividades dos jovens através da circulação de discursos centrados, por exemplo, na família, na equipe, na capacidade de subsistência e na realização pessoal (AVELINO, 2014).

Nesse sentido, Oliveira (2016) buscou refletir sobre como o currículo se revela como instrumento de discurso do poder refletido nos comportamentos adotados em instituições educativas e os modos como o sistema educacional pressiona os participantes a internalizar as normas, ordenamentos educacionais, conteúdos e se autodisciplinar (MENKE, 2003). Tais ideias, em consonância com a compreensão genealógica foucaultiana do sujeito, analisam o fato de que os sujeitos não são controlados apenas por forças externas, mas esse poder é, muitas vezes, internalizado. Em segundo lugar, aponta que os sujeitos não são meros participantes passivos neste campo de relações de poder, mas participantes ativos (CASTRO, 2017).

Importante, portanto, considerar que o discurso das normatividades, na concepção foucaultiana, é formado por um conjunto de regras adequadas a uma determinada prática social. Contudo, como adverte Diaz (2012), o discurso nunca é original, nunca é absolutamente imprevisto. O discurso é, enfim, embalado para que um dia surja como uma ordem pré-estabelecida. Torna-se, assim, essencial compreender o sujeito como efeito das interações das marcas históricas de cada um e do contexto institucional em que vive. Tal disposição permite pensar que sempre haverá maneiras singulares de se constituir as instituições e as subjetividades (ALVES, ALBANESE, 2016). Assim, mesmo que o jovem seja considerado como assujeitado à ordem do discurso das práticas institucionais contemporâneas, sempre terá sua forma singular de organizar sentidos, bem como de se movimentar nas relações de poder. Deste modo, compõe sua condição de sujeito e produz e reproduz as instituições nas quais convive.

Importante, ainda, considerar que o discurso nunca é destituído de poder. Não há discurso sem poder. Não há verdade sem que esta esteja assentada em um discurso de poder, um poder que pode ser institucionalizado, concretizando-se como uma instituição que possibilita ao discurso ser reconhecido como da ordem da legalidade, das regras e das normas que a regem (DÍAZ, 2012). Importante, assim, que se possa analisar como são construídos os discursos, regras e normatizações que levam os indivíduos a prestarem atenção a si mesmos. Isto diz respeito à importância de se compreender como o conjunto de regras, estabelecidas pela Lei da Aprendizagem e adaptadas à prática de ensino, definem o que é ser jovem aprendiz.

De acordo com a legislação, existem regras que definem como o Programa Jovem Aprendiz deve produzir o jovem aprendiz, permitindo que se elaborem determinadas normas que, enfim, estabelecem o que é ou o que deve ser normal, para ser considerado um jovem

aprendiz. Isto permite que a instituição de formação profissional elabore determinadas normas que, enfim, estabelecem o que é normal, correto, adequado, aceito.

Deste modo, o discurso que o Programa Jovem Aprendiz pretende incorporar e ter incorporado pelos jovens é o discurso do futuro promissor. Mas, para ter sucesso, disposições e sofrimentos caminham ao lado das regras e implicam resultados esperados de acordo com os estabelecidos nos regimentos e normatividades da escola de formação profissional. Assim, considera-se que o Programa Jovem Aprendiz não apenas tem um caráter de coação e constrangimento das ações possíveis daqueles jovens assistidos pelo Espro, no caso desta tese, mas implementa determinadas abordagens de modo a ajudar estes jovens a se formar, a partir de sua participação espontânea nos processos de formação profissional. Nesta perspectiva, o Espro, através do seu Programa Jovem Aprendiz, assinala o rumo que se deve seguir e impõe os limites para além dos quais os riscos são consideráveis. O discurso carrega o poder de controlar a conduta do outro de modo a delimitar o que se pode e o que não se pode fazer, o que se pode e o que não se pode dizer sobre o próprio programa, inclusive. E, com isto, o discurso tem a capacidade de controlar até mesmo os desejos dos jovens de modo a constituir suas subjetividades (FREZZA *et al.*, 2009). Foucault compreende a subjetividade como um produto das relações de poder. Tais relações de poder são instituídas a partir da tensão estabelecida entre sujeição e resistência do sujeito às práticas sociais instituídas (MCNAY, 2009).

Quanto à disciplina necessária e imposta durante a formação profissional, tendo por fundamento o Programa Jovem Aprendiz, ela organiza os espaços em que os jovens são inseridos. É a partir destes lugares determinados e estabelecidos que são definidas as presenças e as ausências de certos jovens e não outros. E, assim, as normas e disciplinas que estabelecem lugares ditam também horários e atividades e modos de ser para os jovens (MENKE, 2003). Os valores, objetivos e condutas a serem seguidos, expressos nas normas, estabelecem e classificam o adolescente de acordo com a expectativa da instituição de formação.

Enfim, para se compreender como os sujeitos pensam, agem, se constituem e se organizam em torno da noção do ser jovem aprendiz, torna-se necessário reconhecer, esclarecer, delimitar quem é o jovem a partir de modos de objetivação, definidos a partir dos regimes de verdade e normatizações e os processos de objetivação e subjetivação (WEINMANN, 2006) do próprio sujeito. Tal proposta implica considerar que o discurso do sujeito tem sua própria condição histórica de possibilidade e descreve maneiras particulares de ver as instituições/organizações, os sujeitos e as sociedades. O discurso está sempre inserido em conjuntos particulares de relações sociais e têm efeitos de verdades particulares

(BERNARDES, HILLESHEIM, SOUZA, MARQUES, 2016), reproduzidas em conjuntos específicos de relações poder-saber, nos quais se encontram resistências em pontos específicos (CRANE, KNIGHTS, STARKEY, 2008).

A constituição do sujeito, na concepção foucaultiana, envolve um momento de sujeição/assujeitamento a regimes de verdade e a formas potenciais de libertação (CRANE, 2008), pelas quais o indivíduo se torna ativo e autônomo, autor de sua própria vida. Os regimes de verdade constituem-se em um conjunto de regras de produção e instituição da verdade, bem como de mudanças das regras que produzem a verdade, como modo de desinstitucionalizá-las pelos sujeitos por meio de práticas de constituição de si. Os jogos de verdade se dão através dos discursos tornados verdadeiros, ou falsos, de acordo com as circunstâncias às quais são proferidos e a maneira pela qual o objeto se relaciona com o sujeito (FOLKERS, 2016).

Nesse sentido, as relações de poder não podem ser analisadas apenas como dispositivos destinados à construção de corpos submissos, dóceis e necessários para o aproveitamento e/ou utilização da sua força (MAIA, 1995). É preciso refletir sobre o poder a partir de sua face positiva, que permite a produção, a transformação, a emergência e o crescimento de um sujeito moral, no fazer viver e sua ordenação (CASTRO, 2017). Deste modo, tem-se que a razão pela qual o poder governa, ainda que não exclusivamente e pela qual o indivíduo o aceita, está no fato de que o poder não pesa sobre o sujeito como uma violência proibitiva (FOUCAULT, 1979). O poder penetra os corpos, causa prazer (DIXON, 2007), cria conhecimento, produz discursos de verdade.

Analisa-se, aqui, as fontes externas nas quais os jovens participantes Programa Jovem Aprendiz se sujeitam à formação de si como jovens aprendizes éticos a partir de um processo de implementação da interação subjetivação-objetivação, em que o sujeito é constituído como um objeto para si mesmo (DÍAZ, 2012).

Motta e Alcadipani (2004) argumentam que, em muitos estudos de inspiração foucaultiana, são abordadas as questões em torno de como os sujeitos são subjugados e controlados nos vários espaços de convivência, notadamente em organizações, a partir de discursos específicos, estratégias e práticas e tecnologias desenvolvidas para obter sua cooperação, sua docilização. Contudo, nem sempre estes dispositivos de controle e disciplinamento são tão explícitos (MENKE, 2003). Há, em algumas circunstâncias, um apelo implícito para que o jovem que participa do programa seja responsável pela própria conduta no seguimento de determinadas regras, especialmente em situações em que as regras poderiam ser aplicadas em espaços fora daquele propiciado pelo programa, como na escola, no trabalho e

mesmo na sua comunidade de origem.

O Programa Jovem Aprendiz fornece uma estrutura normativa para os jovens para que estes se reconheçam como jovens aprendizes. Estabelece-se, com isto, determinadas obrigações morais aos jovens, promovendo a estes determinados conhecimentos de como ser jovens aprendizes (PESSOA, ALBERTO, MÁXIMO, SOUZA, 2014). A circulação e o lembrete da importância do cumprimento de determinadas regras e normas devem ser uma constante, de modo a fornecer fontes potenciais de inspiração para o jogo da subjetivação e objetivação na formação de verdades sobre as quais as práticas relativas a ser um jovem aprendiz se alicerçam.

Para Foucault, segundo Grabois (2011), subjetividade deve ser considerada como a maneira pela qual o sujeito se experimenta em um jogo de verdade e os modos como se relaciona consigo mesmo. A subjetivação revela, ainda, as formas como os padrões, regras e normatizações do comportamento esperados pelo programa são internalizados pelo indivíduo e comparados com seus próprios pensamentos e ações em relação ao modelo de jovem aprendiz é esperado no programa e, assim, formula sua própria condição de jovem aprendiz, objetivando-se em termos de determinados padrões a serem seguidos.

É possível perceber, nestas circunstâncias, os modos como o indivíduo se constitui ou é iniciado a pensar sobre como se tornar jovem aprendiz. Deste modo, é possível que se perceba o jovem aprendiz como um indivíduo apassivado e regulado por um conjunto de regras impostas ou como um sujeito que responde ativamente às regras através da autoformação e autorregulação. Observa-se, nestas condições, a maneira pela qual o indivíduo estabelece sua relação com as regras e normatizações e se reconhece como sujeito em suas práticas como jovem aprendiz. Em outros termos, estabelecem-se os modos como os indivíduos subjetivam-se em relação às regras e padronizações do programa e como produzem novas objetivações de como ser um jovem aprendiz.

Assim, embora as práticas esperadas pelo jovem aprendiz sejam normalizadas e formalizadas através da codificação pelas organizações que promovem o Programa Jovem Aprendiz, elas também são transmitidas de modo menos formal através das relações estabelecidas pelos jovens com outros jovens e com a família, em outros espaços de convívio social. Nas palavras de Foucault (2009):

Acontece dessas regras e valores serem bem explicitamente formulados numa doutrina coerente e num ensinamento explícito. Mas acontece também delas serem transmitidas de maneira difusa e, longe de formarem um conjunto sistemático, constituírem um jogo complexo de elementos que se compensam, se corrigem, se anulam em certos pontos, permitindo, assim, compromissos

ou escapatórias. Com essas reservas pode-se chamar "código moral" esse conjunto prescritivo (FOUCAULT, 2009, p. 26).

Importante perceber que, no processo de constituição do jovem aprendiz como sujeito ético, a perspectiva da autossuficiência é uma fonte importante de ambiguidade. As normas e regras do Programa Jovem Aprendiz são, deste modo, disseminadas sistematicamente como uma doutrina coerente e um ensino explícito, enquanto que as práticas de autoformação experimentadas pelos jovens sobre si mesmos e reproduzidas através do convívio com amigos e família em outros lugares são percebidas como regras difusas (FOUCAULT, 2009), estabelecidas em limites desfocados (PESSOA *et al.*, 2014). Depreende-se, assim, que os jovens respondem e internalizam as regras e normatizações do programa de diferentes maneiras e as reproduzem em suas vivências e convívio social de modos diferentes (DÍAZ, 2012).

A subjetivação como jovem aprendiz é uma forma de problematização que vai além do fato de se ser um aluno em processo de aprendizagem em uma determinada instituição educacional. Esta é uma atividade realizada por um ser humano como um sujeito que sabe, que busca se engajar como sujeito ao reformular sua experiência pessoal do que é ser um jovem aprendiz, a partir de uma determinada ordenação e normatização. Isto requer uma tomada de decisão consciente e constante sobre o tipo de jovem aprendiz o sujeito quer ser e a que regras se está disposto a se submeter (SKINNER, 2013). A objetivação produz tipos ideais que refletem como o jovem pode ser compreendido como um “bom” jovem aprendiz e busca explicar como um objeto é constituído subjetivamente. Tal perspectiva é contrária à consideração de um objeto dado objetivamente (SKINNER, 2013), reconhecido como um objeto do conhecimento apenas a partir de uma prática que o objetiva.

É, neste processo, que se identificam os argumentos de Foucault (FOUCAULT, 2010a, 2010c) quando localiza o sujeito e o objeto em suas várias relações possíveis. Para Foucault (2010c), torna-se imprescindível que se analisem as condições sob as quais certas relações entre sujeito e objeto são formadas ou modificadas, na medida em que essas relações constituem um conhecimento possível. O autor examina os modos de subjetivação e objetivação como processos dinâmicos e interdependentes, nos quais estão envolvidos os seres humanos no estabelecimento do conhecimento, dado a partir de certas normatizações.

Gallo (2008) oferece indícios interessantes sobre como determinados indivíduos se subjetivam como jovens aprendizes a partir das práticas e normatizações a que se devem submeter no processo de formação no interior de uma instituição de ensino profissionalizante. Como sujeito ativo, o jovem aprendiz pode ser descrito como aquele que pode se posicionar em

face dos valores organizacionais e dos valores do trabalho (PAIVA, FUJIHARA, REIS, 2017) que, nem sempre, estão de acordo com aqueles difundidos e defendidos pela organização que o emprega. Ainda que os valores organizacionais e do trabalho sejam comungados pelos jovens aprendizes, muito provavelmente não o é pela referida organização, pois esta espera daqueles uma total adaptação aos seus desígnios (LIMA, 1995). Denota-se, nesta perspectiva, que, mesmo os jovens tendo passado por um processo de aprendizagem e adestramento, em que são levados a aceitar os valores organizacionais como seus e, também, a organização como aquela que dita as normas que definem e delimitam como eles devem ser, agir, comportar-se e se reconhecer, isso não se realiza de forma homogênea, sem alguma contestação, no que tange à natureza das atividades da forma como se apresentam.

Das análises, estudos e reflexões sobre o jovem aprendiz, torna-se importante observar que, dado que os membros potenciais que poderiam participar do Programa Jovem Aprendiz subjetivam e internalizam de maneira pessoal os mesmos anúncios a partir de uma variedade de fontes e respondem a eles de formas distintas, isto pode significar que diferentes objetivações são construídas sobre os modos de se constituir como jovem aprendiz. Tal perspectiva sugere acertadamente que não são todos os jovens que são atraídos para a instituição de formação profissional aqui estudada, como condição necessária para sua formação profissional ou como promessa de um futuro promissor no mercado de trabalho (SOBROSA *et al.*, 2014). Tal propósito indica que as trajetórias tomadas em direção a se tornar um jovem aprendiz devem, antes, ser encontradas nas histórias e experiências daqueles que se submeteram à possibilidade de se subjetivarem, de diferentes modos (DREYFUS, RABINOW, 1995) como jovens aprendizes.

Macêdo, Alberto e Araújo (2012) analisaram as expectativas de futuro de jovens frequentadores de programas de aprendizes. Os autores argumentam que os diversos dispositivos institucionais de programas de aprendizagem profissional, influenciados pelas disposições de uma sociedade capitalista como um todo, têm o potencial de fabricar, coagir, modelar e adestrar o sujeito para o mundo do trabalho. Nesta perspectiva, jovens que frequentam programas de aprendizagem profissional nem sempre conseguem compreender que seus planos para o futuro estão relacionados mais intimamente ao mundo social em que vivem, e menos em relação ao que experimentam em sua comunidade. Deste modo, colocam seus sonhos em um espaço idealizado sem se questionarem sobre sua viabilidade (MACÊDO, ALBERTO, ARAÚJO, 2012).

8.4- Sobre o jovem aprendiz e a constituição do sujeito ético

Ao se abordar as questões em torno das práticas de si, o que se torna foco é como os hábitos e comportamentos pessoais incidem sobre si mesmos e sobre os outros. Estas considerações trazem o conhecimento que cada jovem tem sobre si mesmo e pelos quais se transformam em sujeitos morais de suas próprias condutas. Ao se questionar os jovens sobre seus hábitos e comportamentos, a interação entre os processos da subjetivação-objetivação conecta-se com a noção que possuem sobre si mesmos do que esperam ser ao se tornarem jovem aprendiz.

Evidentemente, esta disposição pode chocar com os conceitos de jovem aprendiz esperado pelo programa de formação dos jovens aprendizes. Assim, na tentativa de alinhar o eu com as objetivações esperadas pelo programa, é possível que se produzam dilemas éticos para os sujeitos na decisão sobre o que é ser jovem aprendiz. Nestas circunstâncias, é possível que emerja um jogo de múltiplos discursos e deslocamentos e várias posições de sujeito. Afinal, o sujeito ético na perspectiva foucaultiana está sujeito não apenas às prescrições morais externas, mas também às suas próprias ações e percepções, de modo que haverá sempre diferentes maneiras de o sujeito conduzir-se moralmente (CASTRO, 2017). Estas discrepâncias definem os diferentes modos de atuação do jovem nos seus vários espaços de convívio social, não apenas como agente, mas como sujeito ético desta sua ação (DÍAZ, 2012).

Neste sentido, a subjetivação ocorre quando o indivíduo que se localiza no interior de um campo de conduta moral aceita a si mesmo como sujeito dessa conduta moral. A sua objetivação ocorre simultaneamente ao avaliar o desempenho do outro como um sujeito ético à luz de suas ações, seja através de uma autorreflexão ou autoexame. Estes são os fundamentos para as transformações que se busca realizar em si mesmo como objeto de sua própria atenção. O sujeito moral é, assim, o agente de sua própria ética, em um processo simultâneo como sujeito e objeto através das técnicas de si (CALDWELL, 2007). Como afirma Foucault (2004a), a relação consigo mesmo:

não é simplesmente "consciência de si", mas constituição de si como "sujeito moral" na qual o indivíduo circunscreve a parte dele próprio que constitui esse objeto de prática moral, define a sua posição em relação ao preceito que ele acata, determina para si um certo modo de ser que valerá como cumprimento moral dele mesmo e, para realizar-se, age sobre ele mesmo, levando-o a se conhecer, a se controlar, a pôr-se à prova, a se aperfeiçoar e a se transformar (FOUCAULT, 2004a, p. 214).

Em uma pesquisa em que foram enfocadas as questões em torno da governamentalidade liberal relacionada a um esquema de ensino não ortodoxo no estado americano do Arizona, Nadesan (2006) chama a atenção para a implantação de um programa de intervenção comportamental positiva, denominado como programa *Made Your Day* (doravante MYD) (“faça o dia”). Este programa de educação foi projetado para aumentar a conformidade do aluno aos preceitos educacionais, como também chama este mesmo aluno para exercer a sua responsabilidade pelo próprio aprendizado. Nadesan (2006) busca relacionar este programa ao trabalho de Foucault sobre o neoliberalismo por conta de sua implicação nas estratégias de poder particulares, bem como as micropráticas que são invocadas para produzir novas formas — onipresentes — de controle social, autovigilância e societalismo. Como observa a autora, através da imposição de uma variedade de autotécnicas, o programa MYD tem como finalidade guiar a conduta dos alunos de forma indireta, coagindo-os a se tornarem autoempreendedores de si mesmos. Não se nega a existência e permanência de um determinado poder autoritário, corporificado pela presença do professor em sala de aula. Este que representa, de algum modo, determinadas estratégias de vigilância constantes, bem como através da monitoria de pares. Porém, esta estratégia de vigilância pode ser compreendida, ainda, como uma combinação de sessões regulares de autoavaliação pública, com fins de encorajar os estudantes a internalizar a filosofia MYD. Esta estratégia descreve um processo de responsabilização e desenvolvimento de um espaço de controle interno permitido através de um suposto exercício do sujeito sobre si mesmo. Avalia a autora que o sucesso do programa é considerado alcançado quando as estratégias de autovigilância e de autodisciplina dos estudantes se tornam um modo ideal de autocontrole. Com isto, a metáfora do Panóptico, como símbolo das estratégias de vigilância, fornece um modelo interpretativo das operações de poder relacionados e envolvidos nas formas como o sujeito é constituído por forças externas.

Analisando as possíveis relações existentes entre escola e trabalho, Mattos e Chaves (2010) apresentam o jovem como aquele que precisa construir estratégias para se adaptar e transitar de forma adequada entre a escola e o trabalho quando de seu processo de formação como jovem aprendiz, de participante do mundo do trabalho. Em outros termos, o jovem aprendiz é apresentado como aquele que tem as necessárias habilidades para construir estratégias adequadas, como a negociação de oportunidades, para se adaptar e superar as dificuldades de conciliação inerentes a mundos percebidos como diferentes: o mundo da escola e o mundo do trabalho, mais precisamente aquele que vê no trabalho uma possibilidade de

contribuir financeiramente com a família, incluindo-se, portanto, o seu mundo social privado. Tanto a escolarização como a inserção do jovem no mundo do trabalho são tomados como eventos capazes de provocar alterações profundas nos seus comportamentos, nos seus papéis sociais e nas suas relações interpessoais (MATTOS, CHAVES, 2010), essenciais na condução do jovem a se perceber como útil e adaptável ao mercado de trabalho.

Eventualmente, os jovens aprendizes percebem que a escola e o trabalho se apresentam como dois mundos distintos e distantes um do outro e que disputam seu tempo, atenção e dedicação (MATTOS, CHAVES, 2010). Experimenta-se, com isto, uma dimensão paradoxal no que se refere a adolescência, juventude e sua relação com o trabalho. Se de um lado há a necessidade de se contribuir para a sobrevivência de suas famílias, por outro, tal disposição implica o fato de que estes mesmos jovens tenham menos motivações para que permaneçam no sistema educacional (FREITAS, OLIVEIRA, 2012). Tal consideração pode ser tomada como uma condição de o jovem aprendiz estar submetido a impactos psicossociais decorrentes da relação entre educação e profissionalização, não somente em relação ao exercício das atividades laborais, como também ao estar submetido às regras estabelecidas pelo Programa Jovem Aprendiz (AMAZARRAY, THOMÉ, SOUZA, POLETTTO E KOLLER, 2009) e, a partir de sua percepção de assujeitamento, construir as estratégias de adaptação de si nestes espaços de interação social.

São, enfim, as estratégias assumidas pelos jovens no processo de constituição de si mesmos que se tornam o foco necessário de reflexão neste trabalho, cuja pesquisa empírica seguiu os percursos metodológicos que serão apresentados na sequência.

9- Percurso Metodológico

Nos últimos anos, as políticas públicas voltadas à juventude têm ganhado bastante destaque e maior visibilidade. Grande parte destas políticas direcionadas aos jovens tem por objetivo instituir projetos voltados à tentativa de resolver as várias problemáticas enfrentadas por determinados grupos da população jovem, sejam em referência à sua inserção no mundo do trabalho, sejam relacionadas a modos específicos de proteção e assistência ao jovem em situação de risco ou em conflito com a lei (FREZZA *et al.*, 2009). Deste modo, as políticas públicas para a juventude têm se destacado nas questões relacionadas à educação, à saúde e ao trabalho. Em certo sentido, é dada relevância às ações voltadas para o mundo do trabalho, com iniciativas voltadas para a formação e especialização profissional.

Este estudo se propôs a analisar o processo de constituição do jovem aprendiz trabalhador como sujeito. Tal proposta permite que se considerem os modos com os jovens vivenciam e participam de determinadas experiências no seu contexto social. Os métodos de pesquisa adotados para investigar as questões de pesquisa, neste trabalho, foram baseados em um paradigma de pesquisa interpretativista. Com a finalidade de se investigar o processo de constituição do jovem aprendiz como sujeito ético, foi empreendida uma pesquisa de campo com coleta de dados através de entrevista semiestruturada e análise textual (SCHÜTZE, 2010). Para melhor compreensão dos passos seguidos, as etapas da pesquisa serão descritas a seguir.

9.1- A pesquisa de campo

A entrada no campo, para a coleta das entrevistas, foi realizada em uma instituição de formação profissional de atendimento a jovens oriundos de contexto socioeconômico menos favorecido, de acordo com as determinações da lei da aprendizagem para o desenvolvimento do Programa Jovem Aprendiz. O trabalho de campo para esta pesquisa consistiu em visitas regulares à uma unidade do Espro, na cidade de Belo Horizonte (MG). Durante estas visitas, foram realizados contatos com 30 jovens ali assistidos. Destaca-se, no entanto, que fora um total de 14 jovens se dispuseram a participar das entrevistas e que, em todo modo, cumpriam determinados requisitos. O principal requisito para participar das entrevistas e, portanto, desta pesquisa, era ter atingido a maioridade legal (igual ou acima de 18 anos de idade). Outro importante requisito para participar das entrevistas referia-se ao tempo em que os jovens participavam das atividades oferecidas pelo Espro, superior a 4 meses, de modo que pudessem

ter uma experiência um pouco mais sólida durante os cursos realizados na instituição.

O trabalho de campo ocorreu em uma única unidade do Espro. As entrevistas aconteciam em uma sala disponibilizada no próprio espaço em que funcionavam as atividades do Espro. Cada entrevista teve a duração média de cerca de 40 a 50 minutos. Foram realizadas, pelo menos, duas entrevistas com cada jovem. Três jovens entrevistados contribuíram com as entrevistas em apenas um encontro. Nas entrevistas realizadas, buscou-se identificar os modos de percepção dos jovens sobre o fato de estarem sendo atendidos em uma instituição de aprendizagem para o trabalho. Mais especificamente, procurou-se focalizar as formas pelas quais o sujeito se constitui eticamente. Decorre daí a disposição de se realizar cerca de duas entrevistas com cada jovem atendido pelo Espro, participante das entrevistas.

O principal interesse para a realização das entrevistas girava em torno de como os jovens aprendizes do Espro entendiam e problematizavam suas vidas como sujeitos éticos de suas próprias ações, na perspectiva foucaultiana, nos espaços de trabalho e de aprendizagem, e, portanto, como entendiam a sua participação no Espro. Evidentemente, não se esperava, a partir de uma postura interpretativista, que os pontos de vista dos jovens entrevistados coincidissem em um consenso ético. Ao contrário, buscava-se entender, a partir da perspectiva de cada entrevistado, o que compreendiam sobre ser um jovem aprendiz ético. Neste sentido, era esperado que nenhuma perspectiva aludida por cada um dos jovens entrevistados pudesse vir a ser um determinado padrão de resposta a partir do qual se balizariam as demais entrevistas e percepções sobre si.

Do mesmo modo, não se esperava que este trabalho revelasse uma determinada realidade singular. De acordo com a postura privilegiada por Foucault, buscou-se considerar que cada entrevista realizada permitisse um acesso suposto a uma realidade singular a partir da própria percepção do sujeito sobre si.

Alerta-se que cada entrevista, ainda que se buscasse reivindicar uma significação em si mesma, eventualmente refletiria um determinado sentido de situacionalidade, em que se postularia uma perspectiva essencialmente particular. Decorre desta consideração a necessidade de se aceitar que as descobertas seriam inevitavelmente influenciadas pela própria maneira de se interpretar os fatos narrados pelos entrevistados.

9.2- Entrevistas semiestruturadas

Nas visitas a campo, para realizar as entrevistas com os jovens que se dispuseram a

participar deste trabalho de pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados. A adoção de um formato de entrevista semiestruturada é uma forma de se escapar do modelo de entrevistas diretivas, roteirizadas, que colocam o entrevistador como supostamente um elemento imparcial no processo de interpretação dos sentidos que emergem da pesquisa. Ao contrário, a entrevista semiestruturada permite compreender a pesquisa como um processo colaborativo de construção de significados, momento em que se pode trabalhar ativamente com o entrevistado na elaboração de reflexões sobre suas experiências e subjetividade, com o objetivo de se produzir narrativas relacionadas aos interesses de pesquisa.

A entrevista semiestruturada é uma técnica que se constitui em uma conversa com propósitos definidos. Nas entrevistas, o pesquisador atua como facilitador de abertura, ampliação e aprofundamento dos processos de comunicação, com o objetivo de obter dados contidos nas falas dos entrevistados. A entrevista semiestruturada, como foi desenvolvida neste estudo, é aquela que parte de certos questionamentos básicos apoiados em teorias e questionamentos e objetivos que fundamentam a pesquisa. A entrevista semiestruturada apresenta uma composição de roteiro com tópicos gerais. Estes são selecionados e elaborados de tal modo que podem ser abordados com todos os entrevistados participantes do estudo pretendido (ALVES, SILVA, 1992). O roteiro adotado nesta pesquisa está disponível no Apêndice A.

Buscou-se, através da entrevista semiestruturada, provocar a emergência de um discurso mais ou menos livre. Cuidou-se, entretanto, que o tema abordado na entrevista atendessem aos objetivos da pesquisa e que fosse significativo no contexto investigado e relevante para a proposta do estudo em questão (DUARTE, 2004). Neste tipo de entrevista, apenas algumas questões e tópicos são considerados como pré-determinados. Muitas questões são formuladas durante o desenvolvimento da entrevista (TOMAZ-MOREIRA *et al.*, 2007), de acordo com o caminho percorrido na busca de informações necessárias e os objetivos a serem alcançados na pesquisa.

Assume-se que, mediante as narrativas dos entrevistados, foi possível compreender tanto a sensação de estabilidade quanto de instabilidade a que os jovens estão submetidos diante de sua qualificação como força de trabalho e como sujeitos constituídos a partir da adoção de uma identidade que acreditam ser sua (SOUSA, 2012). Buscou-se, enfim, evidenciar nas falas dos jovens aqueles elementos que operam na vida do jovem aprendiz trabalhador diante dos discursos das políticas e dos programas de governo sobre sua formação profissional.

Neste sentido, buscou-se engajar o jovem entrevistado de forma interacional com o

objetivo de estabelecer as bases discursivas a partir das quais se pudessem articular suas experiências relevantes como jovem aprendiz. Buscou-se, ainda, encorajar os entrevistados a construir suas próprias respostas narrativas e contribuir com suas próprias ideias e percepções sobre si mesmo e sobre seus comportamentos como jovens aprendizes. Deste modo, as questões propostas aos entrevistados eram tratadas apenas como guia para a exposição das ideias e abordagem dos assuntos a serem tratados, reconhecendo, enfim, que cada entrevista seria uma possível construção diferente, com significados e ressignificações distintas.

Estimulou-se, com isto, o desenvolvimento de narrativas que trouxessem as experiências vividas pelos entrevistados em sua passagem pelo Espro e seu envolvimento com os instrutores, com os conteúdos ensinados nesta instituição e as formas como atuam em seu espaço de trabalho. Neste sentido, os entendimentos dos entrevistados sobre sua formação e modos de adaptação às normas do Espro e ao espaço de trabalho formaram os temas centrais da conversa.

Foram entrevistados 14 jovens para esta pesquisa, com idades entre 18 e 22 anos. Destes entrevistados, cinco são do sexo feminino, e 9, do sexo masculino. No momento das entrevistas, apenas 3 estavam cursando o nível superior, sendo um jovem matriculado em Administração de Empresas; outro, em Tecnologia da Informação; o último, em Engenharia de Produção. Os demais estavam no final do ensino médio, ou já haviam terminado este nível de escolaridade.

O principal objetivo na seleção de entrevistados foi buscar a construção de narrativas detalhadas sobre as questões em torno da formação profissional do jovem aprendiz e sua relação com o comportamento ético dos entrevistados nos modos como agiam na escola de formação profissional e nas empresas que os contrataram. O objetivo era compreender a constituição do jovem aprendiz como sujeito ético e a construção de estratégias individuais de adaptação ao espaço de formação e atuação profissional. Não se buscou estabelecer como significativo captar um determinado segmento “representativo estatisticamente” da população de modo a se poder generalizar os resultados e conclusões encontrados neste estudo, senão o de analisar eventuais limites representativos de significados construídos por sujeitos em um determinado contexto social, como usualmente rezam as pesquisas de natureza qualitativa.

Após cada encontro com os entrevistados, as entrevistas foram transcritas na íntegra e posteriormente analisadas em busca de elementos significativos que pudessem embasar as reflexões sobre a constituição do sujeito ético, na perspectiva foucaultiana.

No Quadro 1, tem-se a lista dos jovens entrevistados, com seus respectivos dados, a saber: idade, escolaridade, tempo de Espro, empresa contratante e atividade profissional

realizada. Note-se que os nomes dos jovens foram trocados, como forma de manter sua identidade preservada de acordo com o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice B) assinado por cada um dos entrevistados.

Quadro 1 – Perfil dos entrevistados

Nome	Idade	Escolaridade	Tempo no Espro	Área de atuação/Empresa	Atividade
Amanda	22	3º semestre – ADM	14 meses	Instituição Financeira	Auxiliar administrativa
Ana Clara	20	Ensino médio	9 meses	Instituição Financeira	Auxiliar de atendimento
Gabriel	20	Ensino médio	8 meses	Empresa prestadora de serviços de Informática	Auxiliar administrativo
Guilherme	21	Ensino médio	14 meses	Empresa de Segurança Privada	Auxiliar administrativo
Júlio	20	2º semestre TI	14 meses	Empresa prestadora de serviços de Informática	Auxiliar administrativo
Luara	18	Ensino médio	6 meses	Loja de Varejo	Auxiliar administrativa
Marcela	19	Ensino médio	8 meses	Empresa de linhas aéreas	Atendente em guichê de empresa aérea
Miguel	19	1º semestre Engenharia de Produção	7 meses	Empresa prestadora de serviços de Informática	Atendimento direto ao consumidor
Ranieri	19	Ensino médio	4 meses	Empresa de linhas aéreas	Manutenção de aeronaves
Ricelli	21	2º semestre Educação Física	8 meses	Empresa de linhas aéreas	Despachante de ferramentas de manutenção de aeronaves
Roberto	18	Ensino médio	8 meses	Hospital público	Auxiliar administrativo
Vinícius	19	Ensino médio	7 meses	Empresa prestadora de serviços de Informática	Atendimento direto ao consumidor
Vitor	21	Ensino médio	8 meses	Empresa de Construção Civil	Auxiliar administrativo
Wellington	20	Ensino médio	14 meses	Empresa prestadora de serviços de Informática	Auxiliar administrativo

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

9.3- Análise textual

Além do trabalho de campo, quando da realização das entrevistas, tornou-se necessário reunir informações sobre o Espro e sobre os fundamentos legais que instituíram sua criação, bem como analisar as formas como os jovens aprendizes foram problematizados em textos

legais disponibilizados publicamente. Deste modo, foi possível percorrer um determinado caminho que pudesse descrever, ainda que em linhas gerais, os modos como os jovens eram percebidos diante de determinadas leis que embasavam o mundo do trabalho e sua relação com a juventude e a necessidade de sua formação para o trabalho. Foi preciso, portanto, que se fizessem leituras de leis e dispositivos legais, de modo a perceber o processo de evolução da problematização do jovem no mundo do trabalho (FOUCAULT, 2005b).

Foi necessário, portanto, atentar para as formas como os sujeitos foram discutidos, bem como a forma como os textos foram estruturados. Isto tornou-se imprescindível para que se pudesse desenvolver uma massa de dados que permitisse a compreensão mais completa e detalhada de como o Espro, como espaço em que se realizam ações sobre as condutas dos jovens, e as normas e regulamentações fundamentadas na lei da aprendizagem e impostas e seguidas pelos jovens, contribuíram para a constituição do jovem aprendiz. Enfim, ao se constatar que havia relativamente poucos artigos acadêmicos publicados sobre o jovem aprendiz em sua busca por se constituir como sujeito de si, foi necessário empreender uma análise textual que permitisse mergulhar nos discursos do Espro e reproduzidos pelos jovens entrevistados, entre os outros, para que se pudesse empreender, e aprender, uma interpretação do que os jovens atendidos pelo Espro falavam, debatiam e celebravam a respeito do fato de terem sido, em algum momento, aceitos como jovens aprendizes no Espro.

A análise textual foi particularmente importante para delimitar e promover uma compreensão mais fundamentada para as eventuais afirmações sobre uma suposta universalidade dos discursos sobre os jovens atendidos em uma instituição de ensino profissionalizante.

9.4- Análise de dados

De acordo com os objetivos propostos nesta pesquisa, não foram traçados limites rígidos entre as fases de coleta de dados e as análises de dados. Foi possível, assim, empreender a análise de dados ao longo da própria coleta de dados. Neste sentido, argumenta-se que, desde bastante cedo, buscou-se fundamentar as análises dos dados a partir de uma leitura das ideias de Foucault. Assim sendo, em um primeiro momento, e considerando que o interesse desta pesquisa estava na ética foucaultiana, os esforços de compreensão das entrevistas centraram-se nas formas de entendimentos do *self*, ou de si mesmo, nas problematizações e no modo de subjetivação, consideradas as quatro etapas propostas por Foucault (1984), referentes ao

rapport à soi.

Assume-se, assim, que, desde o início, antes mesmo da coleta de dados, já se havia definido todo o processo de se pensar em Foucault como uma forma de se interpretar os modos de subjetivação. Assim, no que diz respeito às entrevistas realizadas, foi dada atenção aos modos como os discursos se realizavam e as formas como seguiam determinadas regras na construção de determinados significados, sujeitos e subjetividades em um espaço de desenvolvimento de jovens aprendizes/trabalhadores. Enfim, considera-se que a escrita das interpretações das entrevistas tornou-se, antes, uma forma de se ampliar determinadas compreensões teóricas da ética em Foucault. Para isto, tornou-se conveniente que se retornasse, regularmente, aos escritos de Foucault sobre ética, bem como a numerosos textos de seus leitores e estudiosos.

Tal atitude é consistente com o fato de que, em uma primeira leitura das entrevistas, os dados se apresentavam como bastante desarticulados, ainda que não sem sentido. Importante destacar, nessa direção, a grande variedade de respostas geradas nas entrevistas, que careciam de se combinar vários pontos, quase nunca evidentes, de um grande número de entrevistas. Havia sempre o risco de que, ao evidenciar determinados pontos supostamente mais importantes das entrevistas e, colocando outros de lado como insignificantes, poder-se-ia perder uma visão importante e, com isto, mais completa daquilo que se pretendia investigar (CROCKET, 2017).

Os sentidos construídos e direcionados a determinadas entrevistas particulares se somavam e inter-relacionavam aos aspectos mais gerais do conjunto das entrevistas, sem que isto significasse uma busca por universalidades nos modos de constituição do sujeito ético a partir das noções desenvolvidas por Foucault. Importante destacar, entretanto, que as eventuais dificuldades de interpretação dos dados coletados nas entrevistas foram devidas às dificuldades inerentes ao domínio da proposta da constituição estética do sujeito (CALOMENI, 2012), ou de se perceber claramente os modos e estratégias com os quais os sujeitos tornavam sua vida uma obra de arte (SEPPÄ, 2004).

Discutir as ideias que surgiam após a reflexão sobre os dados coletados com os supervisores, ou instrutores dos jovens aprendizes, não pareciam levar a alguma direção interessante. O motivo desta dificuldade parecia residir no fato de estes instrutores/supervisores não estarem atentos às estratégias através das quais os jovens buscavam se integrar aos moldes esperados pela instituição de ensino profissionalizante. A atenção destes instrutores estava voltada somente para o cumprimento das regras e normas que embasavam a convivência no

Espero e o fato de os jovens cumprirem as determinações e orientações dos instrutores no espaço do trabalho.

Ainda assim, as ideias-chaves emergiam dos momentos em que relatavam as percepções obtidas em cada entrevista. Estes momentos tornavam-se bastante significativos por permitirem o delineamento de contornos possíveis para o desenvolvimento desta tese e seus capítulos. Isto permitiu, ainda, que as ideias e reflexões sobre o processo de constituição ética do jovem aprendiz pudessem ser apresentadas e aprofundadas. Evidentemente, as dificuldades de se expor claramente, pela escrita, aquilo que se pudesse considerar mais, ou menos, importante, quais questões e ações dos jovens poderiam ser incluídas ou excluídas da escrita ainda estiveram presentes em todo o processo. Havia uma grande variedade de sentidos e ressignificações dadas pelos jovens sobre suas ações e comportamentos que, em todos eles (sentidos e ressignificações), não cabiam no interior de uma determinada unidade de pensamento ou interpretação. Isto significou que, quanto mais se buscava interpretar determinados dados emergentes das entrevistas, ou falas dos jovens entrevistados, mais possibilidades pareciam carecer de novas interpretações. Assim, o que se experimentava interpretar enquanto uma possível categoria de análise era identificada no momento mesmo da análise, e não antes. Tal consideração corrobora as reflexões de Foucault em sua observação de que os sujeitos e as estratégias de “sobrevivência” de si não podem ser dados *a priori*. Cabe, enfim, destacar que não se tomará neste estudo, a partir deste instante, referências à denominação de categorias de análise, senão a estas relacionadas a Práticas ou Cuidados de Si. Nesse sentido, as análises das entrevistas estarão relacionadas a determinadas práticas ou cuidados de si que os jovens entrevistados faziam referência sobre as práticas que tomavam para si no trabalho sobre si mesmos.

Isto indicava, enfim, que, para se examinar a autoformação ética tornava-se necessário que o foco das análises fosse direcionado a ações e comportamentos descritos pelos jovens e, portanto, às práticas de si, mais que no discurso que compunha as entrevistas. Tal disposição reforça a necessidade de se analisar os fundamentos e conteúdo das moralidades, como propostas por Foucault, ao se orientar para a construção de determinadas verdades a serem contadas, constituídas. Não se ignorou que as práticas de si foram tomadas como constituídas discursivamente; porém, entendeu-se que a perspectiva adotada permitiu reconstruir as estruturas fundamentais que revelavam as ações dos jovens sobre si mesmos, como estratégias de constituição de si.

Assim, ao analisar as entrevistas, buscou-se identificar eventuais temas comuns nas

histórias relatadas pelos jovens, como estratégias de si. Ao agir deste modo, correu-se o risco de que as análises das entrevistas poderiam perder outras possíveis mensagens que as histórias individuais seguramente continham. Nesse sentido, assumiu-se que os temas centrais podiam ser, seguramente, enfatizados em detrimento e às custas da variação de sentidos dados às mensagens analisadas, da diferença e das contradições. É importante, nesta perspectiva, que o pesquisador não subestime os detalhes sutis da conversa e a heterogeneidade da experiência a partir dos relatos dos próprios jovens.

Assim, embora pouco óbvio, mas intencionalmente experimental, as análises das falas dos jovens entrevistados fornecem bastante espaço para que as vozes, muitas vezes discrepantes destes, tornem-se o refúgio mais seguro para que se compreendam as estratégias acionadas por cada um no processo de constituição de si, como sujeitos éticos. Mais especificamente, buscou-se nos relatos dos jovens incorporar as várias percepções e sensibilidades dos jovens sobre si mesmos e sobre os outros, como forma de autoconstituição, ou autoformação social. Deste modo, a partir do próximo capítulo, discutem-se os processos e elementos da análise das entrevistas, como requisitos para se chegar aos objetivos propostos nesta tese.

10- O jovem no Programa Jovem Aprendiz: descobrindo o Espro como espaço de formação do jovem aprendiz como sujeito ético

Neste capítulo, são focalizados os quatro objetivos específicos da pesquisa, quais sejam: 1- através de quais discursos, ou jogos de verdade, os jovens compreendem e negociam sua participação no Espro, de modo a formar seus egos como objetos de sua conduta moral; e 2- como as suas experiências como jovens aprendizes moldam seu entendimento de si mesmo com relação específica às regras e normatizações necessárias para se constituir um jovem ético ou moral no Programa Jovem Aprendiz, no Espro. Cabe destacar que as reflexões aqui empreendidas visam, ainda, compreender ou contribuir para a compreensão de como os jovens aprendizes se prontificam a se constituírem em termos de uma estética da existência (MENKE, 2003). Tem-se em conta, portanto, que a formação do jovem aprendiz, no Espro, oferece várias maneiras de os jovens darem forma a seus eus aprendizes, corroborando a tese proposta inicialmente.

No terceiro e quarto itens deste capítulo analisam-se as práticas de si através das quais os jovens atendidos pelo Espro constroem a si mesmos como jovens aprendizes, bem como busca-se refletir sobre os modos de ser que os jovens aspiram a cumprir enquanto participantes do Programa Jovem Aprendiz, na referida instituição. Ao fazê-lo, almeja-se empreender uma compreensão sobre as questões em torno dos objetivos específicos restantes de pesquisa, quais sejam: 3- através de quais práticas de si os jovens atendidos pelo Espro buscam produzir seu eu jovem aprendiz; e 4- quais formas de problematização podem conectar essas práticas de si aos entendimentos dos jovens aprendizes sobre si mesmos em uma posição ética idealizada do sujeito e, possivelmente, a uma estética da existência. Como referência a este quarto objetivo específico, para se refletir sobre a constituição do jovem aprendiz como sujeito ético, torna-se necessário analisar e compreender como uma determinada versão específica do jovem aprendiz pode ser entendida como uma teleologia do sujeito. Esta análise inicia-se por esboçar uma leitura da forma com que uma teleologia do sujeito pode assumir uma sociedade pós-moderna contemporânea, secular, considerando a noção de estética da existência de Foucault (1998).

Busca-se, com isto, refletir sobre os modos como o jovem se constitui como um sujeito ético através dos processos de subjetivação e as tecnologias de si, relacionadas às tecnologias de poder instauradas em sua relação com o Programa Jovem Aprendiz, no Espro. Este ponto é essencial para compreensão do processo do cuidado de si que emerge a possibilidade de outra natureza, própria, não dada, e, portanto, originariamente ainda não conhecida. Além disto, torna-se necessário considerar que é no cuidado de si que podem ser criadas verdades

alternativas que servem como fundamentos, ou mesmo alternativas substitutas das verdades já instauradas, como um modo de resistência ao estabelecido (CANAVÊZ, 2015). Neste contexto, torna-se possível, portanto, escapar “de uma dominação da verdade, não jogando um jogo totalmente estranho ao jogo da verdade, mas jogando-o de outra forma ou jogando um outro Jogo, uma outra partida, outros trunfos no jogo da verdade” (FOUCAULT, 2004a, p. 282). Enfim, outras possíveis verdades.

De acordo com a perspectiva foucaultiana, para a constituição do sujeito ético, não basta que exista um código que oriente, induza ou constranja o indivíduo para que este saiba o que deva fazer para se tornar moral (DÍAZ, 2012). Afinal, os costumes, valores, regras e disposições culturais e sociais relativas a determinada época, que definem o que é aceito, tolerado ou rejeitado, não têm a capacidade suficiente para regular a conduta de um sujeito que tenha como princípio a atenção sobre si mesmo (CASTRO, 2017). Neste sentido, para que se compreendam os modos como o sujeito se estrutura como sujeito moral, é necessário que se analisem as instâncias que determinam a sua substância ética, os modos de sujeição, as formas de elaboração do trabalho ético e a teleologia do sujeito moral (CANDIOTTO, 2013).

Para desenvolver uma resposta possível aos objetivos propostos, recorreu-se ao relato de experiências dos jovens, através de uma perspectiva foucaultiana, buscando analisar suas experiências de ajustamento voluntário aos discursos veiculados no Espro e sua consequente interiorização e envolvimento nos jogos de verdade ali proferidos. Argumenta-se que as narrativas dos jovens entrevistados são importantes formas de se constatar os esforços individuais e, eventualmente, coletivos de se considerarem adaptados aos processos de formação para o primeiro emprego, como defendido pelo Espro, e sua busca de autoconstituição ética, na busca de si, para se tornarem jovens aprendizes, como sujeitos éticos.

Nas análises empreendidas na seção 10.1, busca-se pelas possibilidades de se entender a interiorização dos jovens dos discursos do Espro como um ato de autocriação ética. Desse modo, busca-se analisar as formas como a adaptação ao discurso do Espro pode ser uma resposta ética dos jovens aos problemas associados à busca de um primeiro emprego (WICKERT, 2006), bem como as estratégias utilizadas pelos jovens para que se tornem reconhecidos como jovens aprendizes como um processo de interiorização dos discursos construídos no/pelo Espro. Busca-se, portanto, compreender através de quais discursos — ou jogos da verdade — os jovens aprendizes compreendem e negociam sua participação no Espro. Em segundo lugar, na seção 10.2, procura-se o entendimento de como o Espro oferece aos jovens determinadas subjetividades problemáticas relacionadas ao mundo do emprego, tendo

como princípio fundamental a sua adaptação às normas e regras legitimadas impostas pela lei da aprendizagem, difundida no Espro através do Programa Jovem Aprendiz. Busca-se, nesse sentido, analisar como suas experiências como jovens aprendizes moldam o entendimento de si com relação específica a ser um jovem aprendiz ético.

Na seção 10.3, busca-se analisar os modos como os jovens, através das práticas de si se constituem a si mesmos como sujeitos éticos jovens aprendizes. Ao fazê-lo, dirige-se diretamente ao terceiro objetivo específico do estudo, na tentativa de compreender, através de quais práticas de si, os jovens atendidos no Programa Jovem Aprendiz, no Espro, buscam produzir seu eu como jovens aprendizes éticos. Na seção 10.4, objetiva-se refletir sobre quais são os entendimentos dos jovens sobre sua teleologia do sujeito. Nesse sentido, busca-se analisar quais são as formas de problematização que conectam as práticas de si aos entendimentos destes jovens sobre sua forma final, como jovens trabalhadores formados no Programa Jovem Aprendiz e como ascendem a uma possível estética da existência, o que será analisado na seção 10.5.

Importante salientar que não se está aqui tentando estabelecer um entendimento dicotômico que coloque o Programa Jovem Aprendiz e, por conseguinte o Espro, como uma política e um espaço únicos de formação do sujeito ético e outros espaços e escolas de formação profissional ou acadêmica como formando sujeitos antiéticos. Pelo contrário, a questão da formação do sujeito ético se dá, como já mencionado anteriormente, pela sua relação e envolvimento em diversas práticas de si nos mais variados contextos sociais, como as que aqui são descritas. A consideração do Espro como um espaço peculiar de formação do sujeito ético refere-se a um modo de contribuição para a compreensão da formação do sujeito ético jovem aprendiz em continuidade aos trabalhos que já são desenvolvidos no núcleo de pesquisa (Núcleo de Estudos sobre Comportamento, Pessoas e Organizações — NECOP) a que este pesquisador está ligado. A contribuição aqui refere-se, neste contexto, ao fato de considerar que os trabalhos e pesquisas desenvolvidos com os jovens aprendizes atendidos no Espro tendem a se concentrar nos problemas do jovem e sua relação com o trabalho, de modo que esta pesquisa torna-se uma possibilidade de se compreender o jovem e as relações estabelecidas consigo mesmo em um processo de autoformação ética, como práticas de si na perspectiva foucaultiana, em suas estratégias de adaptação e interação com as normatividades e regras estabelecidas para uma boa formação profissional. Posto isto, torna-se pertinente considerar que as análises empíricas que se concentram especificamente em experiências vividas de prazeres e sofrimento na constituição ética do sujeito em um espaço de formação profissional são comparativamente

raras na área da Administração em geral e na área de gestão de pessoas, em específico (CIRINO, 2007). A intenção nesta tese é demonstrar que a análise crítica e interpretativa de aspectos menos problemáticos e/ou menos problematizados das subjetividades profissionais e pessoais também podem contribuir de forma significativa com os estudos sobre o processo de formação de jovens trabalhadores. Portanto, tomou-se como objeto de estudos os jovens aprendizes como um estudo de caso para examinar criticamente as práticas pessoais e profissionais que envolvem maior consideração das influências de outros e de si mesmos em sua constituição como sujeitos éticos de si, enquanto jovens aprendizes.

Embora o envolvimento da juventude no mundo do trabalho, formal ou informal, se dê a partir de várias perspectivas, a análise aqui empreendida refere-se à participação do jovem em um processo de formação profissional possibilitado por uma instituição de ensino profissionalizante (VILLAR, MOURAO, 2018) e sua constituição como sujeito ético a partir da perspectiva foucaultiana. Neste sentido, toma-se como fundamental a consideração das relações que os jovens mantêm com o Espro e com o processo de aprendizado e formação pessoal e profissional que se dá neste espaço de formação profissional. Importante, neste sentido, considerar que os jovens aqui entrevistados, por diferentes níveis de envolvimento em situações de exigência profissional e pessoal, desenvolvem relações e perspectivas específicas sobre o mundo do trabalho e sobre a importância do Espro em sua formação profissional e pessoal.

Considera-se, com isto, que os jovens entrevistados se dividiram em dois grupos distintos: aqueles que nunca haviam tido experiência com o trabalho remunerado e aqueles que tinham alguma experiência no mundo do trabalho, ainda que, neste caso, não fossem, eventualmente, registrados formalmente como trabalhadores. A perspectiva aqui empreendida refere-se a uma certa análise de um modo que se sugere possível, sob o qual os jovens atendidos pelo Espro se submetem em seu caminho, para se constituírem como sujeitos éticos jovens aprendizes. Assume-se, para isto, que existem várias experiências possíveis em diversas instituições e situações de formação profissional passíveis de análise da constituição do sujeito ético profissional, através da relação do jovem com estas instituições, seja de formação profissional, seja de trabalho e contratação efetivas, e suas normalidades e relações de poder inerentes a todas e quaisquer instituições, organizações, ou espaços de convivência humana. Neste sentido, argumenta-se que existem várias razões pelas quais os jovens podem começar a se preocupar com o primeiro emprego, ou formação para determinada profissão, quando se aproximam da maioria (DUTRA-THOME, KOLLER, 2014).

Para compreender como os jovens se envolvem ou se tornam sujeitos às determinações e estruturas normativas do Programa Jovem Aprendiz, torna-se importante considerar como estes jovens souberam da existência e como foram introduzidos neste programa (PESSOA, ALBERTO, 2015). Tais informações traçam um primeiro modo de conhecimento sobre o perfil desses jovens, bem como os esforços que fizeram para se integrar e as expectativas que cultivavam. O Programa de Aprendizagem desenvolvido no Espro tem por objetivo atender jovens entre 14 e 22 anos em situação de vulnerabilidade social. Para participar, o jovem precisa estar regularmente matriculado ou ser conculinte da rede pública de ensino.

Os jovens são trazidos ao Programa Jovem Aprendiz, no Espro, através de anúncios de uma grande variedade de fontes que incluem a manutenção de *site* próprio, *blogs*, boletins de notícias, páginas no *Facebook*, indicação/chamamento dos alunos do Espro a seus colegas, panfletos e cartazes. Uma das primeiras observações a serem feitas decorre do fato de que, como nem todos os anúncios provêm de uma mesma fonte e, portanto, atingem de forma diferente os potenciais candidatos, estes subjetivam, ou se sujeitam e internalizam de maneira particular as formas de anúncio. Nesta perspectiva, diferentes objetivações sobre a noção de jovem aprendiz são produzidas. Decorre daí que nem todos os jovens que têm contato com os anúncios do Espro, sobre o Programa Jovem Aprendiz, são atraídos pela proposta de tornar-se jovem trabalhador. Aqueles que se percebem enquadrados na perspectiva anunciada pelo Espro, a partir de um desejo de se aprimorar como jovem aprendiz, no desenvolvimento e crescimento profissional dentro de uma área específica, valorizam a educação profissional e veem o Espro como uma oportunidade interessante de profissionalização. Não surpreende, com isso, que, dos 14 entrevistados, houvesse uma série de respostas sobre por que as pessoas buscam uma instituição de formação para o primeiro emprego (DUTRA-THOME, KOLLER, 2014) e sua disposição para a interiorização do discurso do bom profissional.

Cada um dos jovens entrevistados, ainda que respondam, em algum sentido, a determinadas exigências para participar do Programa Jovem Aprendiz no Espro, tem, para si, um motivo pessoal que o impulsionou para uma formação para o primeiro emprego. Como exemplo, cita-se a jovem Marcela (18 anos) que começou a formação no Espro quase involuntariamente: “uma amiga ficou sabendo do Espro, buscou informações sobre o processo de seleção e indicou meu nome. Eu nem sabia que tinha um lugar desses aqui na cidade”. Outra jovem, Luara (19 anos), revelou que buscava por um lugar em que se pudesse ser indicado para o emprego, sem que se exigisse experiência comprovada:

“Fui informada por amigos de escola sobre o Espro: eu queria ver se conseguia um trabalho. Eu não tinha nenhuma experiência de trabalho. Achava que seria

difícil começar em um trabalho, mesmo sem experiência. Um colega meu, que conhecia o Espro, me trouxe até o FMT (Formação para o Mundo do Trabalho) e do FMT vim pro Espro” (Luara).

Importante anotar que dois entrevistados, Amanda e Gabriel, conheceram o Espro posteriormente a um processo seletivo para estagiário de emprego e apenas Gabriel já tinha experiência em trabalho remunerado. Os demais conheceram o Espro através de indicação de amigos, propaganda em *sites* na internet ou anúncio em escolas.

Amanda (22 anos) relatou que, primeiro, participou de um processo seletivo em uma empresa. Após selecionada, foi orientada a buscar pelo Espro, como exigência para efetivar seu contrato como jovem aprendiz:

“eu fiquei sabendo que a Instituição Financeira estava selecionando para jovem aprendiz. Foi meu tio que me falou sobre isso. Fui lá e me inscrevi na empresa. Teve uma seleção e eu passei. Depois disso, me disseram pra me inscrever no Espro. Só depois mesmo, quando me inscrevi no Espro, que assinaram meu contrato” (Amanda).

Gabriel buscou o Programa Jovem Aprendiz e, portanto, o Espro, depois de participar de um processo seletivo, como Amanda. Gabriel, segundo seus relatos, já possui experiência anterior de trabalho remunerado. Gabriel conheceu o Espro por intermédio de um amigo de escola que, por sua vez, soube do Espro pela *internet*. Este seu amigo, de quem não forneceu o nome, havia sido selecionado pelo Programa Jovem Aprendiz e havia frequentado o Espro. Por influência deste amigo, Gabriel afirma ter analisado a própria situação profissional e optou por desfazer seu contrato de trabalho anterior e participar de um processo seletivo anunciado em uma empresa de Tecnologia de Informação (TI). Esta empresa presta serviços de programação em informática para empresas de saúde complementar, como algumas cooperativas médicas e de trabalho médico da cidade. Depois de participar do processo seletivo nesta empresa de TI, Gabriel foi chamado a participar do Programa Jovem Aprendiz, o mesmo programa da qual seu amigo já lhe informara. Neste seu trabalho anterior, Gabriel recebia um salário condizente com o de jovem aprendiz. Por ser uma atividade de prestação de serviços por contrato de trabalho temporário, Gabriel afirmou que não havia garantias e direitos com cobertura tão ampla.

Argumenta-se, nestes dois casos, que Amanda e Gabriel tinham no Programa Jovem Aprendiz uma oportunidade de ter suas condições de jovens aprendizes legitimados. Mais que isto, estavam dispostos, em suas condutas, a se submeterem a um determinado regime de verdades e de regras para terem suas atividades no espaço laboral legitimamente reconhecidas. Assim, considera-se que estes dois jovens participantes, Gabriel e Amanda, ofereceram

descrições interessantes sobre suas experiências na busca pela oportunidade de trabalho antes do Espro, de suas experiências que levaram aos processos seletivos nas empresas contratantes e à subsequente descoberta do Espro. Para esses participantes, descobrir o Espro depois de terem sido selecionados para o emprego parecia lhes permitir redescobrir uma identidade de jovens aprendizes de maneira característica e satisfatória, uma identidade que eles não conseguiriam assumir e manter apenas com uma possível contratação pelas empresas que ofereceram o trabalho. Nesse sentido, quando de uma leitura preliminar de suas entrevistas em relação à teoria foucaultiana, foi percebido que cada uma de suas experiências em buscar pelo trabalho e, posteriormente, descobrir o Espro fazia parte de um processo de autoconstituição ética. Estes, assim, buscaram se conformar aos discursos do Programa Jovem Aprendiz, no Espro, como um processo necessário, porém, distinto daqueles outros jovens que primeiro conheceram o Espro e, posteriormente, buscaram uma seleção em empresas conveniadas ao Espro. Enquanto os primeiros tinham o emprego como motivador para a busca do tornar-se Jovem Aprendiz, os segundos tinham o Espro como motivador para a busca do tornar-se a ser jovem aprendiz.

Em um sentido mais amplo, destaca-se que as formas de se iniciar no Espro, como espaço de formação profissional, podem acontecer, quase que exclusivamente, por dois modos: pela via da empresa que oferece contratos para estágios profissionalizantes e que, para efetivar a contratação do jovem aprendiz, exige-se que este esteja inscrito, ou se inscreva, no Espro como condição de se efetivar seu contrato de trabalho; e, pelo Espro que, após a formação inicial via FMT, encaminha-se o jovem para entrevistas de trabalho. Esta segunda modalidade de inserção no Espro é a mais comum, ainda que não seja rara a ocorrência da primeira modalidade. Apesar de motivações distintas, todos os jovens entrevistados estavam, em algum sentido, enquadrados nas exigências mínimas estipuladas pelo Programa Jovem Aprendiz para que pudessem participar do processo seletivo no Espro. Importante, portanto, determinar, para que se compreenda como os jovens se constituem como sujeitos morais de si mesmo, as formas como estes entrevistados conheceram o Espro, como buscaram pelo Espro, ou em quais circunstâncias o Espro foi apresentado a eles.

Enfim, as experiências de Amanda e Gabriel, atendidos no Programa Jovem Aprendiz no Espro, referentes às formas como buscaram o primeiro emprego e, por fim, conhecer o Espro como espaço de formação profissional, destacaram-se como sendo experiências únicas e diferentes das demais, no contexto das entrevistas que compõem esta pesquisa. A diferença residia no fato de estes jovens, Amanda e Gabriel, terem, primeiro, participado de processos

seletivos ocorridos nas empresas que os contrataram, uma agência bancária de um banco e uma empresa de prestação de serviços de manutenção em computadores e programas de informática, respectivamente, e somente em momento posterior, para a efetivação do contrato de trabalho como jovens aprendizes é que foi exigido que buscassem pelo Espro. Amanda, como tantos outros jovens, não tinha experiência de trabalho remunerado anterior. Gabriel, por outro lado, era um jovem com experiência de trabalho remunerado, com pouco mais de um ano.

Neste capítulo, buscou-se examinar as experiências relatadas por alguns jovens aprendizes através da proposta da ética foucaultiana em que se busca enfatizar os efeitos dos discursos do Espro, repassados através dos seus instrutores no entendimento individual de si como jovem aprendiz. Considera-se, neste capítulo, até que ponto esses jovens participantes entenderam o Espro como oferecendo uma identidade de jovem aprendiz menos problemática (CROCKET, 2015; 2017), de modo a se reconhecerem como jovens aprendizes aptos para o primeiro emprego (DUTRA-THOME, KOLLER, 2014). Neste ponto do capítulo, o foco de problematizações específicas feitas pelos jovens refere-se, prioritariamente, às formas como estes passaram a se comportar, desenvolver e reproduzir determinados discursos de acordo com o exigido e colocado como uma verdade a ser seguida no/pelo Espro.

10.1- A participação do jovem no Programa Jovem Aprendiz no Espro: o jovem e sua constituição como substância ética

Os efeitos sobre o senso de subjetividade e compreensão de si de jovens que buscam seu primeiro emprego têm sido extensivamente pesquisados, particularmente no que se refere à busca por reconhecimento profissional, ou como aquele que precisa de um trabalho para se sustentar. Afinal, o trabalho, no mundo ocidental, pode ser considerado como elemento essencial no processo de construção da subjetividade do homem, como condição necessária para que se reconheça como um sujeito produtivo para a sociedade e como um modo de se reconhecer como pessoa, como se pode ver em Sznelwar, Uchida e Lancman (2011). Dubar (2005) argumenta que, para o homem que busca no trabalho um modo de identificação social, para além da profissional, a falta de reconhecimento profissional, cultivado como forma de autoexpressão através do desempenho laboral, pode ser definida como uma ameaça direta à realização pessoal. Deste modo, argumenta-se que a compreensão de si de um sujeito trabalhador será limitada por seus recursos narrativos que, em algum momento, poderão se esforçar para encontrar uma narrativa alternativa e satisfatória de si, como trabalhador formal.

Nesse sentido, em Dubar (2012), o trabalho pode ser especialmente um elemento problemático para a subjetividade do sujeito. Tanto o trabalho pode aparecer como um elemento identificador para o homem, como uma condição necessária para ser reconhecido como sujeito em sua existência social. Contudo, nem todas as formas de trabalho, constituindo-se em determinadas profissões, são necessariamente percebidas em sua perspectiva positiva, como essencialmente dando um sentido à existência individual e organizativa na vida de coletivos sociais. O trabalho, enfim, por ser um processo específico de socialização do indivíduo, ao ligar educação, trabalho e carreira, tem, em si, o potencial de construir determinadas subjetividade no interior de instituições ou de coletivos humanos capazes de organizar os processos de interação e, ainda, assegurar o reconhecimento de seus membros como profissionais (AVELINO, 2014).

Para Fonseca (2003), ao tratar da constituição da subjetividade do trabalhador, destaca-se que esta é uma realização processual, resultado de um entrecruzamento de determinações coletivas heterogêneas. Deste modo, a subjetividade não pode ser referida como uma interioridade pertencente aos indivíduos, ainda que, como sustenta a autora, a subjetividade seja assumida e vivida pelo indivíduo em suas existências particulares. A subjetividade, portanto, constitui-se em uma processualidade de forças em ação, sobre o indivíduo. Para Fonseca (2003, p. 4), “os modos de trabalhar e gerir o trabalho humano implica, seguramente, associá-los ao conjunto heterogêneo de elementos cujas relações entre si e com seu exterior podem nos auxiliar a problematizar a produção do humano no contexto sociolaboral”. Neste sentido, pode-se argumentar que a construção de uma identidade profissional costuma ser um processo demorado que acontece progressivamente ao longo de um período de tempo e em uma série de estágios.

Da mesma forma, como se percebe em Coutinho (2009), o processo de construção da identidade profissional pode ocorrer no momento mesmo em que o trabalhador encontra respaldo em suas atividades laborais. Assim, quando o trabalhador é reconhecido como alguém que contribui para a sociedade através de suas atividades profissionais e se percebe como alguém que é importante para a empresa que o contratou, ele vivencia um processo importante de estabelecimento de uma identidade profissional (BILHÃO, 2006). Tal sentimento de pertença ao espaço de trabalho, de ligação com a profissão, e de autorreconhecimento profissional, duraria enquanto não existam experiências possíveis de desligamento laboral. Há, neste sentido, momentos e experiências de interação que deixam marcas positivas na vida das pessoas. Por outro lado, existem situações que costumam ser momentos de crise, que levam a

mudanças significativas no entendimento do indivíduo sobre o seu próprio eu. Nesta perspectiva, embora determinados momentos não sejam considerados pelos indivíduos como positivos, a exemplo do término de um contrato de trabalho, um processo de desligamento voluntário, ou não, em um importante impacto nos modos de entendimento de si de um indivíduo, baseados em valores e contextos grupais, culturais, ideológicos e históricos maiores. Como sugere Coutinho (2009), isso não significa que se possa assumir uma concepção determinista, na qual os traços identitários e os sentidos produzidos no trabalho, em algum momento, possam ser ressignificados no presente.

Em um sentido mais amplo, são considerados dois níveis fundamentais nos estudos sobre a constituição da identidade, o pessoal e o social. A identidade pessoal refere-se a uma construção individual do conceito de si; já a identidade social refere-se ao conceito de si a partir da vinculação da pessoa a determinados grupos sociais. Outros modos de conceber a identidade, como a identidade organizacional e a identidade no trabalho, referem-se, eventualmente, ao fato de haver uma ligação entre as distintas formas de se conceber as identidades, tomando-se em conta que todas elas estão embasadas no comportamento de indivíduos e/ou grupos (MACHADO, 2003).

Como anota Machado (2003), a identidade profissional concebida como uma categoria ou como um conjunto de características próprias e exclusivas que fazem com que um indivíduo seja diferente do outro, ainda que carregue elementos essenciais que o aproximem de outros que ocupam uma mesma categoria profissional, pode, muitas vezes, trazer um significado estável, estabelecido, uma forma como um determinado indivíduo se torna reconhecido em um ambiente laboral. Outra perspectiva de conceber a identidade permite tomá-la como um processo em construção, em que a identidade se torna entendida em termos de narrativa e relativamente instável e fragmentada (ANTAKI, WIDDICOMBE, 1998; BRUNER, 1997). Tais perspectivas, características de entendimentos sociológico e psicológico, respectivamente, obscurecem um maior entendimento da constituição da identidade de um sujeito em sua plenitude, demarcando, enfim, uma suposta fronteira de entendimentos. Muitos são os estudos que buscam focar em como o trabalho afeta as identidades dos indivíduos trabalhadores (COUTINHO, KRAWULSKI, SOARES, 2007; FERNANDES, ZANELLI, 2006; MACHADO, 2003). Neste propósito, busca-se compreender a maneira pela qual a identidade torna-se teorizada e como esta identidade constitui-se como modo de agir no mundo. Esta perspectiva, assim dada, permite que se compreenda, mais estreitamente, o modo de entendimento foucaultiano de constituição da subjetividade.

Jesus (2017) observou uma conexão importante entre os entendimentos do eu do sujeito foucaultiano, com base no discurso, e os entendimentos do eu com base na narrativa. Nesse sentido, considera-se que os discursos que circulam em nossa cultura e constroem nossa identidade também limitam os tipos de histórias que podemos contar sobre nossa experiência (BRUNER, 2002). As narrativas, então, podem ser entendidas como uma forma específica de discurso, tanto capacitadoras quanto restritivas. A compreensão da narrativa do eu permite aos indivíduos uma liberdade restrita para mudar as narrativas de suas vidas, usando os recursos disponíveis a eles (BRUNER, 2002; GRABOIS, 2011; PULLEN, RHODES, 2013). Da mesma forma, um entendimento foucaultiano de si permite compreender que haveria uma liberdade definida e historicamente produzida, com a qual os indivíduos podem adotar criticamente práticas de si que ele encontra em sua cultura que são propostas, sugeridas, impostas a ele por sua cultura, sua sociedade, seu grupo social (FOUCAULT, 2004b).

Como sugerem Vieira e Henriques (2014), sempre haverá o risco de se compreender que os conceitos de identidade narrativa e identidade pessoal tenham significados distintos para pesquisadores e estudiosos distintos. Assume-se que os entendimentos narrativos do “eu” possam aqui ser entendidos como análogos ao entendimento foucaultiano do eu (CASTRO, 2017). Nesse sentido, torna-se fundamental considerar que a constituição do jovem aprendiz como sujeito ético só se pode dar através de uma ação, em um processo social e historicamente localizados e como um modo de os sujeitos problematizarem a si mesmos eticamente no interior de um sistema moral, na busca de tornarem a si mesmos uma obra de arte (FOUCAULT, 1991).

No entanto, os estudos sobre o jovem aprendiz ainda não consideraram sistematicamente a possibilidade de um jovem optar por se tornar jovem aprendiz como resultado de problematizar a si mesmo eticamente, na posição de um sujeito que este jovem deveria incorporar em sua experiência profissional, como é o caso dos jovens que, antes de se matricularem no Espro, buscaram por um primeiro emprego, participaram de um processo seletivo, como jovem, em determinada empresa. Nesta condição, o Espro aparece não como espaço de busca de conhecimentos e aperfeiçoamento para o primeiro trabalho, mas como espaço legitimador daquele jovem como jovem aprendiz. Tal dilema ético pode ser observado no instante mesmo em que o jovem se vê induzido, por sua própria vontade, a buscar se submeter a um determinado discurso de verdade, como única opção de se tornar jovem aprendiz. Sugere-se, com isto, que haveria caminhos distintos pelos quais um determinado grupo de jovens ative seu eu ético após um processo de problematização moral vinculado à busca da formação profissional (DEACON, 2000). Isto relaciona-se, enfim, à possibilidade de

a busca pela formação no Espro fazer parte de um processo de autocriação ética. Cabe questionar se para aqueles jovens que, antes, buscaram no Espro a oportunidade de uma formação profissional e, eventualmente, indicação para o primeiro emprego, haveria a emergência do mesmo dilema ético (VILLAR, MOURAO, 2018).

10.1.1- Jogos de verdade no Espro: quem é o jovem aprendiz

O campo discursivo do jovem trabalhador, a partir das reflexões foucaultianas, insere-se em um espaço em que se entrelaçam a constituição de saberes, as regras de conduta e as tecnologias de si. Neste sentido, argumenta-se que os discursos sobre o jovem trabalhador se relacionam com o conhecimento produzido sobre o jovem de modo a definir, em certo sentido, os modos de ser jovem e as formas de se relacionar com tais discursos, de modo a induzi-lo a se reconhecer como jovem aprendiz trabalhador. O processo de formação profissional do jovem aprendiz, nestas condições, mostra-se como uma experiência de ser governado por outros, bem como uma chamada para o autogoverno e autodisciplina, como uma estratégia biopolítica. Tais disposições podem ser consideradas como pertencentes a um quadro mais abrangente que é moldado e delimitado em relações de poder e por forças que inevitavelmente ultrapassam os espaços locais; sendo, portanto, estabelecido pela economia e pela política global (FOUCAULT, 2008a), entendidas a partir da compreensão do poder do Estado e poder do capital: a biopolítica.

No Espro é prezado o desenvolvimento pessoal e profissional, incluindo o autocontrole, a responsabilidade e o esforço pessoal, como importantes pontos para o sucesso profissional. Autocontrole, responsabilidade e esforço pessoal são dimensões valorizadas pelo Espro e, como tal, difundidas entre os jovens como valores a serem seguidos. Mais que valores morais, tais dimensões do comportamento humano podem ser tomadas como uma estratégia de condução dos jovens aprendizes, não a partir da consideração de modos de controle ou vigilância estritos, ou como disciplinas do corpo (FOUCAULT, 2014), mas como uma política organizacional que propõe uma forma de adesão voluntária dos jovens nos processos de aprendizagem para a formação profissional (VILLAR, MOURAO, 2018). Esta adesão voluntária constitui-se, enfim, como uma estratégia de governo das condutas que supostamente induz o jovem a se engajar no cumprimento dos objetivos, desejos e valores disseminados pela Espro, como sendo seus próprios balizadores de comportamentos. Nesse sentido, tem-se que instruções e palestras que tenham estas questões como temática são ocorrências relativamente regulares e que uma variedade de temas sobre a preparação para o mundo do trabalho forma uma parte importante das experiências vivenciadas pelos jovens. O Espro, portanto, utiliza-se de estratégias importantes e significativas de socialização do conhecimento sobre o mercado de trabalho com os jovens, de tal modo que ele opera como um processo de iniciação para novos membros de um grupo, novos jovens aprendizes, para estabelecer uma conformidade com as expectativas

existentes do grupo.

Em um primeiro momento, torna-se importante considerar como se constituem os jogos de verdade sob os quais os jovens estão submetidos durante sua participação no Espro. Os jogos de verdade constituem-se em um conjunto de regras de produção e instituição da verdade, bem como de mudanças das regras que produzem a verdade, como forma de desinstitucionalizá-las pelos sujeitos por meio de práticas de constituição de si. Foucault (2004b) compreende como jogos de verdade os modos através dos quais os discursos tornam-se verdadeiros, ou falsos, de acordo com as circunstâncias às quais são proferidos e a maneira pela qual o objeto se relaciona com o sujeito (FOLKERS, 2016). Tal verdade não pode ser considerada como universal, mas sempre parcial e marcada essencialmente pela posição em que o sujeito está inserido quando profere a sua verdade. Esta verdade traz, assim, as marcas de um determinado momento histórico. Compreende-se que tanto o sujeito quanto o objeto constituem-se através dos jogos de verdade, como efeitos do exercício do poder (FOUCAULT, 2004b). Deste modo, a constituição do sujeito e do objeto é dada através de um processo de ação, definidas como práticas inscritas em contextos institucionais (MCGUSHIN, 2005) em que as diferentes tecnologias, que trabalham através dos indivíduos, alteram o seu comportamento.

Portanto, os jogos de verdade nas organizações, considerados como um conjunto de regras de produção da verdade (FOUCAULT, 2004a), resumidos nos discursos organizacionais, têm o objetivo de instalar uma forma de racionalidade que busca dar sentido e conformar as práticas pelas quais os indivíduos operam sobre os outros e sobre si mesmos naquele contexto. A organização pode, assim, ser considerada como um espaço de conhecimento específico e apta à produção de saberes (FOLKERS, 2016) articulados que, como tais, engendram e constituem discursos também articulados. Consequentemente, a organização e os saberes organizacionais, repletos de signos, linguagens e sentidos, são tomados como representações que se expressam e se reproduzem nas narrativas de seus membros (SKINNER, 2013).

Para ter sucesso nos jogos da verdade, os sujeitos devem negociar seu envolvimento com atitudes, pensamentos e comportamentos específicos. Deste modo, os jogos da verdade no Espro não apenas definem o que se deve considerar sobre quem é o jovem aprendiz, mas também descrevem algumas atitudes possíveis e determinados comportamentos que deverão ser exibidos e outros contidos, para que os jovens sejam reconhecidos como jovens aprendizes. Considera-se, ainda, quais as narrativas devem ser buscadas e uma série de comportamentos que são aceitos ou exigidos na busca pelo emprego, seja durante a primeira entrevista de emprego, como quando no processo de contratação daquele determinado jovem.

Os jogos de verdade, portanto, vão além da referência às regras formalizadas de uma determinada atividade (COLLIER, 2011). Os jogos de verdade, relacionados a uma determinada atividade, podem ser considerados como formando um *telos* específico, referindo-se, neste sentido, a um certo modo de ser que os jovens aspiram a cumprir enquanto participantes do Programa Jovem Aprendiz, atendidos pelo Espro, bem como quando realizam ações específicas nas empresas que os contrataram e nos modos como agem em seus trabalhos. Importante considerar que o interesse de Foucault (2004a) não se refere a uma suposta busca de uma ontologia da verdade. Seu interesse, ao contrário, é no relacionamento que um sujeito estabelece consigo mesmo e com a verdade que toma para si (BOUYER, 2007), tendo por objetivo, como argumenta Foucault (2004a, p. 266), “um exercício de si sobre si mesmo através do qual se procura se elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser”. Como adverte Candiottto (2007), em um determinado jogo da verdade, sempre é possível descobrir algo diferente ou mais ou menos capaz de modificar essa ou aquela regra (LARRAURI, 2014).

Embora os jogos de verdade possam variar em diferentes contextos, um jogo central da verdade, relacionado ao Espro, que visa à descoberta de oportunidades pelo jovem e à possibilidade de inserção no mundo do trabalho, dentre outras, pode ser considerado como a transformação do jovem, no sentido de tomada de consciência sobre sua importância no mundo do trabalho, construção de atitudes de responsabilidade pessoal e profissional e capacitação para o trabalho. Para que esta transformação ganhe espaço na vivência do jovem, estes são levados a tomar para si algumas certezas necessárias para sua inserção no mundo do trabalho. Tais certezas, entre outras, podem ser definidas como a priorização dos modos de como se comportar diante de uma entrevista de emprego e, após o processo de seleção, ter a responsabilidade de se prestar um bom serviço para a empresa que o contratou. Passar segurança ao entrevistador, responsabilidade, ser verdadeiro, são condutas que têm o potencial de ser tornar uma marca do jovem aprendiz atendido pelo Espro. Prestar um bom serviço, com engajamento, responsabilidade, cumprimento do horário, criatividade torna-se outro conjunto de comportamentos importante a ser desenvolvido pelo jovem aprendiz do Espro.

Silva e Trindade (2013), com o objetivo de identificar os fatores que levaram adolescentes a ingressarem em um Programa de Aprendizagem Profissional, revelam como os jovens estariam dispostos a se adaptar a um novo regime de coisas, como assumiriam uma nova postura diante das responsabilidades com os estudos, com o trabalho e com os projetos de formação profissional. Isto induz a refletir que estariam dispostos a mudar o discurso sobre si mesmos, para que possam se adaptar ao esperado pela instituição de formação profissional, em

busca do crescimento profissional, aquisição de habilidades sociais e pretensa independência financeira, ou seja, a conquista de certa autonomia financeira em relação aos pais, ou responsáveis. A internalização dos discursos do outro revela-se em uma profunda modificação de sua conduta de modo a se adaptar às normatizações e objetivos institucionais, seja em termos de uma busca pessoal de qualificação profissional, como também uma forma de adaptação aos propósitos defendidos pela instituição de formação profissional. Tal disposição revela, como adverte Foucault, uma forma de visibilidade adquirida pelo jovem, transformado em um sujeito adaptado àquilo que se espera que seja: um bom trabalhador.

Nesse sentido, argumenta-se que, para que se compreenda como os jovens se envolvem ou se tornam sujeitos às determinações e estruturas normativas do Programa Jovem Aprendiz no Espro, torna-se importante considerar como estes jovens souberam da existência desta instituição e como foram introduzidos neste programa (PESSOA, ALBERTO, 2015). Tais informações traçam um primeiro modo de conhecimento sobre o perfil desses jovens, bem como os esforços que fizeram para se integrar e as expectativas que cultivavam, ou seja, eles têm entre 14 e 22 anos, encontram-se em situação de vulnerabilidade social e precisam estar regularmente matriculados ou ser concluintes da rede pública de ensino.

Rememorando-se a grande variedade de fontes de informação sobre o Espro e que elas atingem de forma diferente os potenciais candidatos, estes subjetivam, ou se sujeitam e internalizam de maneira particular as formas de anúncio ou acesso ao Espro. Nesta perspectiva, diferentes objetivações sobre a noção de jovem aprendiz são produzidas. Decorre daí que nem todos os jovens que têm contato com os anúncios do Espro, sobre o Programa Jovem Aprendiz, são atraídos pela proposta de tornar-se jovem trabalhador. Isto pode ser percebido em seus relatos, como no fragmento a seguir, em que uma jovem se percebe beneficiada pelos ensinamentos adquiridos no Espro:

“Ver que aqui você está sendo bem treinado, ver que eles se preocupam com você. Ver esta questão de ajudar em suas atividades, orientando para melhorar o comportamento, melhorar a sua postura. É a função da Espro dar este treinamento, dar este suporte para nosso crescimento profissional” (Marcela).

O jovem estabelece uma forma de autocompreensão sobre a relação de si consigo mesmo e de seus colegas como um meio de adaptação e formação para o trabalho. Através das práticas e envolvimento com o ensino no Espro, o jovem, como se percebe na narrativa de Luara, se subjetiva, cria sobre si mesmo um modo de ser (FOUCAULT, 2010a).

“Quando você está em um ambiente de formação profissional, parece que você vira outra pessoa. Isso particularmente acontece comigo e outros percebem esta mudança” (Luara).

Embora um número reduzido tenha experiências laborais prévias, estas experiências não se dispõem como elemento essencial para a preparação para o mundo do trabalho. É o fato de se identificar com os discursos tomados como “verdadeiros”, aqueles proferidos pelo Espro, que se constituem como eficazes e, inerentemente, essenciais para preparação profissional do jovem para o mundo do trabalho. Portanto, é o ensino oferecido no Espro, somado às práticas profissionais experimentadas pelos jovens, como jovens aprendizes, que se estabelece como necessária para “definir” os modos como o jovem se identifica, não só com as funções do trabalho, como também com os demais colegas de curso:

“Eu já me identifiquei com bastante pessoas aqui. Eu gosto de vir para cá (...), também, as matérias que têm, é mais sobre marketing, estas coisas tipo, comportamento. A proposta do curso eu gosto bastante. Porque, às vezes você ouve outros pensamentos, porque aqui tem bastante conversas. Aí você vê que não é só o que você pensa... que você ouve várias... O conjunto de ideias, porque as pessoas têm pontos de vistas diferentes. É bom ter um tipo de debate, um debate assim vai surgindo, que você adquire mais conhecimento. E aqui você tem bastante isso, aqui tem bastante conversas” (Gabriel).

Argumenta-se, neste sentido, que é a partir da análise do processo de adaptação, ou recusa das representações externas, que se torna dinâmico o processo de autoformação (GALLO, 2008) do jovem aprendiz e que demarca uma das possíveis ambiguidades do processo de se constituir e se reconhecer como tal. Essa perspectiva parece fugir à possibilidade de definição da subjetividade coletiva inerente ao ser jovem aprendiz em um espaço social, como o Espro. Permite, ainda, que se compreenda a construção da subjetividade do jovem aprendiz como um processo contínuo e, por vezes, paradoxal.

Uma das jovens entrevistadas afirmou que seus instrutores no Espro se concentraram, quando o jovem ainda não tenha participado de um processo seletivo para trabalho, “em tentar demonstrar para os jovens a necessidade de se comportar durante a entrevista” (Amanda). Outro jovem afirmou, do mesmo modo: “antes de conhecer o Espro, já havia tentado enviar currículo para várias empresas e já tinha participado de um processo seletivo e, na entrevista, fui desclassificado. Tenho certeza que foi porque eu não estava bem vestido e não tinha uma postura, eu chamo de postura mesmo, que pudesse ser apreciada como uma pessoa responsável” (Guilherme). Interessante notar o fato de que este jovem se referiu ao fato de que aprender a se comportar diante de um entrevistador tem o peso da percepção de que se é um jovem responsável; responsabilidade pelos seus atos nas atividades laborais, portanto, que ganha respaldo e legitimidade com o comportamento exibido durante a entrevista. Se o jovem sabe,

portanto, se comportar e se vestir bem para uma entrevista, tem-se caracterizada sua responsabilidade na execução e suas atividades, caso haja a sua contratação. O objetivo é comportar-se bem. Vestir-se bem é uma condição que legitima a percepção de bom comportamento do jovem. Assim, ter uma “boa” aparência é sinal de que o jovem, por cuidar de sua própria aparência, de cuidar de si mesmo, terá maior responsabilidade na execução de seus atos.

O desejo de saber se comportar, não somente no momento da entrevista, mas na participação das atividades organizacionais, na empresa que o contrata, é sempre muito importante. Embora os jovens afirmem que seus objetivos durante as entrevistas nos processos de seleção para contratação é apenas serem contratados, a postura durante as entrevistas e a roupa que se veste para aquela ocasião serão sempre os elementos apontados como um comportamento muito importante. Assim, embora Marcela afirme que aprender a se comportar durante uma entrevista é o que define quem vai e quem não vai ser contratado, ela mesma admite que “nem todos os jovens que procura o primeiro emprego têm a oportunidade de ter aprendido como se comportar e se vestir como a gente é orientada aqui no Espro” (Marcela). Com esta sua postura, pode-se argumentar que haveria um modo de ser esperado, senão, ensinado pelo Espro e que os jovens deveriam seguir. Neste sentido, só os jovens atendidos pelo Espro teriam esta possibilidade de apreender o que o espro considera ser necessário que se possuía. Os jovens atendidos pelo Espro não são como os outros jovens. Os jovens do Espro sabem da importância de se assumir determinado discurso como verdade, uma verdade que tem o potencial de modificar e moldar seu comportamento, seu modo de ser, sua forma de se identificar como jovem, de se identificar como jovem aprendiz.

Desse modo, comportar-se adequadamente pode ser visto como o jogo de verdade central nas experiências de participação nas entrevistas destes jovens. O jogo de verdade dominante experimentado pelos jovens no Espro, portanto, apresenta-se como típico do jogo da verdade dominante proferido pelos instrutores do Espro e que tem sido teoricamente diversificado, como uma ética de si “durante” a realização de uma entrevista. Afinal, cada entrevista realizada por cada um dos jovens pode trazer uma contextualização tal que determina os rumos e estratégias de resposta de cada jovem. Importante notar, contudo, que tais respostas individuais traz alguns elementos comuns aos jovens, por fazerem parte de uma mesma instituição de formação para o primeiro emprego, notadamente no que se refere ao falar a verdade a partir de mim mesmo e que marca, enfim, o princípio do comportamento adequado e a narrativa da performance (FRANĚK, 2006). Tais elementos podem, em certo sentido,

demarcar um processo de adaptação do jovem ao discurso do Espro legitimado em forma de narrativas e de comportamentos determinados, presentes no instante da busca pela contratação pela empresa parceira do Espro. O valor atribuído ao bom comportamento, incluindo aqui o vestir-se adequadamente para uma entrevista de emprego, é justificado por uma série de atitudes e comportamentos, e particularmente a adoção de um discurso dado como verdadeiro. Para Gabriel: “o comportamento que a gente tem aqui é, vamos dizer assim, calculado e adaptado para a entrevista, incluindo o estar bem vestido, com uma roupa adequada, foi explicitamente encorajado pelos instrutores daqui”. Em outro momento, Gabriel afirma que “a todo momento somos cobrados pelos instrutores, tanto no que se refere à roupa que vamos vestir quanto ao modo como vamos abordar determinados assuntos, na hora da entrevista de emprego”.

Como se sabe, as entrevistas de trabalho, acessível ao jovem aprendiz, não são, necessariamente, uma exclusividade para o jovem aprendiz do Espro. Outros jovens não atendidos pelo Programa Jovem Aprendiz comparecem para a entrevista. Como existe um elemento demarcador que é conhecido apenas pelos jovens do Espro, como o discurso, o comportamento e as “roupas de passeio”, adequadas para uma entrevista, a estes é, quase, reservada uma vaga naquela determinada empresa. Compreende-se, assim, que de acordo com Gabriel:

“definitivamente temos que nos comportar de modo adequado e este modo o Espro nos mostra como é. Então, você entra lá e procura isso, você sabe que você tem chances porque você aprendeu com os instrutores como e o que fazer” (Gabriel).

Percebe-se, aqui que os jovens estão dispostos a tomar para si um determinado discurso que se constitui em um determinado jogo de verdade construído pelo Espro. Um jogo, como afirma Foucault (2004a), não no sentido de uma mera imitação ou representação articulada pelo jovem durante a entrevista de emprego referente ao que fora ensinado no Espro, senão “um conjunto de procedimentos que conduzem a um certo resultado, que pode ser considerado, em função dos seus princípios e das suas regras de procedimento” (FOUCAULT, 2004a, p. 283).

Claro que o jovem não sofre nenhuma forma de coação para se comportar da forma como fora instruído pelos instrutores do Espro. Em suas narrativas, em nenhum momento houve quaisquer referências a formas de imposição dos modos de agir esperados pelo Espro. Não há nenhuma forma de coerção física para que o jovem possa se adaptar aos jogos de verdade ali construídos e difundidos. Esta constatação parece bastante pertinente a algo que Foucault observara quando afirma que “o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia,

produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (FOUCAULT, 1979, p. 44–45).

Pessoa e Alberto (2015) analisaram as vivências de um grupo de jovens participantes de uma experiência de formação profissional no Programa Jovem Aprendiz. Os autores constataram que os jovens, apesar de não demandarem a inserção no Programa Jovem Aprendiz, o fizeram como forma de aliar suas necessidades financeiras e das famílias ao discurso do mercado de que é necessário ter experiência e formação profissional para se conseguir um emprego (CALAZANS, SOUSA, FISCHER, 2014). Os autores demonstraram em seu estudo que os jovens atendidos em uma instituição de formação profissional, através do Programa Jovem Aprendiz, internalizaram os discursos das pessoas que os selecionaram e da escola que frequentavam. Tais discursos pregavam a importância, a sorte e o privilégio que tiveram de participar do programa. Argumentam os autores que os jovens não apenas assumiram o discurso proferido pela instituição de formação profissional, como também o reproduziam também em seus comportamentos. Tal constatação refere-se ao fato de que os jovens, além de internalizarem um discurso de verdade sobre seu futuro profissional, passaram a se ver e a se perceber e a agir de um modo diferente, como pessoas adultas com responsabilidades, frente às quais não podem falhar.

Nas narrativas dos jovens, é possível encontrar afirmações que dão conta de que os instrutores estão sempre dispostos a esclarecer, ensinar, instruir, sugerir as melhores formas de se comportar e de se vestir durante um processo de entrevista para o trabalho. Como afirmam os jovens, seu comportamento real durante as entrevistas jamais fora explicitamente ensinado. Não se tenta ensinar ao jovem um determinado senso de certo e errado de como se comportar em uma entrevista de emprego. Há apenas uma sugestão, que deveria ser, por bem do jovem, acatada. Tacitamente, sugere-se que o jovem deveria comportar-se de um determinado modo, se isso fosse necessário para conquistar, legitimamente, uma vaga de emprego.

Evidentemente, os jovens que participaram desta pesquisa diferiram em como interpretaram esse jogo da verdade. Alguns jovens se viam obrigados a se comportar e a se vestir de uma forma a qual não estavam acostumados e nem possuíam roupas adequadas para o momento da entrevista:

“eu acho que eu estava buscando me vestir e até me comportar de uma forma que os instrutores falavam. Se eu não fizesse isso, tenho certeza que eu não ia ser bem-sucedido na entrevista e ser contratado pela empresa. Eu tinha que fazer, seguir o que os instrutores falavam. Eu tive que aprender de todo jeito como ficar durante a entrevista. A roupa que eu usei na entrevista era de um parente meu lá... eu acho que fui, assim, quase que obrigado a fazer isso que os instrutores me mandaram fazer. E fiz” (Guilherme).

Para ser bem-sucedido profissionalmente, portanto, os jovens devem se adaptar aos regimes de verdade construídos no Espro: “ser bom jovem, ser bom profissional, lá onde eu estou, depende de quase tudo o que eu aprendi no Espro” (Guilherme). Deste modo, como se percebe, na forma de compreender deste jovem, se não fizesse, se comportasse e se vestisse como se estava previsto nos jogos de verdade proferido pelos instrutores do Espro, este jovem não seria um verdadeiro jovem aprendiz. Assim, a referência de alguns jovens, mais explicitamente aos jogos de verdade da organização que os instrui, como forma de maximizar as chances de vitória nas entrevistas de emprego, torna-se como regras do jogo. Isto significa, portanto, que, dentro de um determinado regime de verdades, os jovens deliberadamente assumem como seus os discursos e as regras fundamentais que levam o sujeito a ser reconhecido com um jovem aprendiz e, assim, ser contratado por empresas parceiras do Espro. Assim, ser jovem aprendiz, como um sujeito de si, define-se a partir de uma forte adesão aos jogos de verdade do Espro, que incentivam um determinado comportamento enquanto inibe a ocorrência, ou mesmo emergência, de outros comportamentos menos aceitáveis em situações em que o jovem aprendiz precisa se apresentar, em todo caso, não somente para uma entrevista de emprego, como também na empresa que o contrata ou em outros espaços sociais, como na escola, e ainda em família. Dessa maneira, o *telos* daquele jovem refere-se aos modos como ele deve ser, como um “verdadeiro jovem adaptado e pronto para assumir as minhas responsabilidades no trabalho e ser reconhecido como um bom jovem aprendiz, que eu sou” (Guilherme), comprometido com a organização, mesmo antes de ser selecionado na entrevista, antes, portanto, que sua efetivação como empregado contratado naquela organização efetivamente ocorra.

Não raras são as declarações dos jovens atendidos pelo Espro que se referem ao fato de que o Programa Jovem Aprendiz mudou sua vida, transformou sua vida e sua perspectiva sobre o futuro:

“esse programa, no Espro, é como se fosse uma forma de transformação. Mudou minha vida. Aqui, o lema é transformar para a vida. O Espro, por eu poder participar do Programa Jovem Aprendiz, me deu a oportunidade de aprender a ter esperança, em continuar para ser. Ele abraça a sua causa e te ensina a caminhar” (Ricelli).

Percebe-se, nesta declaração, que o Espro permite ao jovem uma mudança de percepção sobre si mesmo, uma mudança cognitiva sobre si mesmo que, eventualmente, reflete nos modos como o sujeito percebe as modificações sobre o que se sabe e sobre seu próprio modo de ser. Nas palavras de Foucault (2007, p. 452), “o essencial é que o pensamento seja, por si mesmo e

na espessura de seu trabalho, ao mesmo tempo saber e modificação do que ele sabe, reflexão e transformação do modo de ser daquilo sobre o que ele reflete”. Argumenta-se, assim, que para que haja uma real transformação no jovem, em busca de se tornar um sujeito ético, torna-se essencial que este, como demonstra Júlio em sua narrativa, se identifique com o discurso do Espro, que se tenha sucesso nos jogos de verdade no Espro e, enfim, possa realizar em si as necessárias modificações em si mesmo. Afinal:

“o Espro é muito mais que o lugar onde consegui o primeiro emprego. É uma família que me orgulho de fazer parte. Sei que em algum momento vou deixar o Espro e seguir o meu caminho e levar o que aprendi e buscar me realizar como uma pessoa” (Júlio).

Esta mesma percepção é compartilhada por grande parte dos jovens que foram entrevistados. Há um espaço possível para que o jovem se veja em processo de desenvolvimento não apenas para o mercado de trabalho, mas em um sentido mais profundo, pessoal. Esta é uma forma de constituição de si muito importante para ser notada:

“o Espro nos prepara para o mercado de trabalho. Mas, também nos ajuda a desenvolver nossas habilidades. Também nos ensina a traçar nossos planos e metas. O Espro nos acolhe, e dá a oportunidade do primeiro emprego e de ter experiências profissionais e pessoais que vamos levar para a vida toda” (Ricelli).

Em sua fala, é possível perceber que é importante adotar a perspectiva de um sujeito executor no Espro, que se comprometa com as mudanças em sua vida, em seu comportamento, proporcionadas pelo seu estágio no Espro e aplicadas na empresa que o contrata. Para além da proatividade esperada pelos instrutores do Espro, aplicadas no espaço do trabalho, é importante que o jovem esteja consciente de sua contribuição para o bom funcionamento do Espro. Afinal, sua postura e comportamentos na empresa revelam o esforço propiciado pelo Espro na preparação do jovem aprendiz. Este ponto, por si só, revela a importância da visibilidade propiciada pelo Espro ao jovem. Esta visibilidade conseguida pelo jovem tem um reflexo significativo em outros jovens que buscam o Espro a se perceberem como importantes no processo de imersão no mundo do trabalho:

“aqui é um lugar de se admirar, respeitar, ser grata. Gratidão pela paciência, pela partilha de conhecimento e pelos ensinamentos para a vida. O Espro não só ensina as coisas de trabalho; faz você crescer como pessoa e como profissional, te faz refletir e colocar suas ideias e projetos no lugar certo. E outros jovens vão ter a mesma experiência, outros que estão chegando aqui” (Ricelli).

Argumenta-se que as declarações sobre a importância do Espro na preparação para o

mundo do trabalho, extrapolada para o espaço social, revelam não somente um processo de incorporação do discurso do Espro, mas um trabalho que o jovem produz sobre si mesmo como forma de se adaptar, de se socializar, de se perceber e se transformar em um jovem aprendiz:

“eu aqui no Espro aprendi muito sobre o mundo do trabalho, aprendi o que é ter um chefe, aprendi o que é trabalhar em equipe em prol de todos na empresa. Sou uma pessoa que posso ajudar muito a minha empresa a crescer e o Espro também. Aqui eu sei que ajudo os mais novos a perceber o que é importante saber para se dar bem no trabalho, pra aprender as coisas que ensinam aqui. Faço isso mesmo sem que me peçam aqui. Gosto de ajudar com aquilo que aprendo todo dia” (Vitor).

Como se percebe na declaração de Vitor, ao adotar uma postura de proatividade nas dependências do Espro, sente-se autorizado a se envolver em atividades em que acredita auxiliar outros jovens a buscar um emprego (HARVEY, BLOUIN, STOUT, 2006). Assim, este jovem descobriu que ele era um dos maiores incentivadores em ação no Espro. A disposição de se comprometer com os jogos de verdade do Espro é observada no/do fato de este jovem se perceber como representante dos valores do Espro, compondo assim uma força bastante capacitada para defender outros caminhos apontados pelo Espro em situações altamente qualificadas, relacionadas, quase sempre, ao modo de se comportar na entrevista e se apresentar para o trabalho.

No relato de um jovem, Vinícius, sobre como se percebe a si mesmo como um jovem aprendiz, tem-se a oportunidade de se notar claramente a ênfase dada às intervenções dos instrutores durante as palestras em sala de aula:

“eu, agora, sou assim, bem mais atento a tudo à minha volta. Antes não. Andava desligado mesmo. Aqui eu me sinto assim, em atitude, né, me sinto uma pessoa diferente do que eu era antes. Eu agora sou mais responsável, em tudo. A Juliana me ajudou bastante. Ela sabe o que fala a respeito de como tenho que me comportar, não posso chegar atrasado, não devo ficar me movimentando muito na entrevista, não pode olhar pra baixo e ajuda falando como ser eu mesmo na entrevista. A gente não pode deixar de fazer o que a instrutora sugeriu. Ela tem dicas interessantes pra gente” (Vinícius).

Percebe-se, portanto, que o fato de ser reconhecido como jovem aprendiz através das técnicas e atividades ali demandadas, torna-se um elemento importante em se reconhecer a si próprio como um jovem que busca a todo custo se vender para uma determinada empresa que, como se presume, ele mesmo já estaria ali contratado. Importa perceber que este jovem se sente pronto a ser reconhecido como jovem aprendiz e de tudo faz para que esta percepção se mantenha não só no espaço do Espro, mas também na empresa em que atua.

Dois jovens entrevistados, Wellington e Ranieri, com 20 e 19 anos respectivamente,

relataram suas experiências quanto ao processo de adaptação aos jogos de verdade no Espro. Estes dois jovens, em seus modos de agir e se perceber como jovens aprendizes, constroem um relacionamento com o Espro bastante interessante. Wellington e Ranieri vêm demonstrando o quanto interiorizaram, antes, o discurso do Espro e tomaram para si as referências necessárias a serem denominados de jovens aprendizes, não apenas de como participar e se portar em uma entrevista, como adotando um modo de falar característico dos instrutores desta instituição, como principalmente os modos como se sentem seguros por fazerem parte do Espro, como jovens ali atendidos. Cada uma das experiências vivenciadas por Wellington e Ranieri, individualmente, descrevem modos distintos de se tornarem jovens aprendizes e se perceberem como sujeitos éticos neste espaço.

Wellington (20 anos) já estava no final de seu contrato com a empresa que o selecionou e no Espro havia 13 meses. Em pouco mais de um mês, teria seu contrato como jovem aprendiz terminado. Havia boas chances de ter seu contrato efetivado com a empresa. Chama atenção para Wellington o fato de estar fortemente comprometido com sua identidade adquirida no Espro, como jovem aprendiz. Identificar-se como um jovem aprendiz pode ser, em certo sentido, associado a um comprometimento excessivo com a identidade construída na instituição, ou, em sentido oposto, pode significar um estreitamento de uma identidade própria. Wellington relatou que, desde cedo, quando entrou no Espro, sabia que teria que se dedicar aos estudos em sua escola, às instruções lá recebidas e ao modo de se comportar no trabalho como é sugestão dos instrutores (OLIVEIRA, GODOY, 2015). Wellington vivenciou na instituição um momento em que todos os jovens precisavam estar ali duas vezes por semana. Isso envolvia dois dias por semana de instruções e relatos de impressão sobre o Espro e sobre o seu trabalho durante o tempo de contrato. Tal condição o fez com uma disposição bastante interessante de ter se tornado um exemplo a ser seguido pelos demais jovens ali atendidos. Tal condição não aparece como favorável em um momento em que este jovem, em especial, precisa ter disposição para buscar, por sua própria conta, uma colocação no mundo do trabalho.

Wellington se considerava bastante adaptado ao discurso do Espro, a tal ponto a ele identificado, que não se considerava apto a buscar um trabalho que não tivesse sob orientação dos seus instrutores. Evidentemente, não se refere, aqui, ao fato de o jovem precisar de orientações das instrutoras do Espro para desenvolver suas atividades na empresa que o contratou. Os gestores e supervisores na empresa são os mais aconselhados para este fim. Contudo, este jovem não se percebia, até então, como alguém que pudesse ter determinadas iniciativas sem que tivesse um interlocutor, na instituição, para lhe dirigir e/ou orientar sobre

determinadas posturas e condutas pessoais na empresa que o contratou. Como expôs Wellington:

“aqui no Espro eu aprendi muito. Eu aprendi a ter postura, a ter responsabilidade, a cumprir horários. Eu sei que o que eu fiz na minha empresa foi bastante limitado, porque eu sou jovem aprendiz. Mas eu aprendi a trabalhar bastante organizado. As instrutoras daqui sempre falam que temos que ser organizados. E eu sou... meu contrato tá terminando, acho que mês que vem. Se eu for efetivado acho que vai ser bom. Eu posso continuar a fazer o que eu fazia. Eu sei que vou ter mais responsabilidades que agora. E vou começar um curso superior em Administração... Mas, eu tenho as manhas... Se não for efetivado, eu não sei... vou ter que sair do Espro e tentar um emprego sozinho. Tenho que conseguir. Eu sei que vou conseguir. Eu só não vou ser mais jovem aprendiz. Isso é um pouco estranho. Eu sou um jovem aprendiz e depois não sou mais... mas, acho que eu vou conseguir um emprego. Eu como jovem, assim, trabalhando lá, sei fazer tudo certinho. Só não vou precisar contar pra mais ninguém...” (Wellington).

É interessante notar que jovens como Wellington, em suas condições de experiência no Espro e no trabalho, passam, eventualmente, por questões de insegurança quando são lançados em um mercado de trabalho incerto (CALAZANS, SOUSA, FISCHER, 2014) e com poucas perspectivas de retornar ao trabalho através de uma mediação como acontece com o Espro. Nem mesmo é garantido que retornem para o trabalho atuando nas mesmas funções, ou similares, ou mesmo setor, daquele a que prestava serviços quando jovens aprendizes. É, possível argumentar, neste mesmo sentido, que aqueles jovens que mais se identificam com os discursos e propostas do Espro tornam-se, ainda, menos propensos a explorar as opções de carreira, educação e estilo de vida distintos daqueles vivenciados em seu tempo de Espro, devido ao seu intenso envolvimento e comprometimento com aquela rotina de trabalho e estudos de quando jovens aprendizes. Este é um ponto bastante interessante a ser analisado posteriormente: como os jovens atendidos pelo Espro retornam ao mundo do trabalho? Esta é uma questão que merece atenção em investigações futuras.

Observa-se que Wellington tem um potencial grande de ter oportunidades perdidas para desenvolver outros aspectos de sua identidade, a fim de perseguir quase exclusivamente sua identidade como jovem aprendiz. Este jovem, ao priorizar tanto seu próprio desempenho quanto o sucesso de sua equipe, estando vinculado ao Espro, eventualmente não se sente capacitado para ir além. Ele afirmou que, quando perdesse o contrato com a empresa e fosse desligado do Espro, seu comportamento poderia ser tão ruim que:

“era como uma nuvem negra que caía sobre a família. É porque eu ajudo em casa, ajudo nas contas. Eu sei que parece realmente ridículo... É realmente uma coisa boba da minha parte, mas aceito isso... o Espro me ajuda muito. Eu

gosto de estar aqui, de me encontrar com as instrutoras toda semana e conversar com todos daqui” (Wellington).

Aqui percebe-se que a identidade de jovem aprendiz de Wellington significava que ele estava focado fortemente na narrativa de desempenho dentro da qual vitórias, resultados e realizações são preeminentes e estão intimamente ligados ao narrador, neste caso o Espro, como o bem-estar mental, a identidade e o valor de si mesmo. A identificação de Wellington com uma narrativa de desempenho, nesse sentido, restringiu as maneiras pelas quais ele poderia experimentar satisfação e sucesso no trabalho e em sua vida de maneira mais ampla. Wellington não apenas se colocou sob pressão para ter um bom desempenho e vencer em uma nova fase de sua vida, em um novo emprego fora das dependências do Espro, dedicando tempo ao trabalho e eventualmente aos estudos em um almejado curso superior, como se sacrificou em participar de outras atividades que poderiam ter permitido suas novas narrativas de si. Tais narrativas seriam mais apropriadas para quem busca uma colocação no mercado de trabalho. O eu, jovem aprendiz trabalhador, capacitado e bem treinado, tornou-se o elemento fundamental na constituição da identidade e do prazer para Wellington, enquanto jovem atendido no Espro. No entanto, este jovem considera que a probabilidade de continuar sendo identificado como um jovem trabalhador pode se tornar progressivamente mais difícil após seu desligamento da empresa que o contratou através do Espro e, evidentemente, com sua saída do Espro.

À medida que Wellington, de acordo com sua narrativa, progredia no trabalho, como jovem aprendiz, ele experimentou uma melhora em seu comportamento de responsabilidade e proatividade (HARVEY, BLOUIN, STOUT, 2006) em relação aos outros “colegas de trabalho”. Este jovem, com sua vivência de ansiedade pelo fim de seu contrato, começou a achar mais difícil, em seu próprio comportamento, atender aos seus ideais como jovem capacitado para o trabalho:

“Eu sempre busco dar o melhor de mim no trabalho. Tem coisas lá que eu vou observando e vou perguntando se pode fazer diferente. Coisas assim, pra adiantar o trabalho, pra facilitar o trabalho. Eu gosto muito de ter o que fazer e o que ajudar. É o que eles falam, proatividade, contribuir com o trabalho lá, né?... e isso eu sei que é bom. Só que nesses últimos meses, eu tô ficando mais sem saber como ajudar mais. Eu acho que não vou ser efetivado mesmo. Isso eu já sabia desde quando comecei. E eles falaram lá que não tem como dispensar um funcionário pra me efetivar. Então isso é uma briga mesmo, comigo, sabe. Eu acho que tô deixando a desejar agora. Mas, também, né, eu vou sair mês que vem” (Wellington).

A forte identidade de Wellington como jovem aprendiz no Espro e o desejo de vencer no trabalho significavam que ele estava jogando os jogos de verdade da instituição em um nível

em que a competência, o desempenho e o espírito da proatividade não eram apenas aceitos, mas esperados e cultivados. No entanto, esses jogos de verdade sobre o jovem aprendiz trabalhador, como vivenciados até então, entraram em conflito com as verdades possíveis de um mundo do trabalho incerto, com os quais ele ainda não se identificou. Mais do que qualquer outra coisa, Wellington se preocupava com o fato de estar, em suas palavras:

“Bastante inseguro ainda. Lá em casa não tem ninguém me cobrando pra arrumar emprego. Mas agora eu tenho que me sustentar. Já não tem como ficar por conta de meus pais. Eu tô preparado pra sair e procurar um emprego. Só não queria ficar muito tempo parado, sem trabalho. Assim, eu fico meio, sei lá! Tenho que ser mais controlado, porque eu sei que o medo de sair em busca de um trabalho lá fora não deveria ter um lugar nas minhas preocupações, porque o Espro ajuda muito, as instrutoras ajudam muito a gente a se preparar pra um emprego, pra uma entrevista. Então, eu vou sim" (Wellington).

Como se percebe, embora Wellington já se sinta preparado para o mercado de trabalho, especialmente por ter sido preparado pelos instrutores do Espro, por ter se identificado com as estratégias da instituição para a busca do trabalho, por ter assumido seu discurso como sendo o seu próprio, há um elemento de ansiedade da separação, de ter que, agora, caminhar sozinho e, talvez, de perder a sua identidade construída de jovem aprendiz do Espro. Esta parece uma condição que revela sua eventual ligação identitária com a instituição, como um espaço a que ele pertence e se sente reconhecido como jovem aprendiz. Do mesmo modo, a certeza da separação subjetiva de um espaço que o acolheu e o constituiu demarca um motivo plausível para que se considere cada vez mais difícil praticar as habilidades que aprendeu no seu tempo de convívio no Espro e, eventualmente, na empresa que o contratou como jovem aprendiz. Mesmo assumindo que viver de uma maneira compatível com seus valores construídos no Espro, como a responsabilidade e autonomia, é uma necessidade, sente-se incapaz de se imaginar prospectivamente em um emprego que tenha que buscar sozinho ou teme pelo tempo que poderá levar, eventualmente, para conseguir uma nova ocupação. De qualquer modo, aqui, as preocupações de Wellington podem ser interpretadas como as primeiras dúvidas de um eventual desligamento, ou abandono, de uma forma de identificação com uma instituição para que se possa construir uma nova identidade em outros contextos organizacionais ou, quiçá, um processo de adultização (OLIVEIRA, ROBAZZI, 2001) ou mesmo o medo de um rito de passagem da condição de juvenil para a vida adulta (ROCHA, 2008).

Do ponto de vista foucaultiano, as dúvidas de Wellington podem ser interpretadas como o início de um processo de problematização ética, um modo de lidar consigo mesmo, com suas angústias, com suas possibilidades e capacidades (DEACON, 2000). Para Foucault (1991), a

ação ética requer problematização como um processo através do qual aspectos de si mesmo são analisados criticamente por seu papel na criação de uma compreensão particular de si e que determina, em todo modo, “como o indivíduo deve se constituir como um sujeito moral de suas próprias ações” (FOUCAULT, 1991, p. 352).

Além disso, a problematização envolve uma recusa em aceitar uma parte de si como necessária ou inevitável (DEACON, 2000). A problematização é uma parte crítica da formação ativa de si como sujeito ético (CARMO, 2019). Os ideais de jovem aprendiz de Wellington podem ser vistos, portanto, como uma lente através da qual ele poderia estabelecer sua conduta ética, como jovem trabalhador, como um objeto de conhecimento de/sobre si mesmo e refletir sobre sua conduta como um problema com o qual deve lidar. Nesse sentido, pode-se perceber que o entendimento deste jovem sobre o trabalho tenha provocado um certo número de dificuldades em relação ao seu eu jovem aprendiz no Espro. Nesse ponto, a problematização de Wellington sobre si mesmo identificou seus níveis de insegurança no campo do trabalho como um aspecto de sua conduta moral (FOUCAULT, 1991) que precisa de foco. No entanto, ele não conseguiu realizar nenhum trabalho ético específico neste momento, sobre si mesmo, de modo a desligar-se de uma tentativa de manter seu eu jovem aprendiz glorificado, por sua contínua pertença ao Espro.

Enfim, apesar de suas dúvidas, Wellington está disposto a continuar seu último mês vinculado ao Espro e contratado como jovem aprendiz em sua empresa, desempenhando as funções que lhe forem atribuídas. Depois de terminar seu período de contrato na empresa e sua vinculação ao Espro, mesmo com a certeza de que seu trabalho não será interrompido, Wellington luta para construir uma adequada estratégia para se desvincular de uma identidade que não lhe acompanhará. A partir de então, como já é de seu conhecimento, terá que enfrentar uma certa realidade em que, a partir de determinado momento, não será mais reconhecido como jovem aprendiz. É possível argumentar que, enquanto esta entrevista se realizava, Wellington foi levado a se problematizar eticamente como jovem trabalhador. Enquanto respondia às questões desta entrevista, experimentava uma certa perda de identidade significativa:

“ohw, de repente, por ter que pensar tanto no dia em que meu contrato vai terminar, parece que eu tô indo a algum lugar, literalmente fora daqui. Como te falei, lá em casa, meus amigos, todo mundo sabe que eu sou um jovem aprendiz. E daqui a pouquinho, acho, que ninguém vai me conhecer mais como jovem aprendiz... vou voltar a ser o Wellington de sempre. Até agora eu nem tinha pensado direito nisso. As pessoas não vão me ver mais como jovem aprendiz” (Wellington).

Importante considerar, nesse sentido, que, neste processo de problematização de si

mesmo, Wellington busca, de algum modo, aproximar-se de um trabalho em torno das suas próprias ações sobre si mesmo, como ações que, diante de si mesmas, tornam-se as mais éticas possíveis. Deste modo, este jovem terá que sair de um processo de limitação moral, propiciada pela vivência no espaço do Espro, para uma abertura ética que o empurrará para a construção de uma nova identidade, a partir das técnicas de si, como forma de se construir novas relações consigo mesmo na construção de um sujeito ético trabalhador.

Evidentemente, não se pode considerar uma eventual ruptura, em uma transição de jovem aprendiz a jovem trabalhador. O processo de abandono de uma forma de reconhecimento como jovem aprendiz ocorre necessariamente ao longo de um período de tempo ao lado e em conjunto com outras transições significativas na vida do jovem aprendiz no Espro. A transição vivenciada por Wellington, de jovem aprendiz para jovem trabalhador, ou mesmo para universitário, como é também seu desejo, vai influenciar fortemente sua mudança gradual em direção à construção de uma nova identidade. Cabe, aqui, notar que se está expondo os modos como um certo jovem constrói, em sua relação consigo mesmo, em sua vivência com o Espro, uma determinada substância ética de si mesmo.

Assim, embora narrado como um episódio que será, em certo sentido e eventualmente traumático, uma reflexão sobre si mesmo e suas capacidades para buscar uma recolocação no mercado de trabalho, ainda que vista como limitadas, pode ser interpretada como uma experiência com uma nova identidade como não jovem aprendiz. Cumpre destacar que este modo de problematização sobre si mesmo, sobre sua condição como jovem aprendiz, torna-se uma transição importante para o desenvolvimento de um senso de identidade mais coerente (DEACON, 2000). Refletindo sobre sua condição, Wellington afirma que:

“foi bastante interessante estar aqui no Espro, construir amizades, construir experiências importantes, ter a primeira experiência no trabalho, fazer tudo o que as instrutoras pedem e trabalhar com os meus gestores na empresa que me contratou. Isso foi uma coisa muito boa que me aconteceu, claro. Vai acabar agora, mas foi a melhor coisa que poderia ter acontecido comigo, porque eu lutei esse tempo para ser o melhor que podia, tanto aqui no Espro quanto lá na empresa. Lá e aqui eu tentei ser tudo o que eu queria ser como trabalhador. Eu fiz o que eu podia e sei que consegui. Fui elogiado, ou melhor, eu sou elogiado, ainda não sei daqui. Eu gosto do que faço. É só agora mesmo que eu tô assim. Mas sou bom no que faço” (Wellington).

Esta é sem dúvidas uma demonstração da constituição de uma ontologia de si mesmo, ou, no entendimento de Foucault, a determinação da substância ética. Como bem esclarece Diaz (2012), a determinação da substância ética está fundamentada nos modos como o indivíduo, enquanto pertencente a um determinado grupo, dá forma a si mesmo. A determinação da

substância ética surge de um valor moral que o indivíduo aceita como tal para si mesmo e busca se adaptar a este valor. Deste modo, os valores do grupo ao qual pertence em determinado contexto lhe servirá como fonte de matéria-prima que irá definir a sua conduta moral, naquele contexto. É neste sentido que, enquanto Wellington é capaz de reinterpretar estas suas lutas de identidade, experimenta uma certa turbulência emocional ao sentir que perderá sua identidade como jovem aprendiz.

Outra experiência relatada por Ranieri (19 anos) chama a atenção por sua perspectiva dinâmica na construção de uma percepção de si por se tornar um jovem aprendiz atendido pelo Programa Jovem Aprendiz, no Espro. Ranieri relata a experiência de vivência de certa angústia no processo de adaptação ao Espro. Enquanto Wellington vivenciava a angústia de um processo de eventual substituição de sua identidade de jovem aprendiz para uma outra ainda porvir, ao fim de seu contrato e permanência no Espro, Ranieri relata suas estratégias pessoais em busca de se adaptar às vivências propiciadas pela instituição, com apenas dois meses de vivência neste espaço. Isso, em certo sentido, lhe causava bastante angústia, era o fato de ter que abandonar sua adolescência e:

“tô vendo que agora eu não sou mais adolescente, né. E agora tenho que assumir que já tô me tornando adulto, com responsabilidades, com muitas necessidades que eu tenho e que não tem como ser supridas pela minha mãe” (Ranieri).

Ranieri é um jovem que está inscrito no Espro há pouco mais de dois meses. Já passou por um processo seletivo e está contratado numa companhia aérea. Apesar de assumir que não é mais criança e que precisa “dar um jeito na vida” por já ter mais de 18 anos, esta necessidade de se tornar responsável por si esbarra em uma tentativa melancólica de permanecer “sustentado pela mãe, pois é bem melhor. Sem preocupação, sem necessidade de ter responsabilidade” (Ranieri).

Relata ainda Ranieri que a busca pelo primeiro trabalho não partiu de nenhuma pressão familiar. Sua mãe queria que o filho continuasse estudando. Ao se manter estudando estaria, de algum modo, justificando a desnecessidade de buscar meios para se sustentar e ajudar em casa com as contas. Como narra este jovem, mesmo estando matriculado em uma universidade particular, com bolsa do Prouni, acha que não seria prejuízo poder trabalhar e buscar experiências no mercado de trabalho (CALAZANS, SOUSA, FISCHER, 2014).

Conheceu o Espro através da indicação de amigos que, antes colegas de escola no ensino médio, também buscavam colocação no mercado de trabalho. Relata que, dos seus quatro amigos mais próximos, todos com intenção de ter a experiência como jovens aprendizes,

somente um está como jovem aprendiz no Espro. Um trabalha com um parente em uma loja de ração para animais, e os outros dois continuam batalhando por uma oportunidade de trabalho, ou estão esperando um novo processo de seleção para o Espro.

Ranieri, neste curto espaço de tempo no Espro, tem buscado, de acordo com o seu relato, desenvolver um novo senso de si. Às vezes, sua narrativa parece demonstrar que isso foi problemático, pois:

“à medida que a distância daquele tempo em que era só adolescente aumenta, entre o que eu era no passado, e o que eu tô tentando ser agora, eu fico pensando que às vezes valeu a pena, que às vezes não, por que eu nem precisava tá trabalhando. Não é que eu vejo isso de forma negativa, só que as vezes dá um pouquinho de medo, de ter mais responsabilidades. Às vezes eu acho que eu ainda sou criança. Mas eu sei que eu preciso trabalhar. Eu queria ter essa experiência que eu tô tendo agora” (Ranieri).

É importante notar que a forma como este jovem se percebe em relação ao seu passado, não tão distante, é a partir de uma perspectiva ainda positiva, ainda que saiba que só pode ser reconstruída na memória em forma idealizada. Não há, em todo caso, um saudosismo de um tempo passado, mas, tão somente, uma preocupação com o futuro, com a necessidade de se tornar uma outra pessoa. E, embora Ranieri tenha que trabalhar com alguns elementos eticamente problemáticos de si mesmo (CROCKET, 2015; 2017), às custas de sacrificar uma parte preciosa de sua identidade como adolescente, os momentos de diversão com os amigos, entre outras questões, a necessidade e sua proposta de se tornar uma nova pessoa são aspectos mais enfatizados. Não tem como negar que Ranieri, em muitos momentos, se via em uma narrativa que valorizava aspectos dessa identidade que vai ficando para trás. Os modos como este jovem tem buscado se constituir um jovem aprendiz torna suas atitudes em relação ao aprendizado vivenciado no Espro bastante significativas. A todo instante, este jovem busca problematizar sua posição de jovem aprendiz apto a assumir as responsabilidades pelo seu trabalho e suas atividades na empresa que o contratou. Deste modo, não é difícil encontrar em seu relato práticas que o permitem recriar-se como sujeito ético:

“eu entrei aqui no Espro no mês passado, depois de ter passado pelo FMT. Aprendi bastante coisa, sobre como me comportar, a respeitar as regras daqui, a cumprir horário aqui e na empresa aérea. Nunca deixo de fazer o que as instrutoras pedem pra gente fazer. Os meus gestores me elogiam bastante pelas coisas que eu faço. Lá eu fico numa sala com o meu gestor e dois técnicos. A gente fica fazendo cadastro de pedidos da empresa. Cadastro de peças de manutenção e de reposição dos aviões lá. É um trabalho até bem fácil, fico no computador o tempo inteiro. É claro que eu ainda não posso fazer muita coisa do tipo separar as peças ou fazer planilhas, mas fico checando as mensagens que chega e aviso pro pessoal lá o que tá pedindo nas mensagens. Tem que ter atenção. E eu fico lá” (Ranieri).

Neste relato de Ranieri, é possível perceber que se empenha bastante para fazer e aprender da melhor forma possível o que é necessário para executar suas atribuições na empresa. Do mesmo modo, Ranieri relata seu empenho em compreender as instruções das instrutoras no Espro:

“aqui, no Espro é assim! Toda semana tem alguma coisa nova pra fazer. As instrutoras trazem uma apostila pra gente ler. Fala sobre como a gente tem que ser no trabalho, como a gente tem que ser aqui, que tem que sempre ler, sempre buscar conhecer o que a gente faz. Tem que apresentar trabalhos aqui na sala. Tudo isso eu gosto de fazer. Eu sei que um dia eu vou precisar. Eu tento aprender de tudo aqui. Eu leio tudo que elas pedem” (Ranieri).

E continua:

“tem muita coisa que eu ainda não sei fazer, que eu sei que tenho que aprender. Mas, aqui, a gente tem bastante exemplo. Eu tenho muito exemplo a minha volta. Tem as instrutoras, tem o pessoal que já tá aqui muito tempo. Na minha sala tem muita gente mais antiga que serve de exemplo. Eu pego tudo pra mim, porque eu sei que depois eu vou poder ajudar os outros que vão vir e vou saber como vou ajudar no trabalho os meus colegas de lá” (Ranieri).

Dada esta narrativa, é possível argumentar que Ranieri não tem travado uma luta tão difícil para encontrar ou reconstruir sua identidade. Ainda que se refira ao passado como um momento feliz, Ranieri demonstra um bom apego ao presente, às possibilidades de crescimento e ao desenvolvimento de suas habilidades (DUTRA-THOME, KOLLER, 2014). O jovem busca experimentar todo o seu potencial como busca de um autoconhecimento e crescimento profissional. Nestes momentos, não deixa transparecer suas angústias quanto ao que se tornará, em breve. Quando se percebe atuante no exercício de suas responsabilidades, tanto de aprendizagem quanto laborais, não há espaço para preocupações. A angústia do presente se torna angústia relacionada ao futuro apenas em poucos episódios em que se sente desconfortável ao narrar sobre suas perspectivas para o futuro. É neste momento que percebe que o passado, sua adolescência, não é mais uma realidade. Não há desencanto em relação ao que tem se tornado. Apenas, e aparentemente, não desenvolveu os recursos narrativos mais eficientes para resolver sua crise de identidade.

Tal ponto é observado por Foucault (2004a) ao se referir ao fato de que mudanças éticas exigem envolvimento com determinadas práticas de si. Como destaca Foucault, entretanto, essas práticas não são algo inventado pelo próprio indivíduo, e sim, são como “esquemas que ele encontra em sua cultura e que lhe são propostos, sugeridos, impostos por sua cultura, sua sociedade e seu grupo social” (FOUCAULT, 2004a, p. 277). Argumenta-se, assim, que, nesta

busca por se adaptar aos padrões de comportamento ditados pelo Espro, e se tornar um jovem aprendiz, Ranieri procura, em um primeiro momento, reconhecer quais eram suas atitudes do passado e como elas se tornaram elementos balizadores dos modos como se reconhece hoje, enquanto jovem aprendiz.

Nesse sentido, Ranieri busca reconhecer seus níveis de compreensão sobre a necessidade de se tornar uma pessoa responsável não apenas pelos seus atos e atitudes, mas como tais comportamentos podem afetar as pessoas a seu redor e a si mesmo. Este reconhecimento torna-se, assim, como sua substância ética, ou “como matéria principal de sua conduta moral” (FOUCAULT, 1998, p. 27). Em certo sentido, pode-se afirmar que Ranieri encontrou nos seus pares do Espro, dentro deste seu grupo social, um conjunto satisfatório de práticas que pode assumir como seu trabalho ético. Em apenas um mês de vivência na instituição, Ranieri assume para si uma forma de ser um jovem aprendiz engajado nos discursos do Espro a partir das lições de ensino, das regras tomadas para si como elementos necessários para seu crescimento como profissional e o treinamento a que se propõe para se tornar um bom trabalhador.

Fazer parte de um grupo, como equipe organizada, focada no aprendizado para o trabalho, como no Espro, levou Ranieri a se sentir importante, a se sentir necessário, como alguém que, além de aprender, tem muito a contribuir. Esta sua visão de um futuro promissor, em certo sentido, contrasta com a sensação de angústia que afirma sentir em relação ao seu futuro. Há que se destacar que sua angústia se refere a si mesmo, aos modos como percebe a si mesmo como indivíduo isolado de um grupo. Ao se perceber em sua relação consigo mesmo e com o outro, nota-se como um elemento importante e necessário. Há aqui um retorno a si mesmo como constituído em uma relação com o outro, em que o outro o faz se reconhecer como sujeito de si. Esta sua postura consigo mesmo é coerente com os jogos de verdade explicitados e endossados no Espro que buscam afirmar sobre a necessidade do controle dos atos quando em trabalho em equipe e da importância que cada um tem no fazer do outro:

“porque todos têm que ter a ideia de que a gente é uma equipe, não só aqui no Espro, mas lá fora também. A gente tem que sempre ajudar o outro, e isso ajuda a gente também. Eu aprendo muito todo dia, aqui e lá...” (Ranieri).

É este jogo de verdade que Ranieri busca tomar para si:

“eu tento estudar e aprender muito aqui. Eu sei que tem vez que eu não faço certo. Então a instrutora ou os amigos daqui me ajudam. E eu, quando percebo que alguém precisa de ajuda eu ajudo como posso. Já teve vez que eu até corriji uma coisa que a instrutora falou. Tava na apostila que ela deu e ela não

falou certo lá, eu fui lá e ajudei a acertar e depois ela me agradeceu. Foi assim, bom” (Ranieri).

Percebe-se, nesta narrativa que Ranieri não só incorporou algumas das verdades ditas no Espro como estava disposto a retificar alguma fala de algum instrutor tornando-a em verdade, como deveria ser. Esta situação, dentre outras, tem o potencial de formar uma experiência de si de modo positivo, que levou Ranieri a se sentir responsável pela manutenção de uma determinada ordem, ou esquema de verdade, já instalado e legitimado. É possível, ainda, interpretar esta contribuição de Ranieri para a retificação de uma determinada verdade, como significativa na identificação de si com sua substância ética (FOUCAULT, 1998). Afinal, tal conduta de Ranieri o levou diretamente a realizar um trabalho ético — a apropriação de uma responsabilidade de reproduzir uma verdade no Espro — que ele considerava como necessária. Seu trabalho ético foi uma aproximação ao poder de proferir determinadas verdades, ao mesmo tempo em que representou uma certa renúncia ascética de si mesmo como jovem aprendiz que deveria estar em uma posição de aprendiz. Assim, considera-se que este trabalho de renúncia foi um importante ato de autoconstituição ética. Ranieri experimentou, ao mesmo tempo que renunciava ser, momentaneamente, apenas um jovem aprendiz, o prazer de se colocar em uma posição de saber-poder, e poder contribuir com o crescimento e desenvolvimento dos outros e se sobrepôr, em todo caso, à instrutora. Aqui se percebe como a constituição de uma substância ética demarca um processo de transição de si mesmo como extremamente complexo no qual exige um alto grau de dedicação de si e demarca um processo de grande variação individual.

Gabriel e Amanda, com 20 e 22 anos, respectivamente, tiveram experiências interessantes em seu processo de constituição de si no Espro. Em verdade, pode-se argumentar que estes dois jovens experimentaram transições entre a instituição e o mundo do trabalho. Estas transições foram marcadas por primeiro haver o encontro com o trabalho, para depois conhecerem as orientações para o trabalho prestado pelo Espro. Ao passarem da experiência do trabalho para a instituição, os dois jovens experimentaram mudanças nos jogos da verdade, o que os levou a questionar, em um curto momento, sua participação no Espro.

A transição de Gabriel pode ser considerada como mais abrupta que a de Amanda. Ele ingressou no Espro depois de ter experimentado o trabalho (quase) formal por quase dois anos. Gabriel trabalhou por 1 ano e 10 meses antes do Espro em um Pet Shop. Trabalhava com contrato formal estabelecido entre ele e a proprietária da loja de Pet Shop. De acordo com seu relato, a proprietária da loja, localizada em seu bairro, viu seus negócios crescerem, não em

termos de diversidade, como venda de rações e material de limpeza de cães e gatos, mas em número de banhos por dia. A procura por banho e tosa de animais de estimação cresciam exponencialmente em dias próximos a datas festivas, como Natal, Ano Novo e encontros familiares, em que “era importante que o animalzinho estivesse limpo em casa” (Gabriel). Por conta deste crescimento na procura por banho e tosa de animais de estimação, a proprietária do Pet Shop, que antes contava com a ajuda da filha, precisou contratar mais um ajudante. Gabriel foi um dos candidatos ao trabalho.

O jovem relata que, quando soube da oportunidade de trabalho, se candidatou à vaga. Passou por um processo de entrevista e foi selecionado. Gabriel relata que a proprietária do Pet Shop, em comum acordo, buscou dar um ar de formalidade ao trabalho através de um contrato de prestação de serviços. Mesmo com a “formalidade” do trabalho, Gabriel queria que seu trabalho fosse registrado “em carteira” (CTPS), mas sabia que ali, no Pet Shop, não teria esta chance.

Quando ficou sabendo do Espro através de amigos e da possibilidade de se tornar um jovem aprendiz, pediu para que o contrato com o Pet Shop fosse rescindido e foi participar do processo de seleção para entrada no Espro. É, neste sentido, que se pode afirmar que Gabriel já conhecia o mundo do trabalho e, só em um segundo momento, é que, passado por todo o processo, conheceu o Espro.

Como novo membro da instituição, Gabriel teve que participar de todo o processo de preparação para o trabalho como qualquer outro jovem que é atendido na instituição. Apesar de já ter experimentado o mundo do trabalho, ele considerou importante estar ali com outros jovens aprendizes. De acordo com sua narrativa, Gabriel afirma que, mesmo em um exame superficial dos aprendizados proporcionados pelo Espro,

“tudo o que eu tenho visto aqui é bastante novidade pra mim. É uma experiência interessante. Tem muita gente aqui aprendendo. Tem uns que parece que não tem ainda maturidade para aprender o que as instrutoras ensinam, mas todos estão trabalhando. Então, vão aprender, de uma forma ou de outra. No que é preciso eu me dedico bastante, leio bastante o que as instrutoras pedem e estou sempre participando das conversas aqui” (Gabriel).

Ao comentar sobre os procedimentos que os jovens precisam ter durante o processo seletivo, como na entrevista, para um emprego, como uma das condições dos jogos de verdade do Espro, e que incentiva a adoção de determinados padrões de comportamento, Gabriel afirmou que no início não considerava muito importante aquele número excessivo de instruções sobre o trabalho e sobre como se comportar durante as entrevistas. Ao ouvir as experiências de instrutores no Espro e a forma como defendiam o bom trabalho, parecia apenas uma questão de

horas para que os jovens assumissem um modo peculiar de se reconhecer como aptos a adotarem uma posição de jovem aprendiz:

“Eu achava que não precisava fazer aquelas coisas que as instrutoras ensinam. Eu já trabalhava antes e não tive problemas com isso. Pesquisar sobre a empresa que chamou para a seleção, olhar a história dela. Mas, as instrutoras contam muitas dicas, muitas experiências que tiveram com outros jovens. Então, se deu certo com os outros vai dar certo comigo também” (Gabriel).

Gabriel, ao assumir que todo o aprendizado do Espro, é, para ele, novidade, mesmo já tendo experiência em processos seletivos e trabalho formal, afirma sobre a importância de se ter esta experiência propiciada pelo Espro no seu preparo para o mundo do trabalho. Não há, portanto, quaisquer considerações em termos de constrangimentos em assumir esta sua falta de experiência e, portanto, em se submeter aos novos aprendizados oferecidos pelo Espro. Gabriel vê o processo de instrução para o mercado de trabalho oferecido pela instituição como essencial e necessário, bem com bastante relevante para os jovens que experimentam o primeiro emprego (SOUSA, FROZZI, PATTA BARDAGI, 2013). Gabriel vê o Espro como um espaço de aprendizado e de atenção exigente, de tal modo que a compreensão dos jogos de verdade sobre ser jovem aprendiz é uma constante. Em verdade, para ele, como para todos os outros jovens entrevistados, todas as formas de instrução vivenciadas no Espro representam, para além de uma fórmula de comportamento para o trabalho, um código de ética, que é muito mais que regras a serem seguidas.

Percebe-se, assim, que o processo de adaptação ao padrão Espro de participação em processos seletivos é, de há muito, priorizado e estabelecido. Deste modo, argumenta-se que os jovens atendidos pela instituição são submetidos a um mesmo processo de treinamento que visa a um certo modo de visibilidade. Assim, tem-se que os jovens passam, com o decorrer do tempo a estar aptos a desfrutarem das conquistas possibilitadas pelas formas de se identificarem com a proposta do Espro. Tais jovens, ao mesmo tempo em que são efetivamente educados para se tornarem jovens aprendizes, buscam se identificar com o discurso proferido pelo Espro. E, como esperado, os jovens procuram manter essa identidade, evitando brincadeiras e zombarias durante as instruções em sala de aula, que os preparam para o processo seletivo em situações de busca de emprego. Nota-se que episódios de brincadeiras e zombarias podem ser caracterizados como uma forma de bom humor e, portanto, como uma prática de si que possa se constituir como uma estratégia de cuidado de si na constituição de um sujeito ético. Há, entretanto, o momento e as condições adequadas para que se considere o bom humor como um elemento importante, senão necessário, para que se defina este comportamento como uma

maneira de resistência ou liberdade nas formas como o jovem se expressa no espaço do Espro.

Gabriel não era um inexperiente em sua relação com o trabalho. Como relatou, não tinha experiência adequada de como se comportar em uma entrevista de trabalho. Neste sentido, sugere-se que ele estava bastante envolvido com os modos de se adaptar a uma nova situação, a busca de um emprego, ainda que temporário, e com a tentativa de incorporar um determinado discurso do Espro. Em outro sentido, argumenta-se que Gabriel conseguiu se concentrar na verdade central da busca pela contratação para o trabalho, enquanto minimizava o papel de sua própria busca pelo trabalho. Além disso, pode-se argumentar que as novas práticas adotadas por Gabriel na busca de uma experiência como jovem aprendiz lhe foram recomendadas de dentro de seu grupo de pares (FOUCAULT, 1998). Nesse sentido, ele possuía, ou passou a possuir, os necessários e adequados recursos narrativos adequados para começar a forjar com sucesso sua nova percepção de si como jovem aprendiz ético.

Gabriel, em certo momento, explicou que seu próprio jogo no ambiente de trabalho poderia ser considerado como altamente significativo, não só para si, como para os supervisores e colegas de trabalho, buscando uma certa excelência e qualificação:

"Eu não trabalho só por trabalhar, sabe? Eu ajudo as pessoas como eu posso, nem sempre espero que elas me peçam ajuda. Eu tô sempre fazendo as minhas coisas o mais rápido que eu posso. Tudo direitinho. Faço tudo antes pra ir ver o que eu posso ajudar as pessoas. É claro que assim eu vou mostrando que tô interessado no serviço e vou aprendendo coisas diferentes, coisas novas no meu trabalho" (Gabriel).

Percebe-se, assim, que Gabriel passou a problematizar eticamente os comportamentos esperados pelos seus supervisores bem como aqueles comportamentos que poderiam ir além da expectativa dos outros, tendo estes, mais especificamente, um caráter de busca pessoal para o desenvolvimento de si, diante dos outros.

Amanda, por sua vez, como uma jovem que buscou participar de um processo de seleção para o trabalho por orientação de um tio, distinguiu-se em sua postura em relação às entrevistas como demonstrado pelos instrutores. Enquanto os instrutores afirmavam acerca da necessidade de se manter calmos durante as entrevistas e sempre falar a verdade, Amanda admitiu que chegou a prestar algumas informações não verídicas durante a entrevista na empresa pela qual fora contratada. A informação "falsa" referia-se a uma determinada competência com um programa do MS.Office. Amanda, durante a entrevista, e percebendo que não haveria necessidade de demonstrar determinado conhecimento no programa MS.Excel, afirmou que tinha conhecimento intermediário no programa, mas que, na realidade, pouco sabia sobre seu funcionamento:

“Quando me perguntaram, na entrevista, se eu sabia como operar o programa Excel, eu olhei para todos os lados e vi que não tinha nenhum computador por perto. Então eu falei que sabia bastante coisa, que tinha um conhecimento intermediário. Mas na verdade, eu só sei ligar o programa. Se for preciso aprender, eu aprendo rápido” (Amanda).

Esta jovem, no entanto, assumiu que deu uma informação falsa na entrevista por considerar que seria uma informação importante para que fosse selecionada. Afirmou, ainda, que foi um risco, não tanto pela informação falsa em si, mas pelo fato de que no Espro se ensina que não se deve inventar habilidades de fato não adquiridas. Evidentemente, como lembrou Amanda, sua entrevista ocorreu antes de conhecer o Espro. Em sua fala, sobre si mesma, Amanda argumenta que:

"sempre me incomodou muito ter mentido daquele modo, porque esse foi um ato intencional. Eu sabia o que estava fazendo e, por dentro sabia que não era o que deveria fazer. Menti e deu certo. Mas, a gente aprendeu aqui, com os instrutores, que isso não é legal. Mas eu precisava fazer isso. Agora, se eu tivesse conhecido o Espro antes, e tivesse tido as informações antes da minha seleção, eu não teria feito o que fiz" (Amanda).

Amanda considerou que seu comportamento consistiu de formas incidentais de entrevista como aceitáveis na busca pelo primeiro emprego, mas que sua postura, de então, desafiava atos deliberados e legítimos de se concorrer a uma vaga de emprego. Afirmou, enfim, que não mais se consentiria em buscar o mesmo caminho em outras oportunidades, mesmo que outros o façam.

Esta sua atual aversão a fornecer informações falsas durante um processo seletivo foi tema, de acordo com a própria Amanda, de um trabalho que apresentou em um dos encontros no Espro. Amanda afirmou que as informações verdadeiras sobre suas próprias capacidades, ainda que parecessem limitadas, devem ser sempre um bom sinal de que o jovem precisa buscar, cada vez mais, novos conhecimentos. Este é, sem dúvida, parte do discurso relacionado a valores morais proferido pelas instrutoras no Espro. Para Amanda:

“falar sempre das suas capacidades, falar do que conhece, do que consegue fazer e também do que não consegue, não pode ser considerado uma vergonha. Na entrevista, como a gente aprendeu, temos que falar a verdade. Eu sei disso. E agora que eu sei, vou fazer do jeito certo em uma outra entrevista de emprego. Agora, eu coloco uma enorme pressão enorme sobre mim mesma para ter um bom desempenho no meu trabalho. É isso que é o certo” (Amanda).

Amanda, em seu processo de descoberta de si mesmo, descobriu que a mudança de perspectiva dos modos como encara o seu trabalho envolvia o aprendizado de novos jogos da

verdade, seja em termos de comprometimento com o trabalho, seja em termos de responsabilidade consigo mesmo:

“Eu achava que eu podia trabalhar. Eu sempre achei que eu aprendiz tudo muito rápido. E aprendo mesmo. Mas eu achava que no meu trabalho eu podia fazer algumas coisas e que o pessoal lá poderia me orientar em algumas coisas que eu não sabia como fazer. Mas, depois que eu entrei no Espro eu vi que muita coisa eu não tinha como aprender no trabalho. Foi aqui no Espro que eu aprendi as coisas que deveriam. Mesmo no que tem a ver com cumprir horário, sabe? Não é só cumprir horário que você é responsável. Você tem que ser responsável primeiro e com isso você acaba que cumpre o horário de entrada, saída, o horário no trabalho” (Amanda).

Importante notar como Amanda buscou se modificar, alterar seu entendimento sobre os modos de agir e de interagir com as obrigações de seu trabalho como também das necessidades de participar mais ativamente dos espaços em que se encontra. Espaços estes de seu trabalho, como também o Espro e outros espaços sociais de sua convivência. A fala de Amanda é bastante significativa neste sentido:

“Eu antes, mesmo antes de entrar no Espro e nos primeiros meses, não sabia o que era ser responsável, ser uma pessoa compromissada com o trabalho, com os estudos. Eu fazia as coisas certas — às vezes, né? — porque sabia que precisava fazer as coisas daquele jeito. Mas fazia sem saber até mesmo porque tava fazendo o certo. Parece engraçado, mas eu fazia só porque tinha que fazer, sem saber por que fazia. Hoje eu sei que eu tenho que fazer o que é certo, o que é justo e sei porque que eu tô fazendo. Não é mais por obrigação. Eu não venho mais no ESPRO só por obrigação. Eu venho para aprender o que tem que ser feito. Eu cresci muito, sabe? Eu aprendi muito a ser como eu sou hoje” (Amanda).

Como se percebe, não era apenas o nível de investimento em si mesma que permitia a Amanda reconsiderar muito do comportamento que exibiu por ocasião de sua entrevista de emprego, como também de seu comportamento atual como jovem aprendiz. Para Amanda, o que ela é agora, certamente difere do que era antes do Espro, mesmo nos meses iniciais em que frequentava a instituição por certa obrigação para se manter legitimado o seu contrato. A transição de Amanda para a consideração da importância do Espro para sua transformação como pessoa e como profissional se deu em um processo de problematização de sua participação no primeiro emprego (DUTRA-THOME, KOLLER, 2014). Amanda percebeu que as relações sociais e profissionais construídas no seu trabalho só poderiam se desenvolver a partir do momento em que pudesse reavaliar o que havia sustentado seu desejo pelo trabalho, seu desejo de participar, antes, de um processo seletivo para o trabalho na empresa que a contratou. Amanda refletiu sobre este episódio:

“com o trabalho no banco eu vi que não é só fazer o que me pedem. Eu fui percebendo que tem muita coisa que a gente tem que fazer pra ficar empregado. Mesmo sabendo que eu to só com um contrato temporário mesmo. Mas eu quero, se possível, ser efetivada no banco que eu tô. Eu vi que eu tenho que fazer muito mais do que eu achava antes. Eu tenho que ter uma postura profissional, uma postura de uma pessoa que quer algo mais que só ter um emprego” (Amanda).

É nítido que tanto Gabriel quanto Amanda conheciam os verdadeiros discursos de verdade no Espro. Pensaram que poderiam alcançar o sucesso nas entrevistas de seleção e no trabalho sem serem influenciados pelo Espro. Mas, perceberam que uma contribuição da instituição bem-vinda. À medida que esses jovens progrediam no Espro e tiveram conhecimento maior das instruções, das estratégias e dos modos como se deveriam comportar-se nos processos seletivos, e no trabalho, também progrediram em suas atividades laborais, nas empresas que os contrataram. Cada um deles enfrentava situações desafiadoras que o levava a problematizar sua participação contínua na empresa que o contratou, portanto, relacionados aos jogos da verdade difundidos pelo Espro, como modos tradicionais de um comportamento moral.

Estes dois jovens, como se pode notar, aparentemente não se comprometeram com sua identidade como jovem aprendiz tão fortemente como outros jovens analisados anteriormente. É possível argumentar que esta condição se deu pelo fato de que os mesmos buscaram, antes, pelo trabalho e somente depois, para legitimarem-se como jovens aprendizes, é que recorreram ao apoio do Espro. Não se intenta afirmar que estes jovens não se submeteram aos regimes de verdade defendidos pelo Espro, mas tão somente que o processo de adaptação aos discursos da instituição se deu de forma alternativa, como se sua busca pelo emprego, antes de conhecerem o Espro, os tornasse experientes o suficiente para não dependerem de algumas das instruções ali fornecidas de como, por exemplo, se comportar nas entrevistas. Mais que isto, estes jovens, de acordo com suas narrativas, experimentaram um processo de transformação de si mesmos, no momento em que passaram a ter consciência das necessidades de problematizar seus modos de participação no mundo do trabalho (CANDIOTTO, 2008).

Nesse sentido, Silva e Mayorga (2016) argumentam que o trabalho, transformado em direito, pode ser considerado como um modo de salvação e integração social do jovem, principalmente aquele oriundo de classes sociais menos favorecidas, a uma determinada ordem social. E isto é conseguido através do processo de formação do jovem para se adaptar ao mundo do trabalho, a partir da inculcação neste jovem da importância em se preparar para o trabalho, através da formação profissional. Em certo sentido, há uma inculcação nos jovens de algumas limitações no espaço de trabalho e formação profissional de determinadas vivências e

limitações do acesso a determinados bens, tanto materiais quanto simbólicos, que são manipulados pelos outros, notadamente os adultos, na forma de instrutores e educadores pertencentes à instituição de formação profissional. Há aqui um processo significativo de subordinação e assujeitamento do jovem aos discursos de poder da instituição que, ao produzir determinadas visibilidades ainda no processo de seleção daqueles jovens que poderão participar dos cursos de formação profissional, produz certas limitações e certos modos de conduta e comportamento. Tal condição cria determinadas noções sobre o jovem, entendidas como um processo de construção simbólica de significados e sentidos que, em última instância, vão não somente nortear os trabalhos da instituição formadora do jovem trabalhador, como, também, ao definir o lugar social do jovem, induzi-los a determinados modos de conduta e comportamentos, que reverberarão em seu discurso próprio. Assim, é no campo da condução das condutas e do controle dos comportamentos, dos corpos e desejos que muitas ações são desenvolvidas através da aplicação de mecanismos e dispositivos de controle, notadamente realizados através de discursos de verdade, como adverte Foucault (2010a).

Argumenta-se, portanto, que os discursos veiculados no Espro se sustentam em parâmetros que institucionalizam e mantêm determinada estrutura de poder. Isto é conseguido quando se percebe que os parâmetros descritos sobre o jovem no Programa Jovem Aprendiz, e reproduzidos pelos próprios jovens, são portadores de um discurso que se fecha sobre si em um sistema circular (BORDIN, 2014; FOUCAULT, 2008c). É um discurso que apresenta um determinado modelo de jovem destituído de qualquer conflito de interesse por se apresentar como um discurso universal, ao se afirmar tudo sobre o jovem. Tal condição, em certo sentido, inviabiliza a emergência de quaisquer outras discussões em contrário por revelar um sentido verdadeiro sobre o jovem, a partir de um ideal a ser alcançado, e não de uma realidade concreta a ser considerada. Ao seguir esta premissa, destituem-se de qualquer tipo de análise mais profunda a respeito da natureza da juventude trabalhadora, sendo pensada, assim, somente em termos de seus fins imediatos e instrumentais.

Nesta perspectiva, as orientações incorporadas e interiorizadas pelos jovens na execução de suas atividades, promulgadas pelo Espro, cumprem uma função discursiva semelhante àquelas constantes nos discursos do Programa Jovem Aprendiz. Tempo e espaço são, a partir da perspectiva biopolítica, meticulosamente controlados desde a escola como espaço de formação e de inculcação de sentidos e valores a partir dos quais se aprende a adaptar os corpos e mentes ao exercício do trabalho nas empresas. Destaca-se, neste sentido, que não são os corpos o alvo do controle organizacional, como propõe as análises a partir do poder disciplinar

de Foucault (2014), mas, sobretudo, as mentes, que são capturadas através de uma construção moral invisível e sutil (FOUCAULT, 2008b).

10.2- Descobrindo o Jovem Aprendiz no Espro: os jovens entre as normalidades e as vivências das regras no Espro, a partir do Programa Jovem Aprendiz

Neste capítulo, busca-se refletir como os jovens percebem e se organizam a partir de fontes externas de normalidades e regras pelas quais são atraídos para a formação de si mesmos como jovens aprendizes. Neste sentido, busca-se analisar como os jovens percebem as formas como são submetidos a determinadas normalidades necessárias para fazerem parte do Programa Jovem Aprendiz. Busca-se, ainda, compreender como os jovens são levados a se reconhecerem como jovens aprendizes a partir da necessária reflexão sobre as normalidades instituídas pelo Programa Jovem Aprendiz, como um processo necessário à sua autoformação como sujeito ético. É a partir da análise do processo de adaptação, ou recusa das representações externas, que se torna dinâmico o processo de autoformação (GALLO, 2008) do jovem como sujeito ético e que demarca uma das possíveis ambiguidades do processo de se constituir, se reconhecer e construir certas compreensões sobre o jovem aprendiz. Essa perspectiva parece fugir à possibilidade de definição da subjetividade coletiva inerente ao ser jovem aprendiz em um espaço social, como o Espro. E, como tal, permite que se compreenda a construção da subjetividade do jovem aprendiz como um processo contínuo e, por vezes, paradoxal. Argumenta-se, neste sentido, que as percepções de si sobre o que é ser um jovem são confrontadas pelas representações externas sobre o jovem trabalhador formado pelo Programa Jovem Aprendiz, no Espro, e que, em certo sentido, desafiam a maneira como o sujeito pensa e age como um jovem aprendiz, a partir de sua própria percepção e definição do ser jovem aprendiz.

Na constituição do jovem aprendiz, como um sujeito ético, a autoformação é uma atividade contínua e dinâmica que ocorre a partir de tomadas de consciência e de ações fundadas nas relações entre as verdades estabelecidas sobre quem é e quem não é o jovem aprendiz, sobre os significados construídos sobre os jovens a partir das regras e normalidades (CANDIOTTO, 2008) estabelecidas pelo Programa Jovem Aprendiz e sobre como eles querem ser reconhecidos. Compreende-se, com isto, que o sujeito é constituído não somente como resposta a tipos ideais promovidos e objetivados a partir de princípios normatizadores nas organizações de formação do jovem aprendiz, ou em termos de aceitação ou resistência às formas de controle

institucionais, mas a partir da consideração da interação entre as experiências invocadas no espaço de formação e os modos como os sujeitos pensam e refletem sobre sua própria formação e adaptação às relações de poder e como são reconhecidos como um sujeito que age sobre sua própria constituição (CANAVÊZ, 2015). Para que o jovem se constitua como sujeito moral é necessário, como afirma Foucault (2006, p. 215), que a ênfase seja posta “nas formas de relação consigo próprio, nos procedimentos e técnicas por meio das quais ele as elabora, nos exercícios pelos quais ele se propõe a si mesmo como objeto a conhecer, e nas práticas que permitem transformar seu próprio modo de ser”.

Considera-se, portanto, que a autoformação diz respeito aos modos como o sujeito se percebe e se compreende em relação aos mecanismos de objetivação e subjetivação, aos quais está submetido. A autoformação compreende, portanto, as estratégias individuais que o jovem lança mão para lidar com mecanismos de objetivação de si, através dos processos normalizadores vivenciados a partir do Programa Jovem Aprendiz e as estratégias de si, como forma de compreensão de sua constituição como sujeitos de si, sendo: as primeiras em resposta às formas de adaptação de si a determinadas políticas que buscam sua formação e utilização de suas capacidades para a economia; e as segundas relacionadas aos processos de subjetivação que descrevem as estratégias de construção de si ao assumir uma determinada identidade que reconhece enquanto sua, mas que, em um processo de cuidado de si, implica necessariamente uma busca constante de crítica sobre as normalidades impostas e vivenciadas nas relações de poder. A autoformação demarca, assim, uma constante busca pela não-identidade atribuída ao indivíduo como sua e a forma como quer ser reconhecido; assim, o jovem aprendiz percebe suas mudanças e o impacto delas nos diversos espaços em que transita, bem como as decisões que tem que tomar no sentido de sedimentá-las, ou não, rumo à constituição de si como jovem aprendiz ético, que quer ser.

10.2.1- Objetivação e subjetivação do sujeito a partir das normatizações do Programa Jovem Aprendiz

Os estudos de caso inspirados em Foucault no local de trabalho tendem a retratar a subjugação de indivíduos nas organizações a determinados discursos específicos, práticas e tecnologias projetadas para obter sua cooperação (DIXON, 2007). Argumenta-se que o Programa Jovem Aprendiz, no Espro, fornece uma estrutura normativa para os jovens para que estes se reconheçam como jovens aprendizes. Estabelece-se, com isto, determinadas obrigações

morais, promovendo certos conhecimentos de como ser jovens aprendizes (PESSOA, ALBERTO, MÁXIMO, SOUZA, 2014).

Para Foucault (2010c), o corpo é produzido por e existe no discurso, e, portanto, é produzido por e nas relações de poder. A partir desta consideração, tem-se que os discursos oficiais proferidos pelas instituições de formação de jovens trabalhadores não têm o objetivo simples e mesmo altruísta da promoção do conhecimento e formação profissional do jovem ao prepará-lo para o futuro. Trata-se antes de um discurso que busca incidir sobre a vida e suas formas de ser conduzida, ao se produzir tecnologias reguladoras, normalizações e padrões para a população e a multiplicidade de processos envolvidos na produção do bem-estar.

Argumenta-se, portanto, que os espaços de formação do jovem trabalhador operam ao permitir ao jovem a adoção de determinados hábitos e práticas, social e culturalmente conduzidos e limitados, através de certos discursos normalizadores. Os indivíduos se sentem, assim, impelidos a regular seus corpos para se adaptarem a uma determinada visibilidade permitida pelo seu pertencimento a determinada instituição social. É neste processo de adaptação às normas e regulamentos institucionais que os jovens passam a conformar seus comportamentos, objetivos e valores de modo a se tornarem reconhecidos como sujeitos morais, em um processo de autoformação (INFINITO, 2003). Neste contexto, torna-se possível compreender como o discurso institucional torna-se antes uma construção cultural de um fenômeno natural, ao se argumentar que o discurso produz determinados sujeitos. Considera-se, assim, que os discursos são articulados, seja através de imagens e textos visuais e/ou verbais, e materializados através de práticas que são permitidas aos jovens, de modo a se tornarem reconhecidos como jovens aprendizes. Reafirma-se, a este propósito, que, para Foucault, o poder não atua apenas como forma de disciplina e dominação das subjetividades, mas, principalmente, participando ativamente de seu processo de construção (ALVEZ, PIZZI, 2014).

A partir das narrativas dos jovens entrevistados, é possível depreender que, no Espro, há dispositivos explícitos utilizados para integrar os jovens em um estado apropriado de organização para o trabalho. A circulação e o lembrete da importância do cumprimento de determinadas regras e normas devem ser uma constante, de modo a fornecer fontes potenciais de inspiração para estes jovens do jogo da subjetivação e objetivação na formação de verdades sobre as quais as práticas relativas a ser um jovem aprendiz se alicerçam. Estes dispositivos ou modos de preparação dos jovens para o trabalho não são incorporados uniformemente por eles. Emergem eventuais frustrações surgidas das ambiguidades que circundam o objeto natural falso relativo ao ser jovem aprendiz, especialmente quando consideradas as práticas em situações

fora do espaço do trabalho. Nestas condições, não haveria um suposto sujeito jovem aprendiz senão aquele conformado às regras instituídas pelo próprio programa, em um determinado espaço e contexto histórico.

“Eu consigo lidar bem com as coisas daqui [regras]. Algumas coisas que eu não concordo, mas que... eles são bastante rígidos em questão à vestimenta e dependendo da vestimenta que você vem, você ganha advertência e tudo mais. Só que já aconteceu várias vezes que eu vi situações de pessoas que vêm com roupas muito indecentes e não aconteceu nada. E pessoas que vieram, ao invés de calças, vieram com uma *legging*, ou shorts na altura dos joelhos, quase levaram advertência e tudo mais. Coisas que achei muito injustas. Pois se é uma coisa que tem que ser aplicada a todos, tem que ser aplicada a todos e não só a alguns” (Ricelli).

O debate aqui se refere a determinados comportamentos que, impostos, deveriam servir para todos para que possam se organizar em torno da noção de jovem aprendiz. Tal disposição permite argumentar sobre a necessidade de se adaptar e se identificar a determinadas codificações formais de modo que se possam utilizar das normatizações e regulações do Espro para se reconhecerem como jovens aprendizes, também a partir de certas censuras a determinados comportamentos. Censuras e comportamentos que, enfim, revelam um processo de reflexão sobre as reais necessidades de se submeter passivamente a determinadas regras. Assim, ao invés de se conceber o jovem como sujeito passivo regulado por um conjunto de regras, este pode responder ativamente às regras através da autorregulação, isto é, no momento em que o jovem estabelece sua relação com a regra e se reconhece como induzido a se comportar segundo as normas, mas que, eventualmente, toma decisões individuais sobre o quanto ele quer que o Espro seja parte de sua constituição.

Esta discussão pode se alongar ao se tomar como argumentos as preocupações dos jovens com a questão do quanto “jovens aprendizes” se tornaram, ou gostariam de ser ao aderir às regras do Espro, como forma de se tornarem reconhecidos como “bons” jovens profissionais. Entretanto, destaca-se aqui a emergência de um sentido de apropriação e internalização das normalizações e regras da instituição e do Programa, a ponto de se tornar em um sentido de autoformação.

“Cumpro com as regras e, às vezes, mais do que precisaria... as regras se tornam rotinas, é uma coisa que me acostumei, depois de muito tempo você acaba se acostumando” (Marcela).

Ao se identificar com os padrões codificados pelo Programa Jovem Aprendiz, Ricelli, tanto como Marcela, se sujeita e, simultaneamente, se objetiva como alguém que mais cumpre

as regras estipuladas para ser reconhecido como jovem aprendiz. Segundo Grabois (2011), a subjetividade em Foucault deve ser considerada como o modo pelo qual o sujeito se experimenta em um jogo de verdade e se relaciona consigo mesmo. A subjetivação revela, ainda, as formas como os padrões, as regras e as normatizações de comportamentos esperados pelo programa são internalizados pelo indivíduo e comparados com seus próprios pensamentos e ações, em relação ao modelo de jovem que é esperado formalmente. Assim, percebe-se que o jovem formula sua própria condição de jovem aprendiz, objetivando-se em termos de determinadas normatizações e padrões a serem seguidos, podendo extrapolá-los (ou minimizá-los) em prol de seu reconhecimento como tal.

Atenta-se, ainda, para o fato de que as regras, ainda que organizadas exteriormente ao sujeito, nem sempre são percebidas como algo inerentemente imposto. Nestas condições, é instaurado um princípio de diferenciação entre as regras que são estabelecidas como modos de regular e conduzir o comportamento e as ações efetivas do sujeito, mas que permanecem como princípio disciplinar e não são internalizadas, e aquelas regras que são tomadas para si, em uma interiorização individualizada, como normas autorreguladas.

Importante destacar que, através da autorreflexão, os jovens objetivam o Espro como um espaço de aprendizagem, mas não como um espaço escolar, em que o aprendizado é medido através de notas dadas a determinados conteúdos; no primeiro caso, ou em que os professores avaliam os alunos a partir da aquisição de conteúdos, no segundo caso, senão como um processo de autoaprendizagem.

“Aqui não tem muita a regra de nota, porque não é algo obrigado a se ter nota. Isso vai sair no final no certificado. Mas, não é uma regra. Mas, eu prezo como uma regra, porque eu prefiro manter uma nota boa nas avaliações que acontecem, nas atividades, porque vai sair no certificado e isso é um ganho a mais para mim. É uma boa nota aqui também, então que eu exerço como uma regra para mim” (Luara).

Nestas circunstâncias, ao invés de conceber o jovem como um sujeito passivo regulado por um conjunto de regras, é estabelecida uma relação em que o sujeito responde ativamente às regras através da autorregulação. Neste processo, identificam-se os argumentos de Foucault (2010a, 2010c) ao localizar o sujeito e o objeto em suas várias relações possíveis. Para Foucault (2010c), torna-se imprescindível que se analisem as condições sob as quais certas relações entre sujeito e objeto são formadas ou modificadas, na medida em que essas relações constituem um conhecimento possível. Focalizam-se, então, os modos de subjetivação e objetivação como processos dinâmicos e interdependentes, nos quais estão envolvidos os seres humanos no estabelecimento do conhecimento, dado a partir de certas normatizações.

Evidentemente, esta disposição pode chocar com os conceitos de jovem aprendiz esperado pelo próprio Programa Jovem Aprendiz, pois, na tentativa de alinhar o eu com as objetivações esperadas pelo programa, é possível que se produzam dilemas éticos para os sujeitos na decisão sobre o que é ser jovem aprendiz. Estas diferenças definem os diferentes modos de atuação do jovem nos seus vários espaços de convívio social, não apenas como agente, mas como sujeito ético desta sua ação (DÍAZ, 2012). Assim, o ter que se adaptar ao que se pede, o estar adaptado à forma valorizada no Programa Jovem Aprendiz, no Espro, implica modificar muito o comportamento e o compromisso consigo próprio. Revela-se, nesta perspectiva, uma modificação de si mesmo como algo positivo, autoformador, em que o sujeito estabelece consigo mesmo uma relação de crescimento.

“Às vezes, eu penso em vir com outro tipo de roupa, mas penso que não vale a pena... São coisas que não vale a pena você criar conflito... porque eu acho que você tem que escolher as batalhas que você tem que lutar. Então, tem algumas coisas que você tem que deixar passar... porque se for estressar com tudo, você vai acabar se estressando muito, além do normal” (Marcela).

Ao se considerar o fato de que uma determinada normatividade estabelece como necessárias certas ações e um código de condutas que caracteriza uma relação do jovem com um tipo específico de ações, é possível argumentar sobre as várias e diferentes maneiras de conduzir-se moralmente. Desta disposição, depreende-se modos diferentes de ação do indivíduo atuante, não apenas como um sujeito ativo, agente, mas como um sujeito ético de sua própria ação (INFINITO, 2003).

Depreende-se ainda, nesta situação, que a subjetivação ocorre por meio do sujeito que se localiza dentro de um campo de conduta moral e se aceita como sujeito dessa conduta. A objetivação ocorre simultaneamente ao avaliar o desempenho de alguém como sujeito ético em função de suas ações, através de um processo de reflexão, autoconhecimento e autoexame, com a finalidade de promover as transformações que se busca realizar consigo mesmo como objeto. Neste sentido, refletir sobre si mesmo é um meio pelo qual o sujeito se torna objeto para si mesmo. O sujeito ético é aquele que age sobre sua própria ética ao tratar de si mesmo, simultaneamente, como objeto e como sujeito, a partir das tecnologias de si.

A interação entre os processos de subjetivação e objetivação permite, portanto, a construção da noção de autossuficiência. A noção de autossuficiência é reproduzida, defendida por todos os jovens entrevistados e revelada direta ou indiretamente em suas falas, principalmente quando argumentam sobre as responsabilidades que precisam ter no desenvolvimento de suas atividades nas empresas contratantes. A noção de autossuficiência se torna um fator importante no desenvolvimento dos jovens aprendizes.

“Como a função do Espro é treinar você, o que mais aprendi aqui durante este tempo é, realmente, agora você cresceu, agora você precisa trabalhar, você precisa estar pronto pro mercado. E o que eles passam aqui realmente transforma neste aspecto profissional de que você agora, você não está só estudando, que você não está só esperando o futuro vir, o futuro está aqui. É você que tem que construir o seu futuro” (Vitor).

Importante perceber que, no processo de constituição do jovem aprendiz como sujeito ético, a perspectiva da autossuficiência é uma fonte interessante de ambiguidade. As normas e regras do Programa são disseminadas sistematicamente como uma doutrina coerente e um ensino explícito, enquanto as práticas de autoformação experimentadas pelos jovens são vistas como regras difusas (FOUCAULT, 2009) e com limites desfocados (PESSOA *et al.*, 2014).

A subjetivação como jovem aprendiz é uma forma de personalização que vai além do fato de se ser um aluno em processo de aprendizagem em uma determinada instituição educacional. Esta é uma atividade realizada por um ser humano como um sujeito que sabe, que busca se engajar como tal ao reformular sua experiência pessoal do que é ser um jovem aprendiz, a partir de uma determinada ordenação e normatização. Isto requer uma tomada de decisão consciente e constante sobre o tipo de jovem aprendiz que o sujeito quer ser e a que regras ele está disposto a se submeter (SKINNER, 2013).

O fato de estarem sendo socializados em um mesmo grupo de aprendizes não impede que os jovens apresentem diferentes modos de pensar e agir sobre si, confrontando a maneira como se sentem sobre si mesmos em relação às práticas inerentes ao ser jovem aprendiz, a partir de representações externas (PESSOA, ALBERTO, 2015). Nesta perspectiva, o jovem pode decidir não se adaptar integralmente às recomendações e normatividades que regem os modos de ser um jovem aprendiz a partir desta representação externa, mas, adaptar-se à sua própria maneira, sendo esta adaptação um processo construído e reconstruído no seu trânsito diário pelo binário objetivação-subjetivação.

10.2.2- Sobre possíveis entendimentos do ser jovem aprendiz

Ao se apresentar voluntariamente para os processos de seleção para participar do Programa Jovem Aprendiz, no Espro, os jovens, eventualmente, se deparam com um dilema existencial, como se percebe nas palavras de Roberto:

“Eu tenho que mudar as coisas que eu faço na minha vida. Eu tenho que mudar muito. Agora estou deixando de ser adolescente. Tenho que procurar uma forma de me sustentar, de ajudar minha família com o que eu puder. Eu quero

ser diferente do que sou. Mas, eu sei que continuar sendo dependente de casa sem precisar ter responsabilidade é bom. Quer dizer, bom não mais. Acho que eu não ia aguentar ficar em casa, com uma desculpa boa pra não trabalhar. Não tem como ficar em casa, acho que eu quero ficar em casa, mas não dá mais” (Roberto).

Esse dilema também foi enfrentado por Júlio quando buscou se integrar no Espro, sendo este um ponto importante de se refletir. Ao atingir a maioridade, Roberto atingiu também a liberdade para buscar o próprio caminho. A liberação da dependência da família tornou-se, neste sentido, uma forma indispensável para a busca da liberdade (FOUCAULT, 2004a). Nesse sentido, Roberto se sentiu libertado para seguir seu caminho na busca de uma independência de sua família, talvez financeira, na medida em que não estava sujeito a nenhuma relação de dominação. Ao buscar no Espro um caminho para se tornar um jovem aprendiz, torna-se disposto a se submeter a determinadas regras, a determinadas formas de normalidades que são instituídas pelo Programa Jovem Aprendiz.

Desistir, em certo sentido, das restrições financeiras e sociais impostas, eventualmente, pela vida em família, agora que se torna “maior de idade”, pareceu a Júlio o mesmo que estar disposto a encontrar uma maneira alternativa de viver sua vida. Contudo, seria necessário substituir uma identidade problematizada por um vazio, até que se comprometa com um novo regime de verdades propiciado pelo Espro em seu programa de formação de jovens aprendizes. O que Roberto precisava, portanto, era desenvolver determinadas práticas de si, que permitissem a ele a construção e adoção de estratégias de autoconstituição, através das quais ele pudesse se moldar em uma nova forma de ser e de se perceber em um determinado grupo social. Neste novo contexto, como argumenta Foucault (2004a), o cuidado de si assume, no início, uma forma da renúncia a si mesmo, para se constituir como um sujeito ético. Afinal, como argumenta Foucault (2004a, p. 268) “o que é ética, senão a prática da liberdade, a prática refletida da liberdade?”

Para Roberto, como para muitos dos jovens entrevistados, este dilema existencial torna-se uma questão que é resolvida com certa facilidade ao iniciar sua participação nas atividades ligadas à formação do jovem aprendiz no Espro. Para além das atividades exigidas pelo Programa Jovem Aprendiz, pode-se interpretá-las como o desenvolvimento de práticas de si mesmo (FOUCAULT, 2004b), nas quais tanto Roberto quanto os demais jovens atendidos na instituição tornam-se capazes de redefinir seu relacionamento consigo mesmos, com a concorrência de e com os outros. Ao realizar as atividades propostas no Espro, Roberto passou a se sentir como alguém capacitado a buscar as formas de se estabelecer no mundo, agora:

“como uma outra pessoa, que consegue fazer as coisas por minha conta. Eu busco aprender o máximo possível para ser como eles querem que eu seja; proativo, responsável, capacitado. Eu acho que agora eu me sinto mais livre pra buscar ser eu mesmo. Mesmo acordar cedo eu agora acordo sozinho, sem precisar que me chamem lá em casa” (Roberto).

Estas atividades podem ser interpretadas como práticas éticas de si, na medida em que ofereciam uma forma de atividade profissional para Roberto, que não envolvia a dependência de sua família e que ele experimentava como uma prática que dependia de si mesmo, de seus esforços pessoais de modo a igualá-lo a outros jovens aprendizes. Embora essas atividades tenham se tornado significativas para Roberto desde sua entrada no Espro, ele percebe que perdeu muitos aspectos de sua vivência anterior como jovem, como adolescente dependente dos pais. Isto foi necessário para que seja, agora, reconhecido como um jovem aprendiz.

Uma menção casual desse sentimento de perda dos cuidados responsáveis dos pais feita por Marcela é bastante significativa, pois delinea o início das preocupações desta jovem com os cuidados que serão necessários que se dispense a si mesma:

“Eu conheci esse grupo incrível de pessoas aqui no Espro; realmente são pessoas adoráveis. Gosto muito de fazer amizades com todos e em qualquer lugar. Todos mesmos, até as instrutoras. Elas que cuidam da gente, mas não como nossos pais. Cuidam pra que a gente faça por nós mesmos, que a gente caminhe por nossa conta, claro!” (Marcela)

Nesta narrativa, pode-se perceber como há uma mudança essencial de perspectiva quanto aos cuidados recebidos pelos jovens. Em um primeiro momento, são os pais que cuidam dos caminhos dos filhos; em um segundo momento, apesar da menção aos instrutores do Espro como eventuais responsáveis pelos jovens, aqueles o são no sentido de permitir aos jovens que criem estratégias de cuidado de si, que busquem por seus próprios esforços, balizados pelos instrutores, os meios para se tornarem sujeitos de si, ou sujeitos éticos de si. Afinal, são os instrutores que, em sua atenção aos jovens:

“abriram meu mundo para essa grande possibilidade, essa grande oportunidade, de crescimento, de desenvolvimento pessoal, de mudança de atitude, de busca por um lugar no mercado de trabalho. É uma conquista nossa, com a ajuda de todos daqui, claro. Mas uma busca pessoal” (Marcela).

Nota-se, neste fragmento, um processo essencial de tomada para si daquele discurso difundido no Espro da importância de que cada jovem possa realizar para si mesmo os necessários movimentos em busca de uma realização pessoal, não só no campo profissional, como também pessoal. O discurso no sentido foucaultiano é menos sobre a interação linguística diária e mais sobre sistemas de ideias historicamente desenvolvidos que formam maneiras

institucionalizadas, autorizadas e legitimadas de abordar um determinado tópico, através de regimes de verdade (SKINNER, 2013). O discurso, neste sentido, não apenas molda formas particulares de falar sobre um sujeito, como forma e constitui a compreensão do real. Portanto, a realidade, seja ela subjetiva e/ou objetiva, é constituída, construída e mantida através de discursos particulares disponíveis em qualquer época e contexto social.

Foucault (2000) entendeu os discursos como corpos de conhecimento e, portanto, expressões de relações de poder-saber que formam sistematicamente o objeto sobre o qual se fala. O discurso, na perspectiva foucaultiana, é considerado em sua dimensão de constituição da realidade, seja na perspectiva ideacional, como também na sua dimensão prática-comportamental. O discurso é, assim, tomado como um poderoso elemento que influencia as pessoas a agirem de determinada maneira (BORDIN, 2014). Contudo, se por um lado os indivíduos são apresentados como submissos às influências dos vários discursos que constituíram a sua subjetividade, por outro, como enfatizou Foucault (2010a), há a possibilidade de o indivíduo exercer resistência, implicando assim a possibilidade de escolha e liberdade (TOBIAS, 2005). Esta consideração torna-se essencial ao se tomar em conta que haveria um grande discurso que fornece as determinações para se pensar sobre as forças produtivas e formativas que constroem e moldam a realidade social, mas que não determinam como força restritiva o sujeito (FOUCAULT, 2000). Nesta perspectiva, ao operar dentro de aparelhos institucionais e em suas tecnologias, o poder tem a capacidade de conduzir os jovens a se perceberem como responsáveis pela sua própria formação, ao mesmo tempo em que se permite aos indivíduos efetuarem por seus próprios meios, ou com a ajuda de outros, um certo número de operações em seus próprios corpos e almas, pensamentos, condutas e modos de ser (FOUCAULT, 2004b).

Importante notar, no entanto, que esse rearranjo do jovem a um novo espaço — da família para um espaço de formação profissional — implica o reengajamento a uma nova identidade e envolve um conjunto muito diferente de jogos de verdade como conheciam antes, incluindo novas regras e normalizações. E Marcela aprendeu rapidamente que este novo momento incluía uma nova forma de percepção de si mesma:

“Não é só no sentido de transformação. Assim, eu nem acho que eu senti uma transformação sabe? Transformação parece que eu era uma pessoa e me transformei em uma outra. Quase que um monstro, né? Que se transforma. Eu acho que mudei sim. Que agora eu sou outra pessoa, mas não diria uma transformação. Por dentro eu continuo a mesma, assim, filha da minha mãe, irmã em casa. Agora, eu me sinto mais animada, mais pra fora, mais responsável em tudo. Sou bem diferente mesmo, mudei pra melhor, claro!”
(Marcela)

Para além de uma eventual crise existencial vivida por muitos dos jovens entrevistados para esta pesquisa, é possível perceber, nas muitas narrativas destes, os modos de adaptação às normalizações e regras necessárias para se fazer parte do Programa Jovem Aprendiz, no Espro; é possível perceber que há um caminho quase naturalizado de substituição dos modos de compreensão de si para tornarem-se reconhecidos como jovens aprendizes. Este caminho, muitas vezes descrito como um caminho pessoal e individual, é vivenciado como um processo de socialização, que inclui percepções, conhecimentos, saberes e discursos.

Argumenta-se, nesse sentido, que os jogos da verdade do Espro, baseados em inclusão e socialização dos saberes ofereciam aos jovens, como se percebe na narrativa de Júlio, um conjunto de práticas através das quais ele podia recriar seu eu, como jovem aprendiz, de uma maneira menos problemática (CROCKET, 2015; 2017). Nesse sentido, como Júlio passou a gostar da ênfase social do Programa Jovem Aprendiz, ele fazia questão de apresentar o programa e, portanto, suas regras aos novos jovens, permitindo que estes tivessem, de acordo com a própria observação de Júlio, um caminho mais certo de aprender e, neste contexto, tornar-se um jovem aprendiz. Assim, tanto Júlio quanto os jovens com quem ele tinha mais contato puderam experimentar experiências muito semelhantes de adaptação ao discurso do Programa Jovem Aprendiz. Júlio assim se dispõe a dizer:

“As coisas que eu aprendo aqui, e que passo para os outros em sala de aula, quando a gente faz trabalho em grupo, ajuda muito a ter experiência com o outro. Eu gosto disso. Gosto de ajudar, gosto de ver que eu realmente gosto de estar com outras pessoas e aprender junto com elas. Se eu pudesse eu até me tornava instrutor. Mais ainda quando a instrutora elogia os nossos trabalhos que a gente faz em grupo. Toda vez a gente apresenta o nosso trabalho e somos elogiados” (Júlio).

Não somente as regras precisam ser incorporadas diretamente por Júlio, como algo disposto para que ele as siga. O próprio Júlio, ao se perceber ajudando o outro, ao se perceber elogiado por ter aprendido a realizar os trabalhos em grupo de acordo com o que se espera pelos instrutores, sente-se inspirado a continuar, a se adaptar cada vez mais ao discurso difundido no Espro, a se sentir incluído no processo de formação profissional e pessoal, ao construir para si uma nova percepção de si. Nestas condições, Júlio deposita muitas expectativas no Espro e nos instrutores, como uma estratégia de direcionamento de sua constituição como sujeito. Enquanto para os jovens que recebem atenção de Júlio se sentem ajudados a compreender as normalidades do Programa Jovem Aprendiz, no Espro, este se sente não somente reconhecido por desenvolver um papel fundamental na constituição do outro e de si mesmo como sujeito moral, como

também percebe a si mesmo como alguém que tem a capacidade de indicar os caminhos a seguir:

“É basicamente uma ajuda que eu dou. Isso é legal. As instrutoras sempre pedem para os mais antigos ajudar quem tá entrando. Nem todos gostam de ajudar assim. Eu gosto muito. Eu ajudo eles a aprender, eu aprendo também. É uma forma legal de estar bem próximo dos colegas e é bom saber que, que eu criei ou senti como se tivesse ajudado a criar um vínculo com outras pessoas que conhecia e gostava muito. Vínculo com elas e com o Espro, né!” (Júlio).

Como se percebe, há uma disposição do jovem em ajudar outros jovens a perceberem a necessidade de se adaptarem às regras e normas de participação no Programa Jovem Aprendiz. É uma disposição que é assumida em forma de auxílio nos modos de interpretação destas normalidades no Espro. Não é uma obrigação destes jovens mais antigos repassarem o que sabem para os mais novos, mas uma forma de compartilhamento de saberes. Este compartilhamento de saberes também pode ser interpretado como um modo de socialização das normas, um modo de integrar os novos membros às normas legitimadas do Espro. Tal comportamento permite, ainda, que os jovens mais antigos reinterpretem e reconsiderem o objetivo de sua participação no Espro, bem como reinserem-se nos jogos de verdade do Espro. E assim, tornam-se sujeitos de si mesmo.

Neste processo, declarações como a de Júlio tornam-se um bom exemplo de reinterpretação dos próprios saberes:

“Enquanto a gente ajuda os colegas que entraram aqui há menos tempo a fazer um exercício, a entender o que tem que ser feito aqui, a gente vai percebendo que a gente fazia umas coisas meio bobas. Parece que a gente tinha dificuldade de entender o que era pra entender e a gente fazia umas bobearias. Fazia certo, mas sem entender o que tava fazendo. Agora eu vejo eles (os novos jovens) fazendo as mesmas coisas sem entender. Então a gente fala com eles o que é o jeito certo de entender. Essas coisas, sabe? Isso é bom pra gente também. Como é que eu fazia isso antes? Ai eu fui me ajustando a isso, e cheguei num ponto em que, assim, eu vi que o jeito certo de fazer nem era como eu pensava, mas o que eu vejo agora. Então eu sei o que tinha que fazer. Ainda dá tempo pra me acertar. Agora eu sei que o certo é quase o que as instrutoras falavam. Tem coisa que a gente faz um pouco diferente” (Júlio).

Na visão de Júlio, como na visão de outros jovens entrevistados, a inclusão do jovem no Espro torna-se algo que eles reconhecem como um jogo crucial da verdade no Programa Jovem Aprendiz. Isso permite a todos os jovens atendidos nesta instituição desenvolverem novas identidades como jovens, em um espaço que apresenta diferentes modos de compreender os jogos de verdade sobre as formas de como se constituir como jovem aprendiz. Isso possibilita tanto a Júlio quanto a outros se redescobrirem em uma identidade como jovens que, por sua

vez, fornecem diversas narrativas satisfatórias de si mesmos. Não são, enfim, narrativas sobre um único processo de constituição de si aquelas vivenciadas por Júlio e aquelas vivenciadas por cada um dos jovens atendidos na instituição. Argumenta-se, nesse sentido, que Júlio, baseado em um determinado jogo de verdade que o Espro lhe oferece, se põe a interpretar a si mesmo como importante elemento na criação de um eu ético através da realização do espírito de jovem profissional, ou ser um jovem aprendiz ético, em acordo com a interiorização de normas e regras que precisam ser seguidas para se tornarem reconhecidos como um Jovem Aprendiz.

Júlio, ao auxiliar os demais jovens a se adaptarem ao Programa Jovem Aprendiz, se sentia imbuído de uma perspectiva mais ativa no processo de constituição de si, nem sempre considerando que precisava estar submetido ao programa, aos instrutores e ao Espro. O cuidado de si, neste caso, mantém relação de “mão dupla” com o cuidar do outro. Além disso, era Júlio que mantinha certas expectativas direcionadas ao Espro, no sentido de considerar ter esta instituição as condições necessárias para a formação e preparação dos jovens como jovens aprendizes. Marcela, em contraste, foi clara ao afirmar sobre suas expectativas de ser suficientemente capaz de responder às expectativas do Programa Jovem Aprendiz, no Espro. Dadas as descrições do ser jovem aprendiz, pode-se considerar que os jovens entrevistados joguem os jogos de verdade do Programa Jovem Aprendiz, de maneira bastante diferente quando consideradas suas expectativas e, portanto, seus modos de interpretar as normalidades do Programa Jovem Aprendiz. No entanto, há outros jovens, como Ana Clara e Roberto, que adotaram uma visão que parecia ser um híbrido dessas duas posições. Evidentemente, este posicionamento não precisa ser entendido que o ser jovem aprendiz seja dividido em dois campos analíticos incomensuráveis. São modos distintos de se perceber e incorporar as normalidades propiciadas pelo Programa Jovem Aprendiz e fazê-las a matéria de si, como jovens aprendizes éticos.

10.2.3- Ser jovem aprendiz no ESPRO

Vários dos jovens entrevistados disseram que ser um jovem aprendiz não tinha um significado fixo. Afirmaram que cada jovem poderia, de certo modo, entender as regras, seguir as regras e compreender os jogos de verdade de um modo singular e formar para si um modo pessoal de agir como um jovem aprendiz. Portanto, compreender o que torna o jovem um sujeito de si implica entender o que significa ter um espírito de jovem aprendiz para este jovem. Nesse

sentido, construir o Ser do jovem aprendiz não se refere apenas a um modo específico de incorporar e tomar para si uma determinada verdade, ou um modo de agir de acordo com determinadas normalidades, mas entender como se compreendem, como se percebem a si mesmos a partir da constatação do que se deve ser um jovem aprendiz, como se definem como jovem aprendiz. Nesta perspectiva, pode-se destacar aqueles jovens que consideram que o ser de jovem aprendiz pode ser definido como uma questão da percepção de si, como componente ativo na construção dos jogos de verdade no Espro e aqueles que consideram que o ser de jovem aprendiz é construído no processo da percepção de si como aquele que é essencial na construção da identidade do outro, ou ajudando o outro a se perceber nos jogos de verdade. Esta última sinaliza, portanto, a própria percepção de si como componente necessário para sua autoformação como jovem aprendiz em sua importância na formação do outro. Nesse sentido, especula-se que os entendimentos dos jovens participantes sobre o ser jovem aprendiz podem ser interpretados como englobando uma ampla gama de significados que podem variar de modo importante.

Jovens, como Ana Clara, acreditavam que cada jovem ali atendido, no Espro, já sabia o que queria quando procurou ser um jovem aprendiz. Para Ana Clara, nem todos os jovens buscaram o Espro completamente desinformados. E, em suas afirmativas, como os jovens sabiam o que era ser jovem aprendiz, ainda que não tivessem o conhecimento legal do programa, não se pode dizer que não queriam ser jovens aprendizes, com também não poderiam afirmar que não estavam dispostos a seguir determinadas regras. Estas trariam, para os jovens, certos modos de reconhecimento pelos outros como sendo jovens aprendizes e, nesse sentido, estavam dispostos a se tornarem jovens aprendizes.

“quando eu fiquei sabendo o que era jovem aprendiz, aquele que tem a oportunidade de um trabalho, ainda que temporário, que tem que aprender muita coisa antes pra se tornar um profissional, eu sabia que era isso que eu queria. Eu sabia, também, que eu tinha que aprender muita coisa e que era um pouco difícil até mesmo fazer parte de uma escola, como essa aqui (Espro). Mas, como era alguma coisa que eu queria, pesquisei sobre o que era ser um jovem aprendiz e gostei. E vi onde era o Espro e como era as coisas que tinha que fazer pra entrar aqui” (Ana Clara).

Roberto sugeriu em sua narrativa, durante a entrevista, que existem muitos modos de o jovem buscar o primeiro emprego. E, do mesmo modo, afirmou que muitos jovens estavam no Espro com vários objetivos pessoais. Há jovem que está ali na busca de uma primeira experiência de trabalho; outros que estão ali para não ficar em casa; outros que queriam sentir o gostinho da autonomia, seja financeira, seja familiar, como não precisar depender totalmente

da família nas decisões pessoais; e há ainda jovens que buscavam se ocupar, buscavam uma experiência diferente — ainda que Roberto não tenha sido capaz de afirmar o que entendia sobre “experiências diferentes” — o que traz aqui a percepção de que haveria poucas expectativas rígidas relacionadas ao jovem, pelo Programa Jovem Aprendiz, no Espro. Não havia, ao que parece, uma relutância em oferecer uma definição restrita que considerasse consonante com sua compreensão de como é ser um jovem aprendiz, ou como se constitui um *telos* através do qual se pudesse reconhecer um jovem aprendiz formado. Embora fosse possível considerar que Roberto tinha sua própria perspectiva, sua própria abordagem de si sobre o que significa para si mesmo a figura do jovem aprendiz, ele reconheceu que o ser jovem aprendiz não era redutível a um conjunto único e imutável de regras. Em vez disso, Roberto estava ciente de que vários jovens eram livres para ter suas perspectivas distintas sobre o ser jovem aprendiz e como seguir determinadas regras, eram capazes de estabelecer um certo consenso consigo mesmo e com os outros, ainda que se encontrassem “inseridos em uma certa rede de práticas de poder e de instituições coercitivas” (FOUCAULT, 2004a, p. 284) e, assim, falar várias verdades sobre o ser jovem aprendiz e empreender determinadas formas de cuidados de si. Nesse sentido, Roberto reconheceu que as formas como se seguem as normas do Programa Jovem Aprendiz poderiam ser consideradas como contextuais, pois cada jovem tem seus objetivos e formas de interpretar o motivo de ter buscado o Espro. Não é, portanto, ser jovem aprendiz um fenômeno universalizante. Assim como uma estética da existência, o ser jovem aprendiz oferece várias maneiras de os jovens darem forma a si mesmos, a seus eus como jovens profissionais.

Refletindo sobre as múltiplas maneiras pelas quais o ser jovem aprendiz podia ser entendido, Roberto sugeriu que:

“Eu acho que ser jovem aprendiz, estar aqui no Espro aprendendo uma profissão como jovem aprendiz, é bem mais que seguir as normas e as regras. A gente tem que buscar estudar, buscar mudar nossa atitude, mudar nosso jeito de ser. Mas, eu acho que não é só por causa do Espro, do emprego que a gente conseguiu por conta de a gente estar aqui. É bem mais que isso. A gente tem que querer. E tem que querer aprender por aqui no Espro. Então, a gente tá aqui, no Espro, tem as regras. Mas a gente veio pra cá. E a gente espera alguma coisa daqui. Não é querer tudo pronto daqui, mas a gente espera uma oportunidade pra fazer o que a gente tá pronto pra fazer” (Roberto).

Roberto ainda contribui com suas reflexões sobre o ser jovem aprendiz, seja pela perspectiva do envolvimento do jovem no desenvolvimento de suas atividades tanto no Espro quanto na empresa que o contratou, seja na forma como este jovem elabora sua percepção para o futuro, seja mesmo em termos de uma forma de perceber a oportunidade de um primeiro

emprego como essencial na formação do jovem aprendiz, como um significado constantemente adiado. Para Roberto, portanto, compreender o que é ser jovem aprendiz pode significar “coisas diferentes para pessoas diferentes” (Roberto), podendo interpretar isto como sendo uma eventual descrição bastante flexível do que é ser jovem aprendiz:

“Ser jovem aprendiz. Acho que isso é uma coisa bastante aberta, sabe?. Ser jovem aprendiz, ou ser como um jovem aprendiz, pode ser aquele que está tentando seguir as regras da melhor maneira possível aqui no Espro. Essa é uma possibilidade. Mas eu acho, e é isso que eu faço comigo mesmo, é seguir o que as instrutoras pedem sim, mas, antes de tudo depende da seriedade, né, do quanto de seriedade que cada um tem, de responsabilidade, quando é chamado para uma entrevista e começar na empresa que foi selecionado, de estudar aqui o que as instrutoras pedem pra gente estudar. Tem gente que só quer ter a experiência do primeiro emprego, tem gente que quer se tornar um profissional dentro da empresa, mesmo a gente sabendo que não pode fazer muita coisa lá, porque a gente é jovem aprendiz. Ah, e tem empresa que trata o jovem como jovem aprendiz mesmo, como quem não sabe nada. Então o jovem não tem o que fazer, né. É só jovem. Mas de tudo, eu acho que tudo depende do nível de comprometimento mesmo, do jovem” (Roberto).

No entanto, pode-se considerar que as noções de inclusão e socialização de jovens no Programa Jovem Aprendiz e a moderação no processo de formação de si eram amplamente adotadas por muitos dos jovens entrevistados. Vinícius, que trabalha em uma empresa de prestação de serviços de informática, afirma:

“Quando você vê alguém fazer algo no Espro, que ajuda o outro jovem a se adaptar, a entender o que é e o que fazer no Espro, seguindo o que eles querem pra que a gente seja um jovem aprendiz e, assim, coloca a formação do jovem nesse programa antes de qualquer outra prioridade, sabendo que, é claro, não tá prejudicando ninguém, eu acho que isso tem a ver com o que se espera mesmo de ser um jovem aprendiz. Preocupar com o outro também é importante, né? Preocupar com a formação dele aqui no Espro e preocupar também com o que ele vai fazer como profissional lá fora, né?” (Vinícius)

Vinícius afirmou, ainda, que ele se colocava à disposição de outros jovens para explicar como aconteciam as atividades no Espro, quais regras deveriam seguir e quais comportamentos deveriam priorizar no trabalho, nas empresas que os contratariam. Claramente, para Vinícius, o resultado do bom trabalho desenvolvido era secundário ao processo de desenvolvimento das atividades e dos adequados comportamentos que os jovens deveriam ter, tanto no Espro quanto, e principalmente, nas empresas que os contratam, no exercício de suas atividades profissionais, como jovens aprendizes. No entanto, houve algumas diferenças relevantes e significativas em como o ser jovem aprendiz foi conceitualizado por alguns dos jovens entrevistados.

Enquanto Vinícius enfatizava a inclusão em um ambiente de aprendizado profissional, a noção de respeito às regras e respeito aos empregadores também era amplamente apoiada. No

entanto, quando perguntado a Ricelli, que trabalha como jovem aprendiz no aeroporto no município de Confins, em uma companhia aérea, como despachante de ferramentas de manutenção de aeronaves, como ela entendia o ser jovem aprendiz, ela afirmou que:

"para mim, ser jovem aprendiz significa que são os jovens que respeitam as regras, que respeitam os patrões, só isso importa. Eu, por exemplo, só faço respeitar as regras. Nunca me vi, nem aqui nem na [nome da companhia aérea] se não for para respeitar as regras, tipo, se não respeitar as regras, não pode ser considerado um jovem aprendiz, certo?" (Ricelli)

Percebe-se que, neste fragmento, o que importa para Ricelli é apenas e tão somente o cumprimento das regras. Ainda que não tenha sido clara quanto ao porquê considera as regras como elemento mais importante na constituição do jovem aprendiz, este foi levantado como elemento essencial, não havendo menção, sequer, sobre o engajamento nos estudos, ou na execução das tarefas no Espro ou na empresa contratante. Curiosamente, Ana, contratada como Jovem Aprendiz em um banco privado, ofereceu uma compreensão quase idêntica do ser jovem aprendiz comparada com aquela fornecida por Ricelli:

"Se antes eu era só um jovem, né, um adolescente que nem sabia o que eu queria pro meu futuro, meu futuro profissional, foi com a ajuda das instrutoras daqui que eu passei a me identificar com o trabalho formal. Então aqui eu aprendi que em todas as empresas, em todo lugar tem as regras pra seguir. E seguir essas regras é o mais importante para sabermos de onde viemos, o que nos transformamos e, é claro, lá pra frente o que a gente vai ser. Tudo isso é reflexo do que a gente está fazendo agora e que vai ajudar a gente a ser alguma coisa no futuro. É isso que a gente tá fazendo aqui e o que o Espro espera da gente" (Ana Clara).

Nem Ricelli nem Ana Clara estavam sozinhas nesta consideração. Miguel, da mesma forma, explicou:

"Ser jovem aprendiz para mim é respeitar as regras, respeitar seus colegas de equipe na empresa, respeitar suas regras, porque você precisa respeitar os colegas de trabalho e as regras que já estão definidas por eles quando você entrou lá. Claro, tem que ser uma mão dupla, você respeita as regras para que todos ali respeitem você como profissional, não só como jovem aprendiz, mas como profissional que tá ali pra ajudar. Então, é assim, eles têm direitos ali na empresa, você tem direitos ali também, e é assim que você gerencia esses dois direitos. Mas as regras deles, que tão lá há mais tempo é que vem primeiro" (Miguel).

Quando perguntado a Miguel, jovem aprendiz contratado por uma empresa de TI, na área de manutenção de computadores, o quão importantes eram as atividades desenvolvidas no Espro e também na empresa que o contratou, ele respondeu:

"Muito, mas não é tudo, porque tudo termina com todas as regras, as atividades que tem que desenvolver aqui no Espro, ou lá na empresa é tudo

que tá nas regras que nós temos que seguir, aqui tem as regras das roupas, do horário, dos exercícios que a gente faz e apresenta, lá na empresa tem as regras da pontualidade também, igual aqui, tem as roupas que a gente tem que ir, ou evitar, tudo o que a gente tem que fazer lá é seguir as regras pra dar tudo certo e para evitar qualquer problemas com a segurança. Isso é ser jovem aprendiz” (Miguel).

Na narrativa de Miguel, é possível perceber a inclusão, ou menção, da importância da execução das atividades proporcionadas pelo Espro, quanto à aprendizagem profissional, e da empresa que o contratou, como necessária para um bom aproveitamento e avaliação com profissional. Há aqui uma confusão feita por Miguel ao propor que, sob a denominação de “regras”, reduzem-se tanto as atividades de aprendizagem quanto as atividades laborais na empresa que o contratou, além da maneira com que o jovem aprendiz se resume ao simples cumprimento das regras. Parece haver, no entendimento de Miguel, que nada há além do cumprimento de regras para que se considere o jovem como um determinado sujeito. Em outras palavras, o jovem só tem existência quando sujeito às regras, jamais como sujeito de si no exercício ou cumprimento de determinadas regras.

Ao se considerar a perspectiva da inclusão do jovem e a do respeito pelas regras, torna-se bastante claro o indicativo de que entendimentos bastante diferentes do ser jovem aprendiz são construídos pelos jovens que fazem parte do Programa Jovem Aprendiz, atendidos no Espro. É bem possível que o entendimento de Ricelli e de Miguel sobre o ser jovem aprendiz seja semelhante às formas de tantos quantos outros jovens entendem sobre sua participação no Programa Jovem Aprendiz e que tenham uma compreensão mais tradicional do processo de engajamento no trabalho e nos estudos; ou, ainda, que tenha entendido sua participação naquele programa apenas pela perspectiva das regras (BENDASSOLLI, GONDIM, 2014). É interessante, no entanto, que, para além das ligações com as regras a serem cumpridas, estes dois jovens, em particular, não referenciam outros modos de entendimento sobre como eles abordam os jogos de verdade a que estão submetidos.

O entendimento de Vinícius sobre o ser jovem aprendiz foi baseado em encontrar maneiras de incluir novos jovens, independentemente de sua capacidade de aprendizado, e priorizar isso acima de tudo, tanto quanto a encontrar maneiras eficientes de tentar alcançar a melhor forma de inclusão possível deste jovem nas atividades no Espro, quanto nas atividades na empresa contratante. Dessa forma, embora Vinícius não tivesse nenhuma inclinação para a indisciplina, por exemplo, as regras não eram o foco principal dele. Por outro lado, Ricelli se descreveu como “totalmente mergulhada no cumprimento das regras” e explicou, baseada na perspectiva da segurança do outro, como balizador de sua percepção de responsabilidade para

o exercício de suas atividades no local de trabalho:

"o jogo aqui é o seguinte. Tem as regras que foram criadas. E é pra isso que estamos aqui. Nós temos que fazer do jeito que eles nos ensinaram. Se tem regra, a regra é pra ser cumprida, você não acha? Não é pra gente ficar aqui discutindo se tem uma regra que não devo seguir. Eu quis fazer parte do jovem aprendiz, então eu tenho que estar aqui e cumprir as regras. É assim que funciona e que já funcionava antes de eu chegar aqui, né? O trabalho, lá onde eu estou, é sobre cumprir regras. Imagina se eu não seguir alguma regra, eu acabo com tudo. Tudo depende de regras, pra segurança mesmo. Eu tô lá lidando com aviões. Não sou da mecânica, mas se eu despachar a ferramenta errada e o avião cair? Então é regra o tempo todo" (Ricelli).

Tanto o aprendizado no Programa Jovem Aprendiz quanto as atividades profissionais desenvolvidas pelos jovens atendidos no Espro precisam, evidentemente, seguir determinadas coordenadas, regras e normas. Deste modo, não se pode negar que o jovem aprendiz está submetido a uma constante exposição a regras e a um controle explícito que permite compreender como estão se saindo no desenvolvimento de suas atividades, de acordo com uma perspectiva prevista nas ordenações organizacionais, em cada caso. Também é possível argumentar que esta exposição às regras e ordenações do Programa Jovem Aprendiz e das empresas contratantes influenciam, de forma contundente, a percepção dos jovens sobre o que é ser jovem aprendiz. Como Miguel e Ricelli estavam fortemente orientados para a tarefa, eles estavam mais dependentes de se envolver com um conjunto de regras que determinariam maneiras legítimas de buscar o sucesso como jovens aprendizes. Dessa maneira, o entendimento de Miguel e Ricelli sobre o ser jovem aprendiz pode ser pensado como a aceitação de limites na busca de determinada realização profissional, enquanto o entendimento de Vinícius sobre o ser jovem aprendiz, como aquele preocupado com o trabalho em equipe e a inclusão dos outros no processo, pode ser concebido como a rejeição de formas explícitas de regras a serem cumpridas como um objetivo principal para se tornar um bom profissional.

A escolha das posições de Vinícius e Ricelli e Miguel teve como principal perspectiva contrastar seus entendimentos sobre o ser jovem aprendiz porque cada um deles, Miguel e Ricelli juntos, claramente enunciavam posições contrastantes. É possível argumentar que, para muitos jovens, o entendimento do ser Jovem Aprendiz é uma combinação de ambas as posições. Por exemplo, Marcela, que trabalha no balcão de uma companhia aérea, no aeroporto de Confins, afirmou que:

"me considero como uma jovem aprendiz. Eu tô aprendendo, claro, como que devo me proceder no trabalho, lá onde estou contratada. Eu sempre estou engajada em aprender com os meus colegas lá da empresa. Mas, daqui do Espro também. Nossa, eu gosto de falar muito sabe. Gosto muito de conversar com todas as pessoas, com os mais novos que eu, que entraram aqui agora. Eu

gosto de falar como tem que ser aqui, como tem que fazer as atividades que são colocadas pelas instrutoras aqui. Falo do que eles querem aqui e do cuidado que tem que ter na empresa, como profissional. Eu até acho que é sempre importante aqui no Espro a gente seguir as regras, mas nem tudo a gente tem condições de seguir, né. Senão a gente não consegue nem viver. Em nunca cheguei atrasada aqui, nem lá no trabalho. Mas nem tudo eu faço como eles querem aqui. No trabalho eu sempre cumpro o horário, mas tô sempre tentando inovar lá, né, ser como eles querem né, proativa” (Marcela).

Para Amanda, é importante que se respeite o outro jovem, que conheça as regras e que jogue limpo com as atividades e responsabilidades, tanto no Espro quanto no exercício de suas atividades profissionais. Para Amanda,

“mesmo quando aqui parece que é sempre necessário enfatizar as regras, eu acho que ser jovem aprendiz é também preocupar em trabalhar em equipe, ajudar o outro, ajudar a todos crescer. O importante de tudo é ser uma equipe. Temos que conhecer as regras, o que tem que ser feito, fazer tudo direitinho. A gente que trabalha no atendimento a pessoas, temos que saber tirar as dúvidas de todo mundo, ser paciente, porque todo mundo quer xingar a gente lá, sabe? Então a gente tem que saber como nos comportar, mas também a gente tem que apoiar o outro. Tem que ajudar o outro, senão a gente não consegue mesmo. Ser jovem aprendiz, ou mesmo ser um bom profissional é isso” (Amanda).

Para Luara, que trabalha como auxiliar administrativa em uma grande rede de comércio varejista, o ser jovem aprendiz permite uma forma de competição sem animosidade:

“Eu acho que ser jovem aprendiz é aprender a competir com os colegas no trabalho, né? Eu trabalho nas Lojas Pernambucanas, como auxiliar administrativa. Eu não posso vender nada, mas ajudo às vezes a tirar dúvidas de clientes que entram na loja. Eu faço o atendimento primeiro, mas quando é pra vender eu tenho que chamar alguém que é responsável pelo setor. Só que eu não posso chamar sempre um atendente só. Não posso privilegiar ninguém. Mas, é uma briga só lá, briga assim, no bom sentido. Por causa da comissão né. Então, as meninas sempre ficam me pedindo para indicar elas na venda... eu faço como posso, sem prejudicar ninguém. É trabalho em equipe, né?” (Luara)

Para ilustrar esse ponto, Luara contou sobre as várias vezes em que era “disputada” sua atenção na loja. Ela, quando não precisava estar no escritório, ficava na área de vendas. E a todo momento era chamada para ficar em um determinado setor, pois, segundo as colegas de trabalho, ela trazia sorte nas vendas, pelo seu carisma e modo alegre de atender as pessoas. Deste modo, em todos os setores em que “ficava”, sua equipe alcançava uma grande vantagem nas vendas e no cumprimento das metas da loja:

“Toda vez que eu tô na área de vendas o pessoal fica me chamando. Eu acho que sou bastante desinibida para conversar com as pessoas, e isso, eu acho, ajuda no atendimento dos clientes da loja. Então, as meninas ficam me

chamando para fazer o primeiro atendimento, a primeira abordagem com os clientes e passar pra elas pra fechar a venda. Elas dizem que eu sou um talismã da sorte pra elas baterem metas. Eu gosto de ajudar, ou achar que tô ajudando né. É divertido! Mesmo sabendo que eu não posso fechar vendas, gosto de estar ali, vendendo. Depois vou lá no escritório e termino o que eu tenho que fazer...” (Luara)

Luara afirma que este seu modo de interagir com os colegas de trabalho, em todos os setores da loja, é uma forma agradável de compartilhar conhecimentos e aprender mais sobre como se vende, como ser responsável pelas vendas, como interagir com as pessoas, clientes e outros vendedores. Luara afirma, ainda, que, nas atividades em grupo desenvolvidas no Espro, gosta de ficar “pulando de grupo em grupo”, como forma de se dispor a conhecer as pessoas, além de aprender com o jeito de cada um e, ainda, poder ajudar no que for necessário. Luara, portanto, se coloca como uma pessoa interessada em conhecer os outros jovens e contribuir com sua formação como jovens aprendizes.

Argumenta-se que, durante as entrevistas, todos os jovens reconheceram a importância das expectativas dos demais integrantes do Espro depositadas sobre eles, seja como instrutores, diretores e demais jovens atendidos no Programa Jovem Aprendiz no Espro. Além disso, pode-se compreender nas narrativas em torno do jovem aprendiz, constituídas por eles mesmos, como “o cuidado de si é ético em si mesmo; porém implica relações complexas com os outros, uma vez que esse *ethos* da liberdade é também uma maneira de cuidar dos outros” (FOUCAULT, 2004a, p. 271). Assim, tomar o jovem aprendiz como um *telos* exige um trabalho de si mesmo, evitando determinados comportamentos específicos e evidenciando outros. No entanto, também envolve relacionamentos com os outros, seja com outros jovens atendidos pelo Espro, seja com as instrutoras, como forma de estabelecer os meios e formas de como se comportar, adaptar-se a determinadas normalidades, desenvolver-se e valorizar a si mesmo e os outros, com seus diferentes pontos de vista, como jovens aprendizes.

Enfim, os jovens entrevistados ofereceram relatos interessantes, complexos e sofisticados, que podem ser interpretados como um modo de ser jovem aprendiz. Dentro desta perspectiva, pode-se constatar que o conceito Jovem Aprendiz não tem uma definição singular, própria, imutável. Como *telos*, a compreensão de si enquanto sujeitos submetidos a determinadas regras e normatizações, na constituição e si como jovens aprendizes éticos, envolveu uma série ampla e interconectada de críticas às estratégias de formação do jovem aprendiz empreendidas pelos jovens entrevistados. Como exposto anteriormente, os jovens atendidos pelo Espro interpretaram a formação do Jovem Aprendiz como sujeito a múltiplas interpretações e, em particular, como tendo sua constituição como sujeitos definida

contextualmente. É, enfim, neste sentido que se pode afirmar que os entendimentos dos jovens sobre o ser Jovem Aprendiz são complexos e multifacetados, por isso, não tendo um significado único.

10.3- As práticas de si - o cuidado de si e os possíveis dilemas éticos de se tornar um jovem aprendiz

Ao propor a análise das práticas de si mesmo no Programa Jovem Aprendiz, busca-se fundamento nos trabalhos de Foucault como a *História da Sexualidade*, 2 e 3 (FOUCAULT, 1998, 2005a), e, por fim, as *Tecnologias de si* (FOUCAULT, 2004b). Nestas obras, Foucault destacou especificamente as práticas de si relativas, entre outras coisas, a dieta/apetites, ao gerenciamento da família e às atividades sexuais (MIZOGUCHI, 2016). Examinadas individualmente, essas práticas de si provavelmente podem parecer desconexas das análises aqui empreendidas sobre as questões em torno da formação ética do jovem aprendiz. Contudo, quando delineadas e colocadas em um contexto mais amplo, estes modos de regime diário tornam-se a base da formação de “toda uma arte de viver” (FOUCAULT, 1998, p. 93).

Em certo sentido, o cuidado de si torna-se elemento fundamental através da qual pode-se pensar a conduta humana, por se caracterizar a maneira pela qual se conduz a própria existência (CROCKET, 2015; 2017). A temática do cuidado de si como abordada por Foucault indica certo conjunto das experiências e das técnicas que o sujeito elabora e que o ajuda a transformar-se a si mesmo. As técnicas de si, em Foucault (1998), são indissociáveis do cuidado de si. Estas são consideradas como um conjunto de tecnologias e experiências do próprio sujeito e que participam do processo de sua autoconstituição bem como na transformação de si. Neste sentido, compreende-se que o sujeito se define de maneira ativa e dinâmica através das técnicas de si. Tais técnicas se configuram em esquemas que o sujeito encontra na cultura e que lhe são propostos, sugeridos ou impostos pela sociedade ou grupo social (FOUCAULT, 2004b).

No contexto, é importante considerar que o cuidado de si significa um processo permanente de dar conta de sua própria conduta para si mesmo e para com os outros, de modo a construir para si um modo ético de ser. É, portanto, um modo de construção de uma subjetividade que busca um modo singular de ser, uma subjetividade constituída não sob as relações políticas em termos de dispositivos de poder e disciplinamentos, mas uma forma de levar o sujeito a pensar em sua própria capacidade de respostas no interior de um campo

subjetivo. Nesse sentido, o sujeito cumpre o seu papel nas práticas de si ao compor para si um modo de vida em potencial. Isto, por sua vez, só é possível a partir de uma função crítica, problematizada, de um sujeito que procura por novos modos de vida e uma função criativa, que se coloca a experimentar.

Haverá sempre uma dimensão em que a prudência, ou temperança (FOUCAULT, 1998), se torna um elemento importante a ser considerado no que se refere às práticas do cuidado de si. A prudência busca definir até onde se pode caminhar. As reflexões em torno da prudência nada mais são que a análise das problematizações a que o sujeito submete a si mesmo em termos dos aspectos morais do grupo a que pertence (DEACON, 2000; VINCI, 2015). A moral pode ser considerada, na perspectiva de Foucault, um conjunto de valores, regras e normalizações e leis pré-construídas e estabelecidas pelas mais variadas instituições que a sociedade provê, como a família, as instituições educativas e igrejas entre outras. Tais instituições formulam determinados princípios de conduta que devem ser respeitados e internalizados, de modo a se ter os desejos objetos de sua própria repressão. Foucault constrói suas reflexões sobre o sujeito ético, constituídos pelas práticas de si, como exatamente aquele que se constitui contra este conjunto de práticas e processos morais, que criam um sujeito dócil, servil e impotente.

Assim, o cuidado de si torna-se um modo de se construir uma subjetividade através das reflexões sobre as práticas de si. Deste conjunto de reflexões sobre si mesmo, constrói-se a possibilidade da constituição de si como um sujeito ético, capaz de moderar seus afetos, que sabe escolher a melhor forma de viver em seus mais variados contextos, como o corpo, a família e a sexualidade. Ou seja, um sujeito capaz de atingir um modo de vida diferente daqueles outros que são escravizados pelos seus próprios prazeres (CIRINO, 2007).

Importante considerar que o Cuidado de Si, como um exercício sobre si mesmo, não é reduzido a apenas um dado momento da vida, e, sim, para a vida toda. As práticas de si devem se tornar uma atitude diária frente ao real, por toda a vida do sujeito. Nesse sentido, como analisa Foucault (2010a), o cuidado de si deve ser considerado como uma prova:

A prova não deve ser apenas, diferentemente da abstinência, uma espécie de formador cujos limites fixamos em um certo momento da existência, mas pode e deve tornar-se uma atitude geral na existência. Isso significa que vemos aparecer, creio, a ideia fundamental de que a vida deve ser reconhecida, pensada, vivida, praticada como uma perpétua prova” (FOUCAULT, 2010a, p. 393).

O cuidado de si não é uma prática de renúncia de si mesmo, mas uma forma de estar no

mundo, uma atitude. É uma forma de agir, de relacionar-se com o outro. Enfim, o cuidado de si reflete um pensamento, um modo de olhar para si mesmo, uma preocupação com o que se pensa e se sente. Mas também uma forma de ação, sobre si mesmo e sobre o outro, de modo a obter uma transformação de si. Nesse sentido, Foucault (2010a) busca compreender a constituição do sujeito não em termos de uma suposta transcendência do sujeito, mas na perspectiva de um sujeito que se constitui em ato. Não mais um sujeito no sentido de sujeição, constituído através das variadas técnicas de dominação. Mas um sujeito constituído em práticas de subjetivação. Portanto, um sujeito que pode constituir-se a si próprio através de técnicas de si. Como afirma Foucault (2010a, p. 87), “tornarmo-nos o que nunca fomos, esse é, penso eu, um dos mais fundamentais elementos ou temas dessa prática de si”.

Considera-se, enfim, que os jovens aprendizes, nesta pesquisa, ainda que não exclusivamente, precisam se preparar para o futuro. O jovem aprendiz é aquele que, através das práticas de si, torna-se preparado para as eventualidades futuras quando não mais fizer parte do Programa Jovem Aprendiz. Este jovem, portanto, precisa possuir um conjunto de técnicas necessárias para atuar em qualquer circunstância. Este jovem é aquele que aprendeu um conjunto de habilidades e se preparou física e mentalmente para as mais variadas situações que eventualmente encontrará. Ele não precisa saber de tudo, mas sabe o essencial para os exercícios que deverá, em algum momento, realizar. Nas palavras de Foucault (2010a):

Não temos que fazer sobre nós mesmos façanhas (a ascese filosófica desconfia dos personagens que enaltecem as maravilhas de suas abstinências, de seus jejuns, de sua presciência do porvir). Como um bom lutador, devemos aprender exclusivamente aquilo que nos permitirá resistir aos acontecimentos que podem produzir-se; devemos aprender a não nos deixar perturbar por eles, a não nos deixar levar pelas emoções que poderiam suscitar em nós (FOUCAULT, 2010a, p. 449).

Existem várias práticas pessoais das quais muitos jovens inseridos no Programa Jovem Aprendiz, no Espro, se utilizam. Ao se analisar individualmente, tais práticas de si podem mesmo parecer comportamentos cotidianos, sem muitas implicações e bastante corriqueiras. No entanto, torna-se importante que essas práticas de si sejam analisadas não como praticadas isoladamente, mas constituídas coletivamente, reinterpretadas e praticadas pelos jovens do Espro que escolheram se constituir como jovens aprendizes éticos. Nesse sentido, as práticas de si identificadas e consideradas nos jovens participantes do Programa Jovem Aprendiz, no Espro, são implícita e explicitamente problematizadas, recomendadas e reinterpretadas por aqueles jovens atendidos no Espro, ainda que em graus variados, nos vários espaços sociais de

sua vivência. Afinal, conforme entendimento de Foucault, o cuidado de si não segue um caminho, um modelo pré-concebido, ao qual o sujeito deve se encaixar. O cuidado de si busca novos caminhos, novas formas de ser que escapa à forma eventualmente dada. O cuidado de si busca novas conexões.

Dentre as diversas práticas de si identificadas na totalidade das entrevistas realizadas para esta pesquisa ao se refletir sobre estas práticas em termos foucaultianos, foi necessário que se estabelecessem algumas categorias, que, como alertado anteriormente, serão relacionadas, e referendadas, como Práticas de Si. Desenvolveram-se para os fins desta pesquisa cinco Práticas de Si interpretativas inter-relacionadas (CROCKET, 2015; 2017). Destas cinco Práticas de Si três podem ser abordadas como práticas de si ascéticas e duas como práticas indulgentes de si, através das quais os jovens do Espro buscam definir sua participação no mundo, em decorrência de sua formação no Programa Jovem Aprendiz, para além da narrativa de sua formação profissional. As três primeiras Práticas de Si serão analisadas nesta seção, quais sejam: moderação, tolerância e honestidade. As duas outras Práticas de Si serão analisadas na próxima seção, como parte das análises sobre a constituição da teleologia do sujeito, quais sejam os modos de objetivação do outro e a construção da noção de inclusão do jovem.

Deve-se entender, assim, que a moderação, ou temperança, pode descrever “uma maneira de viver cujo valor moral não está em conformidade a um código de comportamento nem em um trabalho de purificação, mas depende de certas formas, ou melhor, **certos princípios formais gerais no uso dos prazeres, na distribuição que deles se faz**, nos limites que se observa, na hierarquia que se respeita” (FOUCAULT, 1998, p. 110). A tolerância, por sua vez, remete a uma tentativa de o sujeito se colocar em respeito ao fato de que os padrões que orientam a conduta de alguns e de outros são muitas vezes divergentes e incompatíveis entre si (SALLES, 2010; FISCHMANN, 2008). O sentimento de tolerância e, portanto, sua prática, torna-se uma forma de se evitar qualquer possibilidade de se incorrer em algum modo de violência na relação entre pares, surgida, por consequência, pela intolerância ao diferente (SCANLON, 2009). A honestidade pode ser considerada como o exercício de uma determinada ética no espaço de trabalho (CIULLA, MARTIN, SOLOMON, 2011), ou em outros espaços de vivências sociais, que definem determinadas atitudes como comprometimento pessoal com a execução de determinadas atividades, senso de confiança e lealdade pessoal, que afetam o sucesso individual e de outros (CROCKET, 2015; 2017).

Assim, argumenta-se que a moderação (DANNER, 2016; SOUZA, 2012), a tolerância e a honestidade tornam-se como uma forma de conhecimento sobre si mesmo que o sujeito vai

acumulando em sua vida de modo que ele poderá utilizar sempre que necessário. Este conhecimento, portanto, pode ser considerado como uma forma de provação pela qual o jovem se permite vivenciar e traz a ele mesmo um certo bem-estar consigo próprio (CROCKET, 2015; 2017). É uma forma de proteção que o jovem constrói para si mesmo para se proteger em qualquer eventualidade. O jovem se prepara, assim, para um futuro que poderá acontecer de acordo com seus objetivos ou poderá, enfim, colocá-lo à prova. Diferente da prática cristã da renúncia, a ascética, como compreendida por Foucault (2010a), é uma construção de si, um cuidado de si que leva o sujeito a constituir-se apto para enfrentar os desafios presentes, na preparação para o futuro (CROCKET, 2015; 2017). O cuidado de si se dá na forma de um exercício, ou atividade, acompanhado de uma reflexão e de uma constante de ocupação de si mesmo (CASTRO, VIANA, BARA, 2010). A *áskesis*, ou ascética, deve ser considerada, nestas circunstâncias, enquanto uma conversão a si, um exercício de si sobre si mesmo: ascética, portanto, no sentido de práticas de autocontrole, por meio das quais os jovens criam relacionamentos entre eles mesmos no exercício para se tornarem sujeitos éticos (ROHDEN, KUSSLER, 2017). Nesse sentido, para se compreender a amplitude do cuidado de si na constituição de um sujeito, torna-se necessário compreender o lugar da ascese, a qual se fundamenta na abstinência, no ceder-se a determinadas circunstâncias em detrimento de outras para a realização de algo mais importante (CROCKET, 2015; 2017). A ascese, portanto:

É todo um modo de relação com o alimento, as roupas, a habitação que é assim formado através desses exercícios de abstinência para formar um estilo de vida, e não exercícios de abstinência para reger a própria vida mediante interdições e proibições precisas (FOUCAULT, 2010a, p. 386).

Além disso, a ascética é dada como um saber prático que só se adquire no exercício contínuo e obstinado, tendo como fim a própria existência do sujeito. Importante, portanto, que se tenha em consideração que a ascética não é, em si, um exercício de renúncia de si (CROCKET, 2015; 2017). Nas palavras de Foucault (2004a):

A finalidade dessas provações não é, sobretudo, de praticar a renúncia por si mesma, ela consiste em tornar capaz de abster-se do supérfluo, constituindo sobre si uma soberania que não depende de modo algum de sua presença ou de sua ausência. As provações a que se é submetido não são estados sucessivos na privação, elas são uma forma de medir e de confirmar a independência de que se é capaz a respeito de tudo aquilo que não é indispensável e essencial (FOUCAULT, 2004a, p. 64).

Ao se considerar o processo de problematização dos jovens sobre suas próprias narrativas e sobre suas experiências no Programa Jovem Aprendiz, foi possível compreender vários dos aspectos que se reproduzem nas práticas de si de cada um. Isso ocorre porque a problematização é um conceito que é ao mesmo tempo complexo e viável de se analisar em relação aos pensamentos e ideias dos jovens sobre si mesmos, em vez de apenas analisar suas ações (VINCI, 2015). Embora não se possa descartar por completo a possibilidade de que outros jovens participantes do Programa Jovem Aprendiz façam interpretações distintas daquelas aqui apresentadas sobre o cuidado de si, o conjunto de informações e narrativas oferecidas pelos jovens entrevistados fornecem a certeza, ainda que provisória, no rigor das descobertas aqui analisadas.

Considera-se, assim, que as cinco práticas de si aqui consideradas não são praticadas por todos os jovens que participam do Programa Jovem Aprendiz, seja no Espro, seja em outra instituição de formação profissional de atendimento a jovens. No entanto, as práticas de si aqui consideradas são suficientemente comuns nos jovens entrevistados para serem reconhecidas como experiências significativas na constituição do sujeito ético. Há, evidentemente, uma considerável variação da maneira como os jovens, individualmente, se envolvem nessas práticas, bem como é possível considerar a existência de sobreposições nas formas como as práticas de si foram narradas pelos jovens entrevistados. Resguarda-se, portanto, para esta pesquisa, que as práticas aqui consideradas não sejam tomadas como categorias fundamentais de significado universalizante, ou mesmo eventuais, mas que sejam consideradas enquanto ferramentas estratégicas que podem ajudar a analisar os modos como os jovens aprendizes no Espro se envolvem na ética.

Argumenta-se, deste modo, que as práticas de si, como cuidado de si, nesta seção, tornam-se o fundamento de um sujeito ético que procura evitar comportamentos problemáticos associados a uma abordagem fundamentalmente racional. Nesse sentido, as práticas de moderação, tolerância e honestidade tornam-se alternativas esperadas e valorizadas por aqueles jovens que buscam modificar sua vida em consideração àquelas práticas mais problemáticas, como a violência (ABRAMOVAY, CASTRO, PINHEIRO, LIMA, MARTINELLI, 2002; ALVES, 2018; AMADOR, 2018; VILLANUEVA, 2010), a drogadição (ARAÚJO, LIMA, 2016; FEFFERMANN, 2018; SCHENKER, MINAYO, 2005) e o desemprego (CORSEUIL, POLOPONSKY, FRANCA, 2018; THEIS, KRAJEVSKI, LASTA, STRELOW, 2018), muitas vezes destacadas em estudos sobre a juventude contemporânea (XAVIER, CONCHÃO, CARNEIRO JUNIOR, 2011). Estes estudos, apesar de uma análise crítica sobre a juventude,

sugerem que o jovem, em situação de perigo social, corre maior risco de se envolver em práticas problemáticas que representariam, enfim, para além da falta de políticas públicas de atenção ao jovem, falta de preocupação consigo mesmo e com os outros.

10.3.1- O cuidado de si a partir da moderação, ou a moderação como prática de si

Os jovens entrevistados para esta pesquisa deixaram claro em suas narrativas que, em muitos momentos vivenciados no Espro, bem como nas empresas que os contrataram, se envolveram em várias formas de moderação. Os jovens afirmaram que tiveram o comportamento de moderação, repetidamente, de várias maneiras para permanecer dentro das regras explicitadas pelo Programa Jovem Aprendiz como forma de produzirem em si mesmos a compreensão do sentido do ser um jovem aprendiz (BARROS II, 2014). Ser um jovem aprendiz que exerce o respeito, a camaradagem e a ajuda mútua, seja entre os jovens no Espro, seja no exercício de suas atividades profissionais nas empresas que os contrataram, como forma de estabelecer a boa relação com todos nos trabalhos em equipe.

Ao ajudar um jovem a compreender os conteúdos ministrados pelos instrutores, por exemplo, os jovens entrevistados, por estar em uma posição de saber, precisavam moderar seu comportamento para que não se fizessem entender que fossem demasiados soberbos. A ajuda mútua, nos processos de aprendizagem, poderia colocar os jovens entrevistados, mais precisamente aqueles que já estavam no Programa Jovem Aprendiz há mais tempo, em uma posição supostamente de vantagem, de poder, em que podiam se experimentar como superiores aos demais jovens com menor tempo de Espro. O jovem com maior tempo de casa, neste sentido, sempre tomava uma decisão sobre moderar seu comportamento e, em caso afirmativo, estabelecer qual a forma que essa moderação deveria assumir (BARROS II, 2014).

Os jovens com mais tempo de Espro, portanto, poderiam permitir que o jovem com menos tempo na instituição simplesmente buscasse pela compreensão dos conteúdos ministrados pelos instrutores, ou poderiam contribuir com sua aprendizagem, ajudando na compreensão dos conteúdos. Nesta última hipótese, os jovens entrevistados tentariam passar para os “novatos” as dicas de como compreender tais atividades, ou mesmo contribuir com o seu aprendizado, ou poderiam se colocar em uma determinada posição superior e considerar que aqueles novatos são “ignorantes” por não terem aprendido adequadamente o que fazer, ainda que os ajudando com os conteúdos. Nessas situações, os jovens geralmente moderam seu comportamento físico, revelado em uma postura corporal de superioridade, colocando-se em

uma posição de aproximação daquele jovem novato, ou mesmo, como muitas vezes fora relatado, moderam seus modos de abordar a problemática da aprendizagem em questão, abstendo-se de fazer comentários depreciativos sobre o eventual baixo rendimento ou baixa compreensão dos conteúdos pelos mais novatos.

Em uma conversa na entrevista, Roberto se apresentou como se tivesse a capacidade de sempre falar a verdade. Este modo de falar a verdade se aproxima dos modos como Foucault descreve a *parrhesia* (FRANĚK, 2006). Ao falar com os jovens novatos no Espro, na tentativa de ajudá-los a compreender os conteúdos ministrados, Roberto assumia uma posição de contador da verdade, estimulando-os a adotar a prática da moderação no exercício de suas atividades profissionais nas empresas que os contratou. Assim relatou Roberto, quando das formas como se deve comportar no trabalho:

“Você nem sempre vai para conseguir fazer tudo o que o seu gestor na empresa vai te pedir. Vai acontecer de você não conseguir entender o que eles pedem lá no trabalho. Você não tem que saber de tudo, porque você tá lá também aprendendo. Tem que fazer o seu melhor. Aprender para ajudar no trabalho, claro. Mas, não tem necessidade de desesperar. Pede ajuda sempre. Eles têm que orientar você em tudo o que precisa ser feito. Mesmo errando. Pede ajuda” (Roberto).

Ao falar dessa maneira, Roberto se posicionou como aceitando a verdade de que os jovens precisam moderar seu comportamento para se constituir como jovens aprendizes éticos preocupados com o bom desempenho em equipe e no bom exercício de suas atividades no trabalho. Em outro momento, Roberto, em sua narrativa, deixa bastante claro que também se preocupa com o bem-estar dos jovens no trabalho. Esta preocupação com o bem-estar do jovem passa pelo processo de moderação:

“Eu sempre tô em contato com os jovens que estão entrando agora. Às vezes eles ficam com a mesma instrutora nossa, na mesma sala. Então, quando a gente pode explicar algumas coisas que a gente vive no trabalho, ou mesmo aqui mesmo, né? Mesmo sabendo que eu também sou jovem aprendiz. Só estou aqui há mais tempo que eles e gosto de ajudar. Ai eu falo sempre, você tem que fazer o que o seu gestor pede, claro que sim. Mas você tem que saber que tem um limite, que tem coisas que você ainda não sabe como fazer. Então, tem que ficar calmo, buscar seu gestor, falar a verdade. Que você tá ali aprendendo e querendo dar o máximo de si. E você está aprendendo, buscando aprender tudo que está ao seu alcance. Então, vai de boa!” (Roberto).

É importante notar como Roberto se relaciona com a verdade, como enfatizou Foucault (2010a) em seu interesse pela verdade ao refletir sobre a *parrhesia*. O aspecto mais importante aqui é o fato de que Roberto se forma, se expõe como um sujeito que valoriza a segurança dos jovens no exercício de suas atividades, sugerindo a estes um modo proativo de se comportar,

mais que se comportar de maneira defensiva e passiva. Deste modo, pode-se compreender a narrativa de Roberto como uma postura de um cuidado de si como uma maneira de constituir-se como um sujeito ético. Como bem coloca Foucault, cuidar de si “é também o conhecimento de um certo número de regras de conduta ou de princípios que são simultaneamente verdades e prescrições. Cuidar de si é se munir dessas verdades: nesse caso a ética se liga ao jogo da verdade” (FOUCAULT, 2004a, p. 270).

Argumenta-se, assim, que a prática da moderação, como uma prática de si, envolve considerações de segurança na execução de atividades profissionais, respeito pelos limites inerentes à execução das atividades solicitadas e demandadas na empresa, respeito pelas regras organizacionais estabelecidas na execução das tarefas e convivência organizacional, respeito pelos contatos e colegas de trabalho e respeito pelas falas e orientações dos gestores e disponibilidades para o aprendizado e, enfim, pela fluência na execução do trabalho e aprendizagem (NILSON, 1998).

Esta perspectiva traz, ainda, a consideração de que a competitividade que eventualmente possa existir entre os jovens em sua formação profissional passa por um processo de problematização pelo jovem (VINCI, 2015). Do contrário, poderia influenciar negativamente, senão anular, quaisquer considerações sobre as preocupações com a segurança, limites, respeito aos colegas de trabalho e regras estabelecidas para a execução das atividades profissionais e o bem-estar do jovem no espaço de trabalho e na sua relação com sua equipe de trabalho. A problematização de uma eventual concorrência pessoal, ou competitividade entre os jovens, no que se refere à formação profissional — como se percebe na fala de Gabriel quando fala de sua futura saída do Programa Jovem Aprendiz: “Aqui, se pensar bem, todo mundo tinha que ver o outro como concorrente direto. Se a gente quiser ver assim, tem competitividade até aqui entre a gente...” — é semelhante às atitudes dos profissionais mais moderados em relação à conduta profissional, quando da necessidade de moderar sua prática, para que se evite o conflito eventualmente gerado pela competição individual em espaço de trabalho.

Os jovens entrevistados, de todo modo, não viam a competitividade individual, nem sempre exibida no Espro, como um problema, desde que este espírito de competitividade não controlasse a conduta destes jovens no momento de aprendizagem no Espro e os levasse a se envolver em disputas desnecessárias também no espaço de trabalho e que, eventualmente, pudessem representar modos de violação deliberada de regras. Ao contrário, os jovens entrevistados afirmaram buscar a moderação de suas atitudes e comportamentos de várias maneiras, tendo como propósito efetuar uma “estilização da atitude e uma estética da

existência” (FOUCAULT, 1998, p. 85). Deste modo, os jovens atendidos pelo Programa Jovem Aprendiz, no Espro, buscavam problematizar os momentos no trabalho como formas de prazer, procurando, ainda, constituir uma compreensão de si como um ser jovem aprendiz que procura, sempre, moderar seu comportamento físico e verbal e emocional durante suas atividades profissionais.

Compreende-se, assim, que a moderação como prática de si mesmo tem por objetivo levar o jovem a um estilo de comportamento no qual todas as formas de embates e conflitos podem ser ativamente problematizadas (BARROS II, 2014). Como expõe Amanda:

“quase sempre eu sinto que tenho a obrigação de estar um pouco mais ciente das pessoas ao meu redor. Tem pessoas aqui que estão aprendendo a trabalhar, tem outras que estão ensinando como se faz o trabalho e outras coisas. Até mesmo estão aqui dispostas a aprender sobre como se comportar no trabalho, nas entrevistas, né. Isso é importante, sabe, porque às vezes eu acho que eu posso saber mais que as pessoas em minha volta e que eu poderia passar na frente delas, como se eu soubesse de tudo. Por que eu tô fazendo Administração, né. Então, assim, no meu trabalho, mas também aqui no Espro, eu realmente tomei uma posição para isso, uma decisão minha que ajuda a todos. O que eu sei eu posso compartilhar. Não vou fazer fingir que eu sei tudo, não posso fazer de conta que só porque eu sei mais sou melhor que todos. Eu sei mais agora. Mas, tem muita coisa que eu tô aprendendo aqui também, claro. Teve um dia que eu não sabia nem o que que tinha que ser feito no trabalho. Mas também eu sei que não posso fazer de conta que não sei nada. Gosto muito do que faço e faço bem. Gosto de ajudar muito. Sou proativa, mas não sou, assim, apavorada pra pegar tudo. Se eu não sei alguma coisa, não tem como fazer. Eu posso evitar tudo isso, mesmo que isso signifique que eu possa perder um ponto por causa disso lá pro meu gestor. Isso só porque não vale a pena machucar alguém, chatear alguém” (Amanda).

Como se pode perceber, Amanda conseguiu identificar que o saber mais, por estar em um curso superior, ter mais experiência no trabalho e por seu tempo de Espro, pode oferecer uma compreensão maior como elemento constituinte de sua substância ética, e, portanto, tudo isso se constitui como "o principal material de sua conduta moral" (FOUCAULT, 1998, p. 26).

Dessa maneira, Amanda pode ser considerada como disposta a rejeitar ativamente uma eventual experiência de poder/saber, e assim a recusa em aceitar que busca avançar os limites pela construção da própria visibilidade às custas do outro. Na medida em que Amanda se limitava em seu próprio comportamento, eventualmente, reduzia suas possibilidades de ser reconhecida como detentora de um suposto saber quando comparada com outros jovens que estão ingressos no Programa Jovem Aprendiz há menos tempo. Este comportamento também possibilita que Amanda se assuma como alguém disposta e qualificada a aprender, a constituir-se como sujeito ético. Nas palavras de Foucault (1998, p. 183), “a conduta moral do jovem deve sua importância e a atenção que todos devem lhe reservar ao fato de que ela é, aos olhos de todo

mundo, prova qualificadora”.

Além disso, a perspectiva tomada por Amanda, na qual ela explica que seu comportamento moderado significava uma forma de cuidado especial para evitar o conflito com outros jovens, é marcadamente diferente da atitude daqueles jovens que buscam se esforçar por se destacar em situações de trabalho em equipe, por exemplo, como forma de competição para o reconhecimento externo de suas capacidades. Esta é uma atitude que pode ser considerada como de pouca moderação, pois, ao contrário do que relata Amanda, há pessoas que sentem uma forte necessidade de naturalizar suas capacidades de competição, constituindo-se, nesse sentido, em uma situação de agressão e violência, ainda que simbólicas, para se fazerem reconhecidos.

Deve-se considerar, assim, que, em cada uma dessas perspectivas analisadas anteriormente, pode-se perceber como determinadas práticas recomendadas dentro do exercício profissional, de forma específica, são adotadas por indivíduos em particular, à medida que se constroem como sujeitos éticos jovens aprendizes. Nesse sentido, chama-se a atenção para o fato de que não é, em si, uma forma de valorização de Amanda, como indivíduo, que deva ser considerado, mas destacar a importância das práticas recomendadas pelo Programa Jovem Aprendiz, como jogos da verdade, de determinados modos de se comportar no trabalho e como forma de produção de subjetividades como jovens aprendizes éticos. Ou seja, construir para si “uma história da “ética” entendida como a elaboração de uma forma de relação consigo que permite ao indivíduo constituir-se como sujeito de uma conduta moral” (FOUCAULT, 1998, p. 219).

A moderação do comportamento como descrito nas narrativas de Amanda pode ser vista como um apoio significativo, ainda que parcial, à rejeição de comportamentos mais impositivos de trabalhadores que não gostam de compartilhar conhecimentos e estratégias de trabalho, por medo de serem substituídos no futuro, por aqueles que acumulariam maior conhecimento e experiência pessoal. Enquanto se acredita que, em algumas ocupações profissionais, há o incentivo para a competição entre os funcionários, Amanda afirma que acredita que seu trabalho, sua função:

“como jovem aprendiz é contribuir, no que for de seu alcance, para o crescimento de todos, para que todos alcancem os seus objetivos e trabalhem com moderação e honestidade, sem pisar uns nos outros pra tentar subir no emprego, de cargo, de reconhecimento” (Amanda).

Enquanto em algumas situações de trabalho, como analisado em estudos de Franco, Druck e Seligmann-Silva (2010), Rigotto, Maciel e Borsoi (2010), Sato, Andrada, Évora, Neves

e Oliveira (2011), Araújo e Moraes (2017), são incentivadas a competitividade e individualismos entre os trabalhadores, a fim de, supostamente, impeli-los a melhorar a produtividade individual do trabalhador, ou mesmo colocá-lo como responsável pela própria manutenção de seu vínculo trabalhista, em vários momentos nas entrevistas com os jovens para esta pesquisa, pode-se compreender que eles tendem a abster-se de tirar proveito de uma perspectiva individualista. Tal constatação é vista nas várias declarações dos jovens em que se referem ao fato de estarem, a todo e qualquer instante, dispostos a ajudar seus colegas de Programa Jovem Aprendiz, ajudar sua equipe de trabalho, bem como estão abertos à possibilidade de pedir ajuda, no Espro ou no trabalho, a seus pares.

As práticas de moderação do comportamento, como se pode argumentar, acontecem não somente no espaço de aprendizagem, como no Espro. Ocorrem também no exercício das atividades profissionais em que os jovens se envolvem nas empresas contratantes. Há algumas peculiaridades que são bastante marcantes em relação às práticas de moderação exercidas no espaço de aprendizagem daquelas do espaço do trabalho (BARROS II, 2014). No primeiro caso, tem-se, caracteristicamente, o fato de que o jovem com maior tempo de Espro é um bom guia no processo de ensino-aprendizagem para aqueles jovens “novatos” no Programa Jovem Aprendiz. Neste contexto, o jovem aprendiz com maior tempo precisa moderar-se para não se tornar como sabedor de tudo, soberbo em seu conhecimento e, assim, submeter o jovem com menos tempo a determinadas situações em que seriam, supostamente, considerados como menos capacitados a aprender. No espaço do trabalho, por sua vez, o jovem será sempre um jovem aprendiz. Por conta desta constatação, ele estará sempre em uma posição hierárquica inferior. Isto o afeta de forma bastante importante, induzindo-o a examinar os modos de moderação de seu comportamento, em face de um espaço em que estará sendo monitorado de forma constante.

Para Gabriel, estratégias de ajuda mútua são sempre bem-vindas. Segundo ele, o fato de pedir ajuda quando encontra dificuldades na execução de alguma atividade, ou mesmo na compreensão de determinados conteúdos, não torna o jovem mais, ou menos, incompetente. Pelo contrário, mostra que o jovem está disposto a aprender e a contribuir com a equipe. Para este jovem, fazer de conta que se sabe de tudo, ou que não precisa de ajuda, ou que não está disposto a ajudar, são estratégias defensivas que devem ser evitadas. Afinal, em algum momento, estas táticas podem falhar. Não tem como o sujeito ganhar sempre:

“Não tem como o jovem, jovem aprendiz, ainda aprendendo como trabalhar, como se comportar, mesmo lá no trabalho saber de tudo. O jovem aprendiz não tem como saber de tudo a ponto de não precisar de ajuda dos outros. Não adianta ficar, assim, falando que não preciso de ajuda pra isso ou outra coisa

só porque já aprendeu, ou falar que não precisa que o gestor fica orientando o tempo todo. O pessoal na empresa está ali para ajudar a gente, o tempo todo mesmo. Eles ficam em cima pra olhar o que você tá fazendo, se tá fazendo certo. Ali no trabalho não pode errar, porque envolve muita coisa. Se fazer de conta de que sabe tudo, vai chegar uma hora em que você vai ser cobrado por alguma coisa e não vai saber fazer. E isso não ajuda em nada. A gente tem que ser proativo, mas tem que ser companheiro também, tem que pedir ajuda. Uma hora a gente precisa de ajuda, outra a gente ajuda. A gente é cobrado mesmo. Tem bastante pressão às vezes, mas isso não quer dizer que você tem que dar conta de tudo a qualquer hora. Depois que você aprendeu a fazer o que precisa você consegue fazer. Você tem que aceitar que precisa prestar conta e que não sabe, que tem que aprender mesmo. Mas pode errar. Ou melhor, melhor não errar, mas se for o caso, eles sabem mais pra ajudar a gente” (Gabriel).

Como se percebe, a moderação do comportamento na busca por apoio e orientação dos colegas de trabalho, a certeza de que não se sabe tudo, mas que está em constante aprendizado, a busca de apoio dos pares e superiores, é a principal estratégia de adaptação ao trabalho. Para Gabriel, ainda sobre as estratégias de ajuda mútua no trabalho, disse:

“Eu acho que é importante a gente sempre reunir na empresa, tem muitas reuniões lá, com os colegas, com os gestores, né? O pessoal que é responsável pela gente lá. Ali a gente fala das nossas atividades, das nossas dificuldades, traça planos da semana, o que tem que fazer na semana, né? Eles falam se a gente precisa acertar em alguma coisa. A gente tem que aceitar se tiver uma crítica ali. O meu gestor sempre fala isso, você tá aprendendo junto com a gente. Se precisa melhorar a gente fala, tá bom? Então, a gente que é jovem aprendiz estamos, assim, sempre sendo lembrados que estamos em processo de aprendizagem, mesmo na nossa empresa. A gente precisa disso” (Gabriel).

É possível compreender esta declaração de Gabriel como significando um modo de sujeição própria, na medida em que sua compreensão das relações que precisam ser estabelecidas com a equipe de trabalho é um modo de estabelecer sua obrigação para com o Programa Jovem Aprendiz de se submeter a determinadas normalidades essenciais para se tornar sujeito ético. Destaca-se, neste sentido, o fato de como Gabriel problematizou a necessidade de se assumir determinadas posições e regras tanto aquelas defendidas pelo Programa Jovem Aprendiz quanto daquelas estabelecidas para o exercício de suas atividades profissionais nas empresas contratantes.

Interessante notar, ainda, que no Programa Jovem Aprendiz, no Espro, a moderação como prática de autocontrole contrasta de modo significativo e fortemente com as práticas de incentivo à competitividade entre os jovens trabalhadores em empresas e organizações que prezam pela disputa no cumprimento de metas pré-estabelecidas de produtividade. Diz Gabriel:

“A minha opinião é que todos nós temos que ver que, não somos os únicos, né, que estamos trabalhando e, ao mesmo tempo, procurando um emprego. Né? Existe muita gente ai que tá indo com bastante expectativa de que vamos

conseguir efetivação no trabalho, ou se não efetivar no trabalho, vamos ter bastantes chances de conseguir um emprego, por que nós já temos experiência. Então, se o cara tá se preparando, talvez seja justificado que ele tente fazer tudo certo aqui no Espro. Aqui a gente aprende sobre o trabalho em equipe. Equipe de verdade aqui no Espro. Mas lá fora, acho que é bem diferente. Na empresa mesmo, que eu trabalho. Só se destaca se a gente correr atrás. Todo mundo ajuda muito lá, mas a gente tem que dar conta mesmo, sabe?” (Gabriel).

Importante observar em outro momento da entrevista com Gabriel que ele faz referência a jovens, sem apontar como e quem são estes jovens, que têm ou tiveram comportamentos ou reações imoderadas no trabalho, nas empresas que os contrataram. Estas reações, contudo, já surtiram efeito, e estes possíveis jovens imoderados não foram convidados a permanecer na empresa que os contratou. Gabriel assim disse:

“como eu já falei, a maioria aqui busca ficar de boa na empresa, ou aqui mesmo no Espro, mesmo quando a coisa parece ter ficado ruim. Então, eu acho que tem muitos jovens aqui que não conseguem mesmo ficar calados quando precisa e ouvir as coisas, as críticas, os argumentos quanto ao nosso erro, né? Eu acho que se é uma pessoa que fica questionando tudo, falando que tá tudo errado, fica querendo brincar com tudo, como se eles fossem os certos; eu acho que nenhuma empresa quer ficar com gente assim não. Eu acho que teve alguns aqui no Espro, assim. Aqui a gente até pode questionar, porque é importante, a gente tá aprendendo aqui, né? Então, eu acho que a maioria tenta moderar como vai conversar com o outro, moderar seu comportamento quando tem situações, ou com outras pessoas que são pouco quietas. Isso é importante para evitar violência, discussão, entre todo mundo, né? É bom evitar essas coisas né? Acho que isso é o que a gente tá falando aqui de moderação, né?” (Gabriel)

Além disso, pelas narrativas dos entrevistados, pode-se afirmar que jovens mais habilidosos, mais interessados nos ensinamentos do Programa Jovem Aprendiz, talvez considerados mais responsáveis, costumam moderar certos aspectos de suas vidas, a fim de permitir que todos percebam que este jovem é um jovem aprendiz, que busca ser mais bem qualificado e almeja, como um aspecto pessoal, o sucesso profissional. Estes jovens, de certo modo, buscam formas de reconhecimento entre os pares, por sua moderação, apostando que esta estratégia vai permitir outras oportunidades em outras situações de busca de emprego, de trabalho, de ocupação profissional. Gabriel disse:

“Em situações normais, no nosso dia a dia, a gente não pode sair estourando com todo mundo. No trabalho então, é que a gente não pode fazer isso mesmo. Agora, como a gente é jovem aprendiz, e muita gente conhece a gente como jovem aprendiz, por que a gente muda bastante, né? Então a gente acaba que fica, automaticamente, bem mais moderado em tudo que a gente faz, né. Antes a gente tava na rua, adolescente, fazendo o que queria. Agora, a gente aprendeu o que tem que fazer e a gente leva isso pra rua também. Se eu não for efetivado, por exemplo, eu já aprendi o que fazer. Então é assim, a gente

toma cuidado com bastante coisa que a gente vai falar, com o que a gente vai fazer, porque vai que o outro não entende direito, né?” (Gabriel).

Percebe-se que a prática da moderação é uma estratégia importante para a manutenção da boa imagem no trabalho. A moderação torna-se necessária também como fator de reconhecimento da responsabilidade profissional e pessoal como fator preponderante não só para sua permanência no trabalho como na possibilidade de se conseguir ser reconhecido como profissional dedicado e ter, futuramente, novas oportunidades. Da mesma forma, Marcela sugeriu que:

"Se você está em alguns horários lá no atendimento, sabe, mais cheios, que o voo já vai sair. Puxa, a coisa fica bastante complicada, sabe? Você sabe, não tem nada melhor do que ver uma pessoa satisfeita com o seu atendimento, com o atendimento da empresa, né... porque você está ali, você é a empresa. Então é bom ver que a pessoa ficou satisfeita com seu atendimento. Mas, tem dia que a coisa fica feia mesmo. Tem muita gente que reclama de tudo. Eles, parece, que não entendem o procedimento, mesmo já tendo passado por ali várias vezes na vida. Se fosse alguém que ia voar pela primeira vez tudo bem, não entende! Se bem que esses vão de boa. O pior é aquele que acha que sabem tudo, reclamam e reclamam, de tudo. É fora do contexto. E a gente aguenta, tem que aguentar, né? Tem que ficar ali, de boa, segurar bastante e sorrir pra evitar o pior. Vai que um dia você, quando sair, não for efetivada na empresa que você está, vai precisar de buscar trabalho. Você sabe como ser profissional!" (Marcela)

Luara assim se coloca em relação às práticas de moderação:

"Isso de moderação aqui é, assim... tem dia que parece que não tem jeito. Tem dia, não é todos os dias, que todos chegam na loja querendo reclamar de tudo, os clientes. Os clientes que reclamam. Tem dia que parece que todos os clientes querem reclamar de alguma coisa. É uma embalagem rasgada, ou amassada, a cor do produto que não era aquela que escolheram, o pedido que não foi entregue no prazo, defeito no produto e outras coisas. Não estou falando que o cliente não pode reclamar. É direito dele reclamar se o que ele queria não foi entregue de acordo com o que ele esperava. Eu tô falando da forma como o cliente chega reclamando. Eu fico, eu trabalho lá atrás, com saída de nota fiscal, ajudando lá a secretária. Mas, tem dia que não tem jeito. O cliente chega reclamando com os vendedores e sobra até pra gente lá do nosso setor. Quando chega lá é porque a coisa não foi resolvida só com os vendedores. O cliente pede pra chamar a gerente nossa, da loja. Ela sempre vai, em todas as situações. Mas tem dia que a gente entra no meio, tentando conversar, acalmar os ânimos, né? Os vendedores são muito educados. A gente precisa atender bem o cliente. Mas tem cliente que chega atacado e atacando. Então, a gerente e as meninas do setor já precisaram muitas vezes chegar e conversar de lado com o cliente e tentar entender o que tá acontecendo e explicar direitinho o que precisa. Até eu, que sou jovem aprendiz, já precisei conversar com clientes, tentar entender o que tava acontecendo. Já até conversei com alguns vendedores que eu via que tava querendo perder a paciência com o cliente. O cliente precisa de atenção. Às vezes é uma dúvida pequena, mas que ele chega bastante furioso. Tem uns que são muito chatos mesmo, mas a gente precisa acalmar eles. Então, a gente sabe

que não podemos fazer o jogo deles. Eles chegam bravos mesmo e a melhor forma de atender e ficar calmo e ouvir. Desarma eles” (Luara).

Estas são situações bastante estressantes, como narrou Luara, em que vendedores e clientes, em vários momentos, necessitavam que outros funcionários mediassem as discussões entre os supostamente envolvidos. Enquanto havia uma falta de moderação por parte dos clientes em seu direito de reclamar e exigir certos esclarecimentos, por parte dos vendedores ou mediadores havia a necessidade de se ativar as estratégias de moderação de forma cada vez mais intensas, mais diretas.

Ainda de acordo com Luara, ao longo do dia, depois de determinados episódios de embates com determinados clientes exaltados, por exemplo, os vendedores não deixavam de comentar os modos como devem sempre permanecer atentos, próximos e dispostos a responder educadamente às demandas dos clientes. Esta é uma maneira para que se torne legitimada e fortalecida a necessidade de sempre estarem dispostos à moderação em situações supostamente estressantes ou constrangedoras. Deste modo, a moderação torna-se a primeira estratégia do cuidado de si ativada para que se evite o confronto direto com o cliente. Não significa, esta atitude, que os vendedores deem sempre a razão para os clientes, aceitando seus argumentos como certos e finais. A moderação, nestas circunstâncias, torna-se necessária para que se possam, clientes e vendedores, chegar ao entendimento correto das questões colocadas em discussão. É, portanto, uma estratégia que pode ser construída não somente de forma individual, senão coletiva, como importante na construção do sujeito ético.

A questão ética para Luara não era se deveria ou não obedecer às regras da empresa e mesmo do Programa Jovem Aprendiz, no sentido de se limitar a determinadas atividades, considerando que ser mediadora nas discussões entre clientes e vendedores não seria uma de suas atribuições. A questão ética para Luara eram suas razões para contribuir com o entendimento dos clientes sobre as suas demandas, ao mesmo tempo em que servia como apoio para o processo de moderação para os vendedores envolvidos nos embates. Nesse sentido, Luara decidiu que servir de mediadora era, em todos os sentidos, ativar seu senso de moderação após refletir sobre seu modo de sujeição às regras a que deveria, supostamente, seguir, ou seja, refletir sobre a “maneira pela qual o indivíduo estabelece sua relação com essa regra e se reconhece como ligado à obrigação de pô-la em prática” (FOUCAULT, 1998, p. 27). Esta sua atitude é, enfim, uma forma de cuidado de si.

Luara, portanto, refletiu sobre o que um jovem aprendiz, senão um sujeito ético, deveria fazer em situações em que a mediação é uma estratégia de moderação. Muito embora Luara

tenha identificado quais os possíveis motivos que a levariam a não precisar ativar seu comportamento de moderação em situações de estresse como o relatado, por ser jovem aprendiz, ela decidiu que esses motivos não se aplicavam nesse caso. Assim, a problematização das situações que levavam ao embate entre clientes e vendedores e as práticas subsequentes de moderação, mesmo não resultando em um determinado padrão de comportamento compatível com o jovem aprendiz, transformaram-se, para Luara, em uma prática possível que levava a estilizações da sua "existência estética" (FOUCAULT, 1998, p. 16).

As narrativas anteriores sugerem que os jovens, tanto no momento das suas aprendizagens quanto no exercício de suas atividades profissionais, se envolveram em práticas de moderação como resultado da problematização do exercício de sua responsabilidade (VINCI, 2015). Como visto, as práticas de moderação do jovem aprendiz variavam significativamente. As diferenças mais importantes se referem às práticas de moderação que são exercidas no espaço de aprendizagem o Espro e aquelas exercidas no espaço de trabalho, enquanto contratados pelas empresas parceiras do Espro. No Espro, quase sempre, as práticas de moderação se referem ao fato de o jovem se colocar como apoiador no processo de ensino-aprendizagem do outro. O cuidado com a moderação permite que o jovem não se coloque em posição de soberba, de superioridade em relação a outros jovens. O comedimento em seu comportamento reflete-se em um modo de auxiliar o outro a compreender os conteúdos trabalhados pelos instrutores do Programa Jovem Aprendiz. De outro modo, os jovens com mais tempo de Espro também ajudam nas orientações de como se comportar no trabalho, no exercício profissional, para serem reconhecidos como capacitados para o trabalho. Na situação do exercício profissional, as práticas de moderação, como narradas, se referem ao cuidado de se tornarem receptivos às críticas e sugestões dos seus superiores, a saber controlar seus impulsos quando de uma situação de enfrentamento em que, supostamente, colocam sua atuação profissional em xeque.

Em outros termos, é necessário observar que existem níveis de moderação marcadamente mais intensos no exercício profissional que aqueles vivenciados no Espro, em momentos de aprendizagem. Na primeira situação, os jovens aprendizes operam em um nível mais alto de ativação de suas habilidades de moderação durante as suas atividades profissionais, pois é neste ambiente que os julgamentos sobre suas capacidades de adaptação às regras e à necessidade de se conformar às críticas são mais refinados. Nestas situações, as relações de poder tendem para um processo de formação de uma subjetividade em conformação a determinadas características funcionais e particulares que possam responder às demandas do

processo de produção valorizado pela organização. Na segunda, os níveis menos intensos de contato com outros não significam que os jovens não se envolvam em práticas de moderação como uma estratégia de cuidado de si, necessária para o convívio social e, portanto, imprescindível para a constituição de si como sujeito ético. Os conhecimentos e o saber que se requer, no espaço do Espro, não é o que permite o sujeito se conhecer mais, mas o que o ajuda a agir corretamente, como um sujeito ético, em face das circunstâncias (GROS, 2010) ocasionadas pela sua participação no Programa Jovem Aprendiz.

Em todos os sentidos, a constituição do sujeito ético não se refere apenas ao fato de o sujeito seguir, e estar sujeito, às prescrições morais externas, que definem o como se conduzir, mas, também, o tornar-se sujeito de suas próprias ações. Tais condições implicam considerar os procedimentos mediante os quais o sujeito é conduzido a observar-se, analisar-se, decifrar-se e reconhecer-se como quem domina o saber-fazer possível. Assim, além de um saber-fazer imposto pelas obrigações organizacionais, complementam-se as obrigações autoimpostas, que determinam um saber e um fazer-se a si mesmo, que têm um caráter eminentemente ativo na construção de um modo de ser, um sujeito ético, no trabalho. Como afirma Foucault (2010a), é por meio desses procedimentos que o sujeito adquire um *ethos*, ou um modo de ser, que implica a relação do indivíduo consigo mesmo, relação com os outros e a relação com a verdade.

A moderação é uma prática de si que exige que os jovens aprendizes, abordados nesta pesquisa, controlem seu próprio comportamento, suas ações, em face de alguma eventual disfunção percebida, como forma de incorporar o *telos*, ser um jovem aprendiz. Nesse sentido, argumenta-se que um aspecto importante das práticas de moderação é a problematização da sua condição de jovem aprendiz em um determinado contexto em que se exige uma determinada compreensão dos acontecimentos e a sua necessária ação de intervenção ética. Neste contexto, é importante destacar que, nos momentos em que a problematização era necessária para os jovens entrevistados, vários valores morais relacionados também estão presentes nas práticas de si, como seguir as regras do Programa Jovem Aprendiz, valorizar o relacionamento entre os pares, preservar a segurança de si e dos outros, mostrar respeito pelas decisões e argumentos dos outros e permitir que jovens aprendizes menos experientes sejam adequadamente assistidos e tenham suas dúvidas respondidas a contento. Compreende-se, nesse sentido, que os jovens entrevistados problematizam a necessária condição do exercício da moderação enquanto participantes do Programa Jovem Aprendiz. No entanto, não há uma definição clara entre qual nível de moderação é mais adequado de ser praticado enquanto um cuidado de si no espaço do Espro e/ou no exercício das atividades profissionais nas empresas contratantes.

Argumenta-se, enfim, que práticas de moderação podem ser interpretadas como importantes na constituição de um sujeito ético que prioriza não somente o respeito pelas regras quanto o respeito pelo outro. Deve-se compreender que a moderação, deste modo, “não pode tomar a forma de uma obediência a um sistema de leis ou a uma codificação das condutas” (FOUCAULT, 1998, p. 54). Em vez disso, é o relacionamento do sujeito com as regras do jogo de verdade e a compreensão do ser um jovem aprendiz como um *telos* que se tornam os elementos mais importantes na maneira como o jovem se forma por meio de práticas de moderação como sujeito ético jovem aprendiz.

10.3.2- Sobre a prática da tolerância como um cuidado de si na formação do sujeito ético

Analisando as narrativas dos jovens participantes do Programa Jovem Aprendiz abordados, foi possível observar que estes, para além das práticas de moderação/temperança (NILSON, 1998), também se envolvem em práticas de si que podem ser interpretadas como tolerância. Para maior clareza, por tolerância, nesta pesquisa, entende-se a decisão consciente de reagir calmamente, em vez de agressivamente ou com raiva a qualquer situação. Para esta pesquisa, considerou-se duas principais práticas de si que tomam a tolerância como aspecto significativo na formação do sujeito ético. A primeira considera a tolerância aos outros, seja em relação aos comentários mais depreciativos e avaliações negativas que possam ocorrer a partir destes outros em determinados momentos incidentais; já a segunda, como tolerância ao diferente, às situações inusitadas que eventualmente possam ocorrer tanto no espaço do Espro quanto nas empresas contratantes (OLIVEIRA, GODOY, 2015). Importante considerar que essas duas práticas de tolerância regulam, em maior ou menor grau, a convivência com os outros (SALLES, 2010). Afinal, sabe-se que qualquer espaço de convivência social é passível de emergência de determinados conflitos (FISCHMANN, 2008).

De maneira bastante ampla e em situações bastante variadas e dentro de limites bastante flexíveis, percebeu-se que os jovens, de acordo com suas narrativas, buscavam tolerar a interferência de outros em suas ações como forma de promover uma convivência mais aceitável nos espaços de interação decorrentes do Programa Jovem Aprendiz. Poucas foram as narrativas dos jovens entrevistados sobre episódios em que se envolveram em discussões sobre quando e como determinadas atividades deveriam ser feitas no Espro, ou como se comportar adequadamente durante as atividades previstas no programa. Os mesmos jovens relataram ser bastante tolerantes a certos comentários críticos e irônicos de instrutores e colegas que possam

ser alvos. Alguns dos jovens entrevistados relataram presenciar determinados episódios em que outros jovens atendidos pelo Programa Jovem Aprendiz, por muito pouco reagiram com violência, notadamente verbal, a comentários de terceiros e a determinadas situações no espaço do Espro. Abubakar, Megeirhi e Shneikat (2018) afirmam que há uma significativa relação entre a tolerância e a incivilidade no local de trabalho. Nesse sentido, a prática da tolerância torna-se um bom indicativo para que se evitem conflitos mais sérios em espaços de trabalho (FERGUS, ZIMMERMAN, 2005).

Muitos dos jovens entrevistados disseram tolerar com bastante naturalidade quaisquer comentários críticos vindo de instrutores, pois consideravam que tais comentários eram, na situação, importantes para construir determinada lógica na compreensão dos conteúdos ensinados. Nesse sentido, não consideraram que as intervenções realizadas pelos instrutores carregassem outros motivos senão o de explicar conteúdo e permitir o aprendizado. Nesse sentido, esta forma de tolerância foi importante pois determinavam que as intervenções de outros não afetavam negativamente a percepção de si no processo de aprendizagem e, portanto, não deveriam resultar em uma reação desproporcional do jovem. Como relata Ana Clara:

“Teve algumas vezes aqui que a Juliana já me chamou a atenção pra entender uma parte da matéria que ela tava ensinando. Era uma apostila sobre Relações Humanas, eu acho. Só sei que eu não tava entendendo nada. Tinha uns nomes de pessoas lá e como eles analisavam o homem, o comportamento humano, essas coisas. A Juliana viu que eu não tava entendendo, que eu não tava querendo nem fazer muito esforço pra entender, né. Aí ela pegou e falou comigo, bem pertinho de mim, que se eu não me esforçasse pra entender, não ia adiantar nada. E se eu tivesse alguma dúvida não era pra ficar parada esperando que alguma coisa iria acontecer, falou que eu tinha que ser mais proativa, que buscasse uma explicação, que perguntasse se tivesse dúvida. Ela mesma estava lá pra explicar o que a gente não entendesse. Eu quase fiquei chateada. Mas sei que ela não falou tentando me atacar. Era só me chamando a atenção mesmo” (Ana Clara).

Ranieri relata algo bastante similar:

“Tem algumas apostilas, algum material que a instrutora aqui do Espro dá a gente que é fácil de entender. Tem algumas coisas muito facinhas mesmo. Só que tem outras matérias que é bastante difícil de entender. Essas que são mais difícil a instrutora já falou pra gente que se tiver alguma dúvida é pra gente perguntar. Só que eu não gosto muito de ficar perguntando. Se eu tiver dúvida eu leio outra vez ou peço ajuda com os colegas. Mas, nem sempre o colega também sabe aquilo, né. Teve um dia a instrutora lá chegou perto de mim e falou que eu tava, parecia que eu não tava entendendo nada. Eu falei com ela que tava difícil mesmo. Ela então falou que se eu tivesse alguma dúvida eu tinha o direito de perguntar. E falou isso pra todo mundo depois. Eu achei que ela tava falando pra todo mundo que eu não tava entendendo, sabe? Quase que eu não entendi. Mas ela falou que se todo mundo tivesse dúvida era pra perguntar. Imagina se eu acho que ela tava falando mal de mim, que eu não

entendia nada. Mas eu entendi que não era comigo. Eu sei que esses comentários não é só pra mim, só pra um ou pra outro. É pra todos” (Ranieri).

Nestes dois relatos, é possível perceber que os jovens envolvidos, em um primeiro momento, sentiram que os comentários vindos dos instrutores pareciam a eles dirigidos como uma crítica pessoal. Em outro momento perceberam com maior clareza que os comentários, apesar de trazerem uma observação crítica sobre seus comportamentos no processo de aprendizagem, não carregavam uma direção de ataque pessoal do instrutor. Em todo caso, tais situações requereram dos jovens que desistissem de uma possível reação às críticas recebidas, pelo fato de não serem elementos suficientes para uma resposta pessoal de intolerância às críticas supostamente recebidas. Nestes casos, as críticas das instrutoras sugeriam que os jovens deveriam mudar seu comportamento apassivado e se tornassem ativos na busca pelo aprendizado proporcionado pelo Programa Jovem Aprendiz.

Como ainda detalhou Ranieri, o problema das críticas recebidas do instrutor deu margem para que outros jovens que estavam perto dele naquele momento se sentissem aptos a continuar com comentários críticos e desnecessários sobre sua forma de lidar com as suas dúvidas nos conteúdos ensinados em outras situações de aprendizagem. De acordo com o relato de Ranieri, estas não se enquadravam àquela situação geradora das observações do instrutor. Os comentários dos jovens colegas de Ranieri se mantinham, portanto, apenas como forma de insinuar que ele tinha dificuldades de aprendizagem. Para Ranieri, foi necessário desenvolver um sentido de “deixar pra lá, porque isso não me ajuda em nada” (Ranieri), portanto, de tolerância a determinados comentários para que se evitasse qualquer desconforto e desentendimento com os jovens de seu grupo. Nas suas palavras:

“Assim, depois que a instrutora chamou minha atenção com a minha dificuldade de entender os conteúdos... Minha dificuldade só não. Nossa dificuldade, porque a gente nunca pergunta nada quando tá em dúvida. Então, depois disso, os carinhos que tavam perto de mim começaram a ficar me zoando, o tempo todo. Até hoje. Como se isso tivesse acontecido agora. Mas isso foi lá no início mesmo. Toda hora eles ficam ‘tá entendendo, mané? Pergunta lá... fica aí com cara de quem não sabe, pergunta lá, que cê nem entendeu!’, ou assim ‘ihh já tá achando a apostila difícil, vai entender nada, vai perguntar... peraí que eu chamo a instrutora... esse não sabe nada...’ Então, assim, é chato demais. Eu já falei pra eles parar com isso que já deu. Já pedi pra esquecer e nada. Então, eu passei a ver que eu tinha que ficar mais tranquilo mesmo. Eu vi que tinha que deixar pra lá, porque isso não me ajuda em nada. Só atrapalha se eu ficar com raiva deles e partir pra ignorância, né?” (Ranieri)

Ranieri relatou outro acontecimento vivenciado por ele em que, em certo sentido, foi

necessário realizar um modo de comportamento de tolerância. O relato se refere ao fato de o elevador na instituição ser de uso exclusivo de deficientes, idosos, gestantes e pessoas com crianças pequenas, sendo, assim, vedado o uso por qualquer aluno da instituição, ou jovem atendido pelo Espro, que não se enquadrasse naquelas condições para o uso. Ranieri, por três vezes, utilizou-se do elevador sem se dar conta daquelas condições de exclusividade. Após ser advertido por uma das instrutoras sobre o ocorrido, Ranieri passou a ouvir o que chamou de piadinhas de outros jovens sobre sua “condição física”:

“Sabe esse elevador ali? Então, eu nunca tinha lido lá na porta que era de uso exclusivo. Eu acho que quando as instrutoras falaram isso de que era exclusivo eu não tinha prestado atenção. Então, eu chegava aqui no Espro e pra subir até aqui no quinto andar eu pegava o elevador. Fiz isso umas três vezes, não foi mais que isso não. Só que um dia, [nome da instrutora], a instrutora, me falou assim, com um jeitinho meio irônico que mesmo eu sendo magrinho assim eu não me enquadrava nem como deficiente, nem como idoso e nem era gestante e muito menos criança de colo. Eu sei que ela tava sendo bastante irônica. Ela falou que isso, de não usar o elevador, já tinha sido falado. Então dois colegas, que tavam do meu lado, falaram que ser surdo não era deficiência física. Era pra ter acabado ali. Mas, o quê. Comigo a coisa rende... todo dia que eu venho aqui, que em encontro com os colegas lá, a gente tá subindo ou descendo eles viram pra mim e falam que eu já posso usar o elevador que surdez é sim deficiência física. Ah, cara, tem dia que é chato demais. Ficam repetindo isso o tempo todo. Acho que eu sou para-raios de tudo isso. É só comigo que ficam assim, falando, me criticando. Eu fico assim, tentando não levar essas coisas a sério. Aqui a gente aprende que não devemos ficar retrucando tudo que a gente ouve; que é melhor deixar muita coisa passar, porque a gente tá aprendendo, né. Então, tenho que aguentar” (Ranieri).

Neste relato, Ranieri descreveu claramente sua prática de tolerância aos comentários desnecessários e até depreciativos vindos de outros jovens. O exemplo que Ranieri ofereceu foi de que os jovens precisam cultivar o sentimento de tolerância a pessoas que se comprazem em ficar relembando episódios em que, eventualmente, seus comportamentos podem ser considerados inapropriados. Na verdade, Ranieri adverte que os jovens precisam estar dispostos a cultivar a tolerância a comentários desnecessários e depreciativos vindo dos outros, em quaisquer situações, como forma de “sobrevivência” e, portanto, como uma prática do cuidado de si.

O comportamento de Ranieri, nas situações relatadas, constituiu, assim, uma situação na qual seu valor como jovem estivesse, supostamente, sendo testado, no sentido de que ele precisava ser formado, exercitado e cobrado, ao mesmo tempo, por sua atenção e comprometimento com o aprendizado, portanto, por sua postura como um jovem aprendiz. Como comenta Foucault (1998), o homem precisa ter:

o cuidado em se apresentar bem em público, a aquisição do *aidos* que faz com que se respeite a si mesmo através do respeito que se tem para com o outro - tudo isso é, ao mesmo tempo, formação do homem que será útil para a cidade, e exercício moral daquele que quer se dominar a si mesmo (FOUCAULT, 1998, p. 71).

Em outras palavras, como os jovens reagem, constroem sentidos de tolerância, em situações de pressão nos momentos de aprendizagem e a forma como se comportam em relação a determinadas regras impostas pelas instituições a que pertencem são considerados elementos fundamentais na maneira como os jovens trabalham em "práticas refletidas e voluntárias através das quais os homens não somente se fixam regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo" (FOUCAULT, 1984, p. 15). Além disso, nestes exemplos de tolerância, Ranieri sugeriu que praticar a tolerância era uma maneira de se tornar um jovem respeitado no Programa Jovem Aprendiz. Essa maneira de ganhar respeito, seja dos pares jovens aprendizes, seja dos instrutores, é uma forma marcadamente de obter reconhecimento de forma não violenta e não agressiva. Este modo de se comportar, de cuidar de si, constitui, como adverte Foucault (1998), um domínio privilegiado para a formação ética do sujeito. Em suas palavras, torna-se um sujeito ético aquele que "deve se caracterizar por sua capacidade de dominar as forças que nele se desencadeiam, de guardar a livre disposição de sua energia, e de fazer de sua vida uma obra que sobreviverá além de sua existência passageira" (FOUCAULT, 1998, p. 126).

Muitos dos jovens entrevistados tentaram demonstrar tolerância a determinadas situações que consideravam repetidas nos momentos de instrução. Como a permanência do jovem no Programa Jovem Aprendiz é de 16 meses, acontece que, após 12 meses de instrução, todo o conteúdo já aprendido por determinados jovens torna a ser pauta de aprendizagem. O modelo do programa prevê 12 meses de instrução. No final destes 12 meses, e com a entrada de novos jovens no programa, inicia-se a apresentação daqueles mesmos conteúdos para aqueles jovens que, eventualmente, ainda não o tenham estudado. Acontece, porém, que, ao final de 12 meses, todos os jovens estão destinados a assistir a mais 4 meses com conteúdo já aprendido anteriormente.

O fato de terem que estudar o mesmo conteúdo já visto em oportunidade anterior faz com que os jovens que estão nos meses finais de participação no Programa Jovem Aprendiz, antes de terem seus contratos terminados, enfrentem a necessidade de mostrar tolerância a situações consideradas como desnecessárias. Em um primeiro momento, os jovens afirmam que

tentam aceitar que qualquer forma de reapresentação de conteúdos já vistos possa ser revertida em um ganho para eles, como uma forma de fortalecer seu conhecimento sobre determinado conteúdo. Nesse sentido, os jovens assumem que toleram que os conteúdos sejam repetitivos pelo fato de se beneficiar, com maior legitimidade, daquele conhecimento disponibilizado. Os benefícios de se ter os conteúdos reapresentados a eles terminam quando da necessidade de ter de refazer, também, os exercícios a eles relacionados. Nas palavras de Guilherme:

“Eu acho que aqui a gente aprende bastante coisa. Bastante coisa mesmo. E tudo é muito importante pro nosso desenvolvimento lá fora, como profissionais. Eles aqui programaram que tem os conteúdos pra gente aprender, tem coisa de técnicas administrativas, informática, introdução à economia. Tudo isso é bastante importante. Mas, eu, por exemplo, e outros jovens aqui também, que já temos, que já estamos no final do contrato, né, que já temos mais de um ano de Espro, a gente volta a estudar tudo outra vez. É importante rever os conteúdos. Mas, não dá pra ficar repetindo tudo. Então, eu acho que eles tinham que ter um programa de conteúdos de mais tempo. Com um ano a gente volta a rever tudo. Acho que é uma perda de tempo, sabe? Vai ter que repetir tudo outra vez, mesmos as atividades. Isso é muito chato. Mas, como eles não vão mudar isso mesmo, a gente fica aqui” (Guilherme).

Não se pode afirmar que os conteúdos reapresentados aos jovens tenham sido adequadamente incorporados por eles já na primeira apresentação, doze meses antes. Busca-se enfatizar aqui a necessidade, eventual, de o jovem ter que se sujeitar a um novo, e mesmo, regime de verdades do qual já havia sido submetido e, para isso, cultivar em si o sentimento de tolerância a uma situação já vivenciada. Em termos gerais, pode-se afirmar que revisar conteúdos não pode ser dado como significativo no necessário processo de construção de estratégias de tolerância. A tolerância parece ser ativada em relação ao fato de os jovens com mais tempo de programa estarem sendo confrontados com a necessidade de se conviver, na mesma sala de aula, com o mesmo instrutor, com aqueles jovens aprendizes considerados novatos. Como novatos, estes jovens têm poucas habilidades profissionais construídas e pouco conhecimento sobre o Programa Jovem Aprendiz e seus conteúdos. Deste modo, os mais antigos, apesar de não relatarem diretamente e de forma clara, precisam fazer um exercício de tolerância no sentido de recepcionar aqueles que, em seus julgamentos, pouco sabem, pouca experiência possuem e, por conseguinte, têm demandas iniciais de aprendizagem pouco complexas. Nas palavras de Amanda:

“Nós que já somos mais antigos aqui, que já vai ter que sair daqui a pouco, quando tem que ver os mesmos conteúdos de antes, não é bom. É assim, depois de um ano as instrutoras começam outra vez os conteúdos que a gente já viu. Tem uns aqui que ainda não viram os conteúdos, né. Porque eles tão aqui há bem menos tempo, depois eles vão acabar vendo o mesmo conteúdo sendo repetido pra eles também e eles vão entender como que é ter que estudar

tudo outra vez só porque tem uns aqui que acabaram de entrar e não sabem de quase nada. A gente que já viu isso, agora, a gente acha isso muito chato. Ter que repetir só porque entrou gente nova. Eles não sabem de quase nada mesmo. Então, tinha que ensinar pra nós que já vamos sair coisas mais novas. Pra não ter que aguentar esse negócio de repetir” (Amanda).

O que se compreende desta narrativa pode significar que o jovem não estava esperando, ainda que subjetivamente (DEL PRETTE, DOMENICONI, AMARO, BENITEZ, LAURENTI, DEL PRETTE, 2012), que fosse considerado e tratado como um jovem aprendiz novato, mesmo já estando no programa há mais de um ano. Em outros termos, o jovem que frequenta há mais tempo as instruções do Espro não espera ser tratado como um novato, em relação ao mesmo conteúdo estudado. Como há a repetição de conteúdos por determinação do programa, esta repetição só pode ser considerada, pelos mais antigos, um retorno ao início e, com isso, desconsiderado o conhecimento construído por eles. Haveria, nestas condições, uma desconsideração pelos seus esforços por se constituir jovens aprendizes. Tal desconsideração seria, em seu entendimento, causado pela “intromissão de outros jovens que não sabem nada e nós temos que ser igual a eles, agora” (Guilherme).

Evidentemente, ter que reaprender os conteúdos reapresentados e mais, ter que conviver com jovens menos experientes, não significa um apelo para sentimentos de desvalorização do sujeito, ou simplesmente, o fato de que o jovem não estaria disposto a tolerar novos jovens no Programa Jovem Aprendiz, ou mesmo compartilhar conhecimentos e espaços de aprendizagem. Esta seria uma leitura muito superficial da situação. Antes, portanto, revela este suposto descontentamento com a reapresentação dos conteúdos e uma suposta queixa de se ter que conviver com jovens aprendizes novatos a eminente constituição dos jovens aprendizes como sujeitos éticos, que buscam a formação de si como um empreendimento dado no tempo (SOUTO, 2010), e, portanto, não conforma neste processo modos compreendidos como retrocessos em sua formação ética. O suposto retrocesso no processo de formação do jovem aprendiz, como sujeito ético, dado nas situações de reapresentação de conteúdos e convivência com jovens novatos, aparentemente se choca com os esforços do jovem aprendiz na construção de si e de sua vida como uma obra de arte.

A esta situação, não é de todo impossível se conceber que os jovens possam, em algum momento, ter que trabalhar continuamente em si mesmo para tolerar tais instâncias de contato com o outro. É possível que alguns dos jovens aprendizes mais antigos tenham sido tentados a reagir com raiva, ou profundo descontentamento, a situações que vivenciam como desconfortáveis, ou que impedem, supostamente, sua evolução como sujeitos éticos. Tentar

tolerar tais situações eventualmente inusitadas, por trazer uma carga emocional a ser compreendida por si mesmos, ocasionalmente pode levá-los a considerar que, em certa medida, ajudar o outro, jovem novato, a compreender os conteúdos ministrados, pode ser uma estratégia mais interessante de se constituir como um sujeito moral. Afinal, adaptar-se às regras, é uma conduta esperada para um jovem aprendiz, e não uma excepcionalidade. Júlio assim descreve sua experiência com o fato de precisar rever os conteúdos e a presença de jovens aprendizes novatos no Espro:

“A gente tem que ver que quando você volta, quando a gente tem que estudar outra vez o mesmo conteúdo de antes, eu acho que é uma oportunidade interessante de ajudar o outro que tá chegando agora, né. Eu acho que se a gente já conhece os conteúdos, que a gente já passou por isso, acho que é bom pra gente também. Fortalece o que a gente já aprendeu. Mas é uma forma de reaprender, também. E as vezes a gente vê que aquilo que a gente achou que tinha aprendido nem era daquele jeito. Tem como fazer uma nova leitura, uma nova interpretação daquilo que a gente achava que tinha aprendido antes. Ajudar é bom. Ajuda eles a saber o que fazer e como fazer aqui” (Júlio).

Percebe-se nesta narrativa que os jovens implicados em sua constituição ética estendem a todos os outros jovens seu respeito pelo processo de formação profissional, uma certa sujeição às regras e aos modos de comportar no programa. Mais que isso, demonstram o seu respeito pelo ser jovem aprendiz e pela tentativa de se fazer a coisa certa. Nas situações em que os jovens acreditam que o aprendizado é um direito de todos e um dever daqueles que sabem mais ajudar os outros em sua caminhada, eles ativam a prática da tolerância, no sentido de regular a convivência com os outros. E os jovens fazem isso com base no pressuposto de que a ajuda, o apoio, a compreensão das dificuldades dos outros e a necessidade de seu apoio não é, em si, uma obrigação, senão uma forma de se manter necessário ao outro enquanto se transforma a si mesmo em sujeito de si. Além disso, a prática da tolerância deve ser vivenciada, ou do contrário, a falta de tolerância refere-se a momentos considerados como inaceitáveis dentro do processo de formação do jovem no Programa Jovem Aprendiz. Como relata Vítor:

“Eu sempre me dispus a ser bastante tolerante com as coisas que a gente sabe que precisa vivenciar pra me tornar um jovem aprendiz. Eu não posso ser agressivo em tudo, só porque eu não concordo com uma observação da instrutora, ou mesmo do meu gestor lá na empresa. Eu sei que sempre vai acontecer alguma coisa que não é legal. Não tem nenhum trabalho que seja 100%. Meu chefe é muito legal, mas nem sempre é assim, ou vai ser assim... vai ter dia que, quando eu for profissional contratado, eu vou ter que aguentar meu chefe. Agora eu sou jovem aprendiz, nem tudo eu posso fazer, então tem muita coisa que eu não tenho responsabilidade mesmo. Mas quando eu for profissional, eu sei que não vai ser moleza. Então, eu tenho que fazer bastante coisa pra não estourar. Eu acho que eu não estouro mesmo. Eu sei que as coisas são assim mesmo. Tem dia que pega. É só ficar calmo e não achar que a coisa é pessoal” (Vítor).

Importante notar que, aqui, Vitor associou a prática da moderação de seu próprio comportamento à necessidade da tolerância ao comportamento de outras pessoas. Nesse sentido, ao invés de Vitor responder a situações estressantes, como alguma eventualidade de cobrança no seu trabalho, por exemplo, com agressividade ou violência verbal, seja como forma de retaliação ou argumentação, ele ponderou que se torna necessário moderar ainda mais o seu próprio comportamento, reduzindo assim as oportunidades de seus gestores ou superiores hierárquicos se tornarem seus oponentes em um desgaste profissional. Vitor sugeriu, ainda, que esta sua atitude de moderar seu comportamento como forma de praticar a tolerância é uma constante em sua vida. Esta é uma forma de propiciar às suas eventuais fontes de embate um momento adequado para que se acalmem até que possam dialogar da forma mais adequada, retornando aos níveis normais ou mais apropriados de entendimento recíproco.

A tolerância de Vítor, como narrado, é uma prática comum, segundo se nota em relatos de outros jovens. Dada esta possível constatação, pode-se argumentar que a tolerância é um elemento comum do processo de aprendizagem propiciado pelo Programa Jovem Aprendiz. Mesmo considerando que as práticas da tolerância estavam nas narrativas sobre si mesmos dos jovens entrevistados, a falta de tolerância aparece como algo que, por vezes, acontece com outros jovens, sublinhe-se que não entrevistados nesta pesquisa, mas que se tornaram parte dos relatos de alguns daqueles entrevistados. Em certo sentido, o relato de que há evidências de falta de controle da tolerância por alguns jovens contrasta com a percepção de que a tolerância é um comportamento, ou uma prática de si, que eventualmente faria parte do *ethos* do ser jovem aprendiz.

Miguel explicou que alguns colegas do Programa Jovem Aprendiz em momentos de confronto com instrutores, quase sempre quando estes buscavam compreender a lógica de determinados jovens sobre conteúdos ministrados, tinham atitudes mais exasperadas. Estas atitudes nem sempre refletiam o verdadeiro motivo de angústia dos jovens envolvidos nos poucos episódios de confronto presenciados em sala de aula. De acordo com Miguel, alguns jovens, ao não concordarem com os modos como as instrutoras ministravam determinados conteúdos, exasperavam e se colocavam em posição de violência verbal, retrucando sobre o fato de não estarem dispostos a entender o que era proposto. Ainda segundo Miguel, o motivo daqueles momentos de exasperação de seus colegas tinha origem no trabalho dos jovens. Mesmo não sabendo precisar o que acontecera no trabalho dos colegas que agora repudiavam qualquer forma de intervenção das instrutoras, Miguel explicou que seus colegas vivenciavam

situações mais tensas nos seus trabalhos, usualmente mais sensíveis a erros e pressões vindas dos gestores nas empresas.

Relata Miguel que, mesmo os jovens aprendizes não podendo se tornar responsáveis por operações e atividades mais complexas no trabalho, eles eram afetados, de algum modo, pelo fato de os gestores nas empresas estarem sendo cobrados por resultados. Nesse sentido, mesmo os jovens não estando diretamente vinculados a determinadas situações em que seus gestores eram cobrados pelo cumprimento de determinadas metas da organização, percebiam que todos os seus pares na empresa estariam enfrentando situações estressantes relacionadas ao manejo produtivo, ou cumprimento de metas. Assim, se não havia um clima propício para o trabalho, os jovens eram afetados em seu desempenho e, com isso, sentiam que precisavam “descarregar” suas eventuais frustrações em outras pessoas ou circunstâncias. A falta de tolerância nos jovens em relação a situações tensas em seus trabalhos, como relata Miguel, parecia contrapor às recomendações dos instrutores. Assim relata Miguel:

“Tem vezes que aqui na sala eu presenciei dois colegas, aqui da minha sala no Espro, que trabalham no mesmo lugar, acho que na TI Consultoria, que quase perderam a paciência com a instrutora. Eu não cheguei a conversar com eles direito não. Mas tenho certeza que eles perderam a paciência aqui, quando a instrutora tentava explicar pra eles a matéria porque lá no trabalho deles é bem estilo pressão. Lá os empregados têm que dar conta de cumprir metas e quando eles são cobrados pelo gerente deles é porque já veio de cima a pressão. Eles, os colegas aqui, não sofrem diretamente com a cobrança, sabe? Eles não fazem parte desse tipo de cobrança. Mas como eles tem amigos que entram nessa de cobrança, acaba que o clima fica difícil mesmo. Então eles vêm aqui e descontam nas instrutoras aquela raiva, né? Esse negócio de tolerância aí, acho que neles falta, né. Acho que eles não conseguem lidar com, com a cobrança dos outros, os outros é que são cobrados e eles que ficam chateados. Falta eles ficar mais calmo aqui. Acho que lá no trabalho deles não tem conversa, não tem como eles entenderem o que tá acontecendo. Aí chegam aqui e, nada. Prontos para explodir. Nada disso de tolerância” (Miguel).

Para Miguel, existem outras circunstâncias em que os jovens aprendizes estão expostos a determinadas condições no trabalho, como cobranças de metas, mudança nos processos de produção que geram algum descontentamento na equipe, dispensa de empregados, por exemplo, ou mesmo mudança de gerente, que afetam o humor dos colegas do programa, no Espro. Nestas circunstâncias, como observa Miguel, os jovens precisam aprender a lidar com as situações adversas e, principalmente, não levar suas frustrações para a sala de aula. Isso, como observa Miguel, prejudica todo o rendimento deles, seus colegas, que exibem sinais de frustração. Por estarem preocupados com as situações de pressão no trabalho vivenciadas por seus colegas, os jovens tornam-se um tanto impossibilitados de exercer sua tolerância. Estes jovens podem ter capturado o clima tenso no trabalho e, ao fazê-lo, não conseguem lidar com

as pessoas que os acompanham, como os instrutores, de forma mais tolerante durante as suas intervenções.

Mesmo nestas circunstâncias, como narradas por Vítor, é possível interpretar as respostas de seus colegas do Programa Jovem Aprendiz àquelas condições, como uma prática de tolerância. Lá, nas situações vivenciadas, senão presenciadas, de exasperação do gerente para com seus subordinados, de cobrança intensiva por cumprimento de metas etc., os jovens precisavam exercer sua tolerância para que não respondessem de forma inadequada às demandas que não eram suas. Esta forma de tolerância tem como objetivo não se indispor no trabalho, ainda que respondam de forma inadequada no espaço do Espro. De todo modo, a tolerância praticada no espaço de trabalho tem o verdadeiro sentido ao moldar seu comportamento em um esforço para evitar inflamar uma situação da qual estes jovens não aprovavam, nem eram alvos.

Argumenta-se, assim, que Vítor, nos relatos que fez, pode ser considerado como tendo uma preocupação ética pelas relações de poder e dominação entre os trabalhadores na empresa em que fora contratado. Vítor compartilhava uma compreensão bastante adequada de como todos os jovens queriam que as relações vivenciadas pelos jovens aprendizes fossem adotadas e sentia que muitos jovens estavam dispostos tanto às práticas da tolerância em todos os espaços de sua convivência como a práticas de tolerância mais direcionadas a determinadas situações. Nesse sentido, alguns dos jovens descritos por Vítor buscavam não se arriscar ou não iniciar a interferência naquelas situações de cobrança de metas e outras condições, como estabelecidas pelos gestores. Esta autoimposição de não se disporem às possibilidades de interferência nas situações tensas pode ser interpretada como uma forma de se exercer sua tolerância àquelas situações, com o objetivo de se adaptarem às possíveis condições de trabalho que, em certo sentido, poderão vivenciar no futuro próximo se efetivados no seu trabalho.

Importante, enfim, que se considere que as práticas de tolerância não acontecem em quaisquer situações ou são constituídas como uma obrigação universal. É, ainda assim, uma orientação prevista no Programa Jovem Aprendiz que se propõe a se constituir como uma interdição específica. As práticas de tolerância se constituem em uma série de interpretações, ainda que todas sejam fundadas em formas de problematização da condição de ser jovem aprendiz. Afinal, a tolerância torna-se muito mais uma questão de como o jovem entende seu próprio ser como jovem aprendiz e as práticas a que estão dispostos a ativar e enquanto um sujeito respeitoso com as regras que o conduzem a ser um jovem aprendiz no Espro e com os outros. Pois, um dos principais aspectos da tolerância como prática do si é a necessária

aceitação dos diferentes pontos de vista a que o jovem é submetido. Como afirmou Marcela:

“Nem sempre, infelizmente, a gente vai encontrar situações com que você concorda e o outro também concorde. Muitas vezes você acredita em uma coisa como sendo o certo, ou mais adequado naquele momento e o outro, né, a outra pessoa não vai concordar com o seu ponto de vista. Nem você, as vezes, vai concordar com o ponto de vista do outro. Você sempre vai achar que alguém quer tirar vantagem de tudo. Então, a tolerância que a gente tem que ter é isso aí. Saber o que você quer e tentar entender o que o outro está precisando” (Marcela).

Optar por praticar a tolerância em determinadas situações parece ser uma questão de aceitar o ponto de vista do outro, ou se submeter a um conjunto de regras que definem como se comportar em determinadas situações. Até mesmo aceitar o ponto de vista do outro, ou simplesmente fazer valer determinadas regras de conduta exige um grau significativo de tolerância. Não contestar o ponto de vista do outro, ou considerar que as regras de conduta consideram que o outro deva ter a razão sobre a sua, não é um exercício simples. É, enfim, necessária muita tolerância do jovem aprendiz em reconhecer que o outro tenha legitimada sua posição, mesmo que isto possa contradizer sua própria percepção, ou seu ponto de vista sobre a situação eventual. Marcela afirma:

“Não foram poucas as vezes que lá no guichê, quando a gente orienta os passageiros sobre o embarque, muitos vêm e começam a querer discutir com a gente. Eles ficam reclamando não só da demora, mas do atendimento, da dificuldade de despachar as malas e terem os comprovantes validados. Eles reclamam do *check-in*, do porquê pedimos novamente os documentos deles. Reclamam de tudo. Então, quase sempre tem algum mais desesperado, ou melhor, exasperado, né? Querendo colocar a culpa por qualquer coisa nas meninas. Já teve vez que já me pegaram como alvo. Me falaram tanto e tanto. A gente fica ali, ouvindo eles falarem e pensando, ao mesmo tempo, tentando imaginar o que que passa na cabeça deles. A gente fica com uma cara, assim, parada, quase sem expressão, só respondendo sim senhor, ou senhora, vamos dar uma analisada no seu caso. Mas não é fácil não. A gente não tem sangue de barata. Só no pensamento já me vi desintegrando um monte de gente lá. Não é fácil não. Muitas atendentes lá, minhas companheiras de reclamação, já perderam a paciência e, algumas só respondiam os passageiros, outras quase partiam pra briga mesmo. O negócio lá é pesado. Assim, acho que não é qualquer jovem que tem isso de aguentar não. Não somos funcionários mesmo, só o contrato. As meninas lá é outra coisa. É o emprego delas” (Marcela).

Percebe-se, neste relato de Marcela, que, embora os jovens possam ter certas dificuldades com a tolerância, não significava que ela não era valorizada. A tolerância é a prática de si que todos os jovens entrevistados, mesmo afirmando que a praticam, acharam mais difícil de executar em várias situações vivenciadas ou presenciadas. Assim, mesmo que Marcela aceite a importância de se praticar a tolerância, ela afirma que isso não é necessariamente uma

estratégia fácil. Nesse sentido, como se deduz das afirmações de Marcela, a tolerância como prática do si exige esforço constante para se constituir como objeto ético de suas ações. A tolerância a determinadas situações e eventos é uma batalha constante e marca a constituição de si, como um sujeito ético. Assim, mesmo Marcela tendo relatado que esteve envolvida em várias situações durante a resolução de conflitos com os passageiros na hora do *check-in*, ela manteve a compostura. Nesse sentido, considera-se que Marcela permaneceu tolerante durante todo o desenrolar e resolução dos problemas que os passageiros levantaram, ou demandavam solução imediata das atendentes da companhia aérea. No entanto, o comportamento imoderado de vários dos passageiros que se utilizam da companhia nem sempre é enfrentado com a necessária compostura. Assim, a probabilidade de se expressar certa irritação com determinados passageiros, notadamente com aqueles mais intolerantes, serve-se de sua falta, ou descontrole, em se praticar a necessária tolerância, como profissional.

Enfim, argumenta-se que a tolerância como uma prática de si, como se percebeu, tem várias formas de ser exercida. Os jovens, nesse sentido, tentam tolerar as várias situações de vivência e de contato com outros jovens ou com seus pares no exercício profissional, ou em determinadas situações vivenciadas em sala de aula, no Espro. Dessa forma, a tolerância pode ser vista como "menos uma regra universal do que um tema de debate permitindo soluções bem diversas" (FOUCAULT, 1998, p. 177). Percebe-se, assim, que a tolerância é uma prática de si que deve ser ativada, ou realizada, em situações tensas e exigentes, não apenas quando for conveniente.

10.3.3- O jovem como um sujeito honesto

A terceira prática de si analisada neste estudo é a honestidade. Este é um aspecto do código moral do Programa Jovem Aprendiz que, segundo os jovens entrevistados, é sempre explicitado pelos instrutores. A honestidade é relacionada não somente ao espaço do trabalho (CIULLA, MARTIN, SOLOMON, 2011), senão para toda a vivência do jovem aprendiz.

No mundo do trabalho, considera-se que a ética não é simplesmente uma preocupação periférica dos trabalhadores. A ética está no centro das relações profissionais e da sociedade como um todo, definindo uma certa imagem pública não só da organização, da empresa, como relaciona-se ao modo como as pessoas, especialmente os trabalhadores, se comportam. O que as pessoas fazem no trabalho, bem como o que pensam sobre o trabalho tem a capacidade de determinar suas atitudes e aspirações. Isto, por sua vez, afeta e mesmo estrutura a vida e os

hábitos pessoais do trabalhador. Neste sentido, ao se considerar a dimensão da honestidade no trabalho, pode-se levar em conta uma determinada leitura sobre os modos como os trabalhadores, em geral, se dispõem à prática da ética no exercício de suas atividades laborais (CIULLA, MARTIN, SOLOMON, 2011).

Como foi informado nas sessões anteriores sobre moderação e tolerância, os jovens percebem que sempre haverá várias perspectivas sobre uma determinada situação em que precisam ativar suas estratégias de cuidado de si em torno dos jogos de verdade. Do mesmo modo, verdade e honestidade não se limitam a estabelecer uma suposta versão correta de determinados eventos. Importante considerar as dimensões da honestidade como a prática, ou opção pessoal, de não se adaptar à perspectiva de alguém, com o objetivo de conquistar benefícios em sua própria disposição. Nesse sentido, considera-se que a honestidade é praticada ao se fazer e discutir determinadas condições no exercício profissional, ou mesmo de aprendizagem, que não resulte, de algum modo, benefícios próprios em razão do prejuízo de outro (CIULLA, MARTIN, SOLOMON, 2011). Como exemplo, pode-se haver casos em que os jovens estão em uma posição em que podem simplesmente considerar mal-entendidos ou omitir-se de dizer a verdade para que uma informação não atinja o seu objetivo, ou função, ou que apenas o seu lado possa se beneficiar desta eventual informação.

Em um sentido mais amplo, pode-se argumentar que os jovens entrevistados tentam permanecer honestos, mesmo em situações tensas (WILTSHIRE, BOURDAGE, LEE, 2014). Não foi relatado pelos jovens nenhuma situação em que pudessem se colocar em uma posição de desonestidade, seja consigo mesmos, seja com os pares, no Espro ou nas empresas que estão contratados. Enfim, não houve nenhuma crítica ao sistema de trabalho, ou qualquer observação negativa sobre as diferentes formas de se dedicarem ao trabalho (LACHTIM, SOARES, 2011), ou mesmo aos estudos no Espro. Nesse sentido, as práticas de honestidade, como relatadas pelos jovens aprendizes, tornaram-se uma constante.

Deste modo, aparentemente, nenhuma condição adversa que, eventualmente, pudesse ser vivida nos espaços de trabalho, ou de estudos, seria considerada como elemento fundamental na emergência de qualquer forma de prática da não honestidade (CIULLA, MARTIN, SOLOMON, 2011). Não se pode negar que o cansaço físico e o esgotamento mental podem, enfim, implicar emergência do comportamento desonesto de pessoas honestas (MIOTTO, 2013). Esta seria, enfim uma implicação importante, como na situação relatada por Ricelli.

Ricelli relatou que nunca precisou faltar ao trabalho, ou faltou em seu comparecimento

regular no Espro, mesmo naqueles dias em que se considerava muito cansada. Relata a jovem que já houve situações em que chegou atrasada no trabalho. Casos como defeito no transporte público foi um dos motivos para que ela se atrasasse uma vez para o trabalho. Ela relatou este único fato como sendo o que considerava a verdade, não omitindo o motivo do único dia em que atrasou para o trabalho. De acordo com Ricelli, agir deste modo, relatando a verdade, é muito importante, pois ela não fica com receio, ou inibida, de que possa pedir para faltar algum dia do trabalho, quando de alguma questão realmente importante. Ela relatou que não é difícil criar uma determinada situação e pedir para não ir ao trabalho. Mas, admite que chegar a uma situação em que seja necessário criar uma situação fictícia, ainda que plausível, para justificar uma falta no trabalho, ou no Espro, sem que isto seja uma necessidade real, é agir com desonestidade com os seus gestores e consigo mesma. Faltar, segundo Ricelli, não é uma opção. Nesse sentido, como afirma Ricelli, seu esgotamento físico e mental, por ter que se dedicar aos estudos e ao trabalho, sair cedo de casa e só voltar à noite, pode, se não tiver bastante controle sobre si mesma, acabar destruindo sua capacidade de resistir a tentações de ir para casa, de controlar desejos e até de se manter honesta, nos limites de não prejudicar, diretamente outras pessoas.

“Nunca tive motivos pra faltar do trabalho, nesse sete, ou oito meses que estou aqui no Espro, não precisei faltar. Faço de tudo para não ter que faltar. Nem se for mesmo preciso. A menos que aconteça alguma coisa grave mesmo. Mas, vou te falar, tem dia que eu tô bastante cansada mesmo. Tanto fisicamente quanto mentalmente. Saio de casa bem cedo, porque eu moro aqui em Justinópolis, e eu tenho que pegar um ônibus de casa até o centro e depois pego o transporte da [nome da companhia aérea], não tem como eu atrasar senão eu não chego no trabalho. Fico lá até dar a minha hora e volto pra BH depois de um dia que pode ser puxado. Aí eu vou estudar, faço faculdade de Educação Física. Tem dias que só chego à noitinha em casa, como alguma coisa, vou dormir e já tenho que acordar pra ir pro trabalho. Olha, é bem cansativo tudo isso, mas sei que é pro meu futuro, então, eu falo pra mim mesma, não para, continua, vai em frente. Se eu não fizer assim, eu vou querer inventar sempre uma desculpa pra não ir trabalhar. Mas não vou fazer isso. Isso não” (Ricelli).

Algo similar foi relatado por Vítor. Este jovem contou que há pouco mais de 4 meses de nossa entrevista, sua avó veio a falecer. No dia do velório de sua avó, Vítor teve o seu dia de trabalho abonado da falta. Dois dias após o falecimento de sua avó, mesmo ainda estando amparado pela justificativa para sua falta, Vítor decidiu por ir ao trabalho. De acordo com seu relato, seu gestor questionou o motivo de ele não ter ficado em casa. Vítor disse que preferia estar no trabalho, em companhia de seus pares que estar em casa, pensando e se entristecendo pela morte de sua avó e a falta que ela estava fazendo. Afirmou, ainda, que, apesar da tristeza

pela morte da avó, não deixaria de fazer o que era preciso, como se dedicar ao trabalho e os estudos, pois era isso que sua avó queria que fizesse. Nesse sentido, Vítor considerava que, em honra ao desejo de sua avó, ele não se deixaria ser levado por motivos outros que o fizesse ser diferente, como não se dedicar ao que havia proposto para si mesmo. Ele, como afirmou, não seria desonesto com sua avó, portanto, continuaria fazendo o que achava certo.

De igual forma, Ranieri se colocou como um jovem que respeita as determinações e as relações que mantém com o outro, como forma de se manter em práticas de honestidade. Nesse sentido, o outro, a relação com o outro e o que fora tratado com o outro, torna-se uma fonte de inspiração para as práticas de honestidade. Em suas palavras:

“Uma coisa que te falo, lá, quando eu tô trabalhando, eu respeito muito o que eles estão fazendo por mim. Então, é o seguinte, eu não gosto de enrolar não sabe? E chego na hora. É muito difícil eu chegar depois, chegar assim, atrasado. Até aqui no Espro mesmo. Eu cumpro o meu horário direitinho. Então é assim, lá na empresa, eu fico trabalhando com o que me dão até quando termina o meu horário. Nunca pedi pra sair antes. Eu não gosto dessas coisas não, sabe? Tem muita gente que fica inventando compromisso, inventando que tá doente, essas coisas, só pra não ir trabalhar, ou pra voltar mais cedo. Eu sei que pode ser verdade. Tem vez que a pessoa tá doente mesmo, ou o carro quebrou, essas coisas. Mas nem sempre é verdade. Eu evito mesmo. Posso tá cansado, de verdade. Mas eu não deixo de ir no trabalho, nem de vir aqui, sabe? Acordo cedo e vou. Então, eu acho que isso tem a ver com a honestidade, né. As pessoas esperam que eu faça tudo certinho. Então, vou ser honesto comigo mesmo, fazendo tudo o que tem que ser feito. Nunca inventar essas coisas” (Ranieri).

Criar situações em que se possa usar o tempo e a confiança dos chefes em benefício próprio foi um dos temas que mais foram abordados em relação às práticas de honestidade (CIULLA, MARTIN, SOLOMON, 2011). Neste sentido, vários jovens chegaram a citar a possibilidade que teriam para criar situações em que o tempo na empresa seja o mais agradável possível, como por exemplo, para usar as redes sociais, ou para desenvolver atividades pessoais não ligadas ao trabalho a que foram contratados. A mesma consideração estaria relacionada ao fato de se aproveitar da confiança depositada pelos gestores na empresa para se criar situações em que, por exemplo, se possa deixar o local de trabalho mais cedo para resolver questões pessoais, como as relacionadas aos estudos. Estas práticas relatadas poderiam ser consideradas, segundo os jovens como práticas de desonestidade. Nenhum jovem relatou estas práticas como sendo próprias, mas apenas como uma possibilidade a ser utilizada por aqueles que não pretendem ser honestos. Mesmo quando há a possibilidade de terem consentimento para estas práticas, os jovens afirmaram não se dispor a tanto. Como se pode ver no relato de Vinícius, seu próprio gestor já o abordou várias vezes afirmando que o trabalho ali desenvolvido é muito “puxado” no início da semana. Nos outros dias, se fosse de sua vontade, como o trabalho torna-

se mais simplificado, Vinícius poderia acessar os computadores e as redes sociais, ouvir músicas ou qualquer outra atividade menos estressante.

“É nos dois primeiros dias da semana, segundas e terças-feiras, que a rotina é mais intensa e estressante, quando se tem que agendar o serviço e colocar toda a estratégia de atendimento aos clientes da empresa em ordem. Fazer baixas e protocolar os pedidos de atendimento e manutenção nos computadores dos clientes. É também no início da semana que a gente precisa dar conta de planejar a logística de atendimento aos clientes. As vezes os técnicos precisam ir nos clientes. Isso pra que os técnicos façam os consertos nos computadores. Nem sempre tem como dar assistência virtual, por telefone. Então os técnicos têm que ir lá nas visitas nas empresas e fazer o que é necessário. Aqui pega no início da semana, por conta do final de semana que a gente não trabalha. Então se o computador do cliente estraga, é no início da semana que tem que consertar. Nos dois últimos dias da semana, quintas e sextas-feiras, as atividades na empresa já estão em ritmo menos acelerado. Assim, eu, na quinta-feira venho aqui, né. Mas, a gente tem mais tempo pra ficar sem fazer nada. Tudo a gente adiantou na segunda e na terça. Então o chefe fala comigo se eu quiser ficar de boa, nas sextas-feiras, ouvindo música, olhando no Facebook, eu posso. É assim, ele fala que pode, mas eu prefiro ficar por ali, tentando ver o que eu posso fazer” (Vinícius).

Como relata Vinícius, ele prefere não “relaxar” no seu trabalho, para que não haja qualquer mal-entendido com os demais funcionários que possam vê-lo acessando os computadores para lazer. Assim, apesar da anuência do seu chefe, seu gestor na empresa, Vinícius prefere continuar à disposição para executar suas atividades, sem outras formas de distração. Esta sua atitude, quando vista isoladamente, não parece significar muita coisa em termos de honestidade. Afinal, houve a concordância de seu gestor para que ele pudesse usar de seu tempo livre para fazer coisas menos estressantes. Ao se analisar no contexto da própria empresa, com relação aos colegas de trabalho, o fato de Vinícius não se utilizar de uma certa “regalia” pode ser traduzido como uma prática de honestidade com os outros funcionários. Nesse sentido, Vinícius se assume como tão responsável quanto os outros com o seu trabalho, tão dedicado como os outros com suas responsabilidades. Este comportamento é refletido, portanto, em sua postura de honestidade com o tempo e a dedicação dispensada na empresa em retribuição ao apoio que a empresa e seus funcionários dedicaram a Vinícius.

Do mesmo modo, Vinícius afirma que não gosta de sair para o lanche ou outras atividades fora do escritório para além do tempo estritamente necessário. Gosta de ficar centrado nas suas atividades, ainda que esteja sempre disposto a conversar e ouvir seus colegas de trabalho. Segundo Vinícius, não é sua intenção se isolar em seu espaço e se dedicar apenas ao trabalho, como se isso fosse o mais necessário a se fazer, ou ser tratado com certos cuidados e regalias por ser um jovem aprendiz. Sua postura de estar sempre disposto ao trabalho e não utilizar o tempo na empresa em seu benefício é, de acordo com sua declaração, usar da

honestidade (CIULLA, MARTIN, SOLOMON, 2011). Isso não significa ser antissocial no trabalho, apenas ser honesto com o fato de a empresa e seus gestores confiarem nele e em seu trabalho.

A mesma disposição para com o trabalho e suas atividades na empresa Vinícius revela ter em relação ao Espro. Em sua narrativa, revela que, mesmo havendo alguns momentos em que não aproveita adequadamente os conteúdos e as explicações dos instrutores, ele não falta ao Espro, não chega atrasado e, também, evita se levantar e sair da sala desnecessariamente. Em sua fala, Vinícius afirma que valoriza os esforços dos instrutores em preparar os jovens para o mundo do trabalho e, com isso, não pode ver motivos para não aproveitar todo o tempo que os instrutores lhe dispõem.

“Aqui no Espro eu procuro estar o tempo todo na sala de aula. Os conteúdos que a instrutora passa nem sempre é interessante. Tem coisa que a gente vê que é bem maçante, bem chata mesmo. Mas eu sei que ela preparou tudo, veio aqui pra ensinar a gente, mesmo as coisas que a gente já sabe, né. Então é assim, eu assisto as aulas, não costumo chegar atrasado aqui. Nunca inventei de chegar tarde ou faltar. Eu venho aqui até por que faz parte mesmo de ser jovem aprendiz. Mas eu venho sim, porque é um tempo que as instrutoras dedicam pra gente, né. Elas vêm aqui e trabalham. Eu não iria gostar de preparar uma coisa pra passar pra alguém e esse alguém não vem. Então eu venho, já que é pra gente que elas vem, elas vem ensinar” (Vinícius).

Uma declaração bastante significativa foi dada por Luara que estabeleceu uma relação importante e necessária entre o Programa Jovem Aprendiz, no Espro, e a forma como trabalha na empresa que a contratou fundada nas relações entre as práticas de honestidade que constrói e o reconhecimento de si como jovem aprendiz.

“Eu acho o seguinte. É claro que eu considero que a honestidade faz parte do caráter da pessoa desde o nascimento. Mas, tem que considerar também que nós temos que ser chamados para a honestidade o tempo todo. Não sei se é bem isso de ser chamado para a honestidade, porque eu acho que a pessoa desenvolve esse espírito de honestidade desde quando nasceu, na família dele. Mas, como acontece aqui no Espro, né. O tempo todo é falado a respeito da honestidade que a gente deve cultivar, porque isso é importante para o nosso lado profissional. Mas, é assim! Se eu sou honesta eu vou continuar honesta, mesmo quando eu tiver alguém do meu lado tentando que eu seja desonesta em alguma coisa. Mas se eu sou honesta eu não vou negar isso em mim. Vou continuar firme naquilo que eu acredito. Pode vir com tantos ganhos, que eu não vou ceder, certo? E isso fala aqui o tempo todo, que a gente precisa apelar para a honestidade. E isso, é o que eu penso. Se eu sou uma boa pessoa desde minha casa, eu vou ser uma boa pessoa aqui no Espro e lá na loja também. Eu penso assim, aqui no Espro eu preciso mostrar quem eu sou. Mais ainda, quando eu vou pro trabalho, eu sou jovem aprendiz, então eu preciso sempre ser honesta comigo mesma e com eles lá e aqui também. Então, eu estou lá na loja como jovem aprendiz, formada aqui no Espro. Eu não vou fazer nada que possa manchar a imagem do Espro lá na loja, ou em qualquer lugar. A minha honestidade é tudo para mim. Então, eu agindo com honestidade comigo

mesma, vou agir certo na loja, na empresa que confiou em mim e vou representar o Espro, como uma escola confiável, né? Eu tô levando a imagem do Espro lá fora. Mas é a minha imagem a principal. E é essa que eles têm que confiar, que saber que pode confiar em mim, como jovem aprendiz e como profissional que serei. Se sou honesta comigo mesma, sou honesta com o Espro que me formou e com a empresa que me deu uma oportunidade de eu ser eu mesma. É isso que eu acredito” (Luara).

Também foi relatado como uma prática de honestidade o fato de não se aproveitar do acesso a determinadas informações, mesmo que elas estejam disponíveis para fácil acesso. Em verdade, o jovem entrevistado referia-se ao fato de que se ter acesso a determinadas informações, sigilosas ou não, e cair na tentação de usá-las seria não somente uma prática de desonestidade, de apropriação de informações e dados de outros, enquadrado como crime previsto em lei, mas uma forma de quebra de confiança depositada pelo empregador (CIULLA, MARTIN, SOLOMON, 2011). Espera-se, assim, que o funcionário que tenha acesso a determinados dados não aja com a intenção de prejudicar o outro, de prejudicar a empresa na qual trabalha, por ser um ato problemático, de desonestidade consigo e com o outro que confiava em sua discrição.

“Como a gente trabalha com bastante dados, com cadastro de clientes, de pessoas que são atendidas pela GSM-TI, por exemplo, a gente quase que tem acesso a todo o cadastro das pessoas. Então, é importante que a gente fique atento com o que a gente fala, né? Pra não falar que a gente tem acesso a muita coisa, pra não revelar dados. Tem bastante coisa que pode ser confidencial lá. Eu não mexo nessa área não. Meu acesso ao sistema é bastante limitado. Mas eu sei que tem funcionários que tem acesso liberado aos dados dos clientes, todos os dados dos clientes. Isso é com os analistas e até os programadores que tem acesso ao sistema completo. Mesmo assim, às vezes, meu gestor pede pra alimentar o sistema de cadastro e vejo que, parece, que é fácil ter os dados dos clientes. Assim, os colegas de trabalho lá, os analistas até poderiam usar o que não deve né. Eles sabem que isso não pode, até porque é crime mesmo. Mas eu acho que eles não iriam fazer isso. Isso também tem a ver com honestidade. Não pegar o que não é seu, não usar de uma informação que tenha. Usar os dados do cadastro, né, vender, essas coisas. Então, eu sei que ninguém fica conversando sobre dados de clientes. Nem pode. Tem a questão da confiança, de quem trabalha ali, tem que ter confiança. Então eu acho que lá no meu trabalho, todo mundo é bastante honesto nisso, sabe?” (Gabriel).

É possível compreender esta posição de Gabriel ao se constatar que qualquer forma de vazamento de informações sobre o outro pode, eventualmente, causar sérios problemas para a empresa em que trabalha, mesmo que as informações não sejam, necessariamente, confidenciais. Nesse sentido, a valorização das ações de honestidade, de cuidado com a verdade, transformadas em cuidado com o outro, tornam-se fundamentos para um cuidado de si necessário para a constituição de um sujeito ético, um sujeito que faz justiça à confiança nele depositada.

Como se percebe, a principal prática de honestidade dos jovens entrevistados consistia em oferecer um relato sobre os modos como se percebiam em relação ao outro. Nesse sentido, as práticas de honestidade, como relataram, eram fundamentalmente exercícios que consideravam o reconhecimento do outro, principalmente ao enfatizar que as práticas de não honestidade poderia colocar os próprios colegas de estudo e de trabalho em alguma forma de desvantagem. Nesse sentido, os jovens compreendiam a honestidade como uma prática de si como necessária para que fossem reconhecidos como sujeitos que, de algum modo, se esforçavam para alcançar o ideal ético aspirado. Assim, a honestidade não pode ser considerada apenas uma certa maneira de ser, mas um conjunto de ações, de comportamentos que o sujeito exerce a partir de si mesmo e em si mesmo como condição para uma prática ética.

Percebe-se, ainda, que nas narrativas sobre as práticas da honestidade se afirmava, também, sobre as possibilidades de se agir com determinadas práticas de liberdade (GOMES, FERRERI E LEMOS, 2018). Estas práticas de liberdade eram obtidas pelos jovens aprendizes em momentos em que poderiam agir de modo desonesto, mas que, por consideração de uma moral inerente ao ser jovem aprendiz, a melhor demonstração de liberdade era optar por ser honesto, quando tudo poderia indicar o contrário. Além disso, as práticas de honestidade dos jovens, como relatadas, trazem elementos significativos da confissão (FOUCAULT, 1998, 1999). Ao confessar seus pensamentos e ações de honestidade, os jovens se legitimavam pelo discurso da verdade, “um discurso de verdade sobre si mesmos” (FOUCAULT, 1999, p. 63), sobre o que eles eram capazes ou obrigados a pronunciar sobre si mesmos. Esta forma de falar sobre si mesmo, de confessar sobre suas práticas, pode ser considerada como uma relação que os jovens mantêm com os *telos* relacionados ao ser jovem aprendiz.

Nesse sentido, a prática da honestidade, mais especificamente o relato sobre si mesmo como um jovem honesto, foi tomada como uma prática confessional de si mesmo em várias situações. Afinal, a prática da honestidade deve ser observada em todas as circunstâncias em que o jovem se submete. A honestidade, portanto, é usada pelos jovens aprendizes entrevistados como uma forma de se produzirem como sujeitos respeitosos, confiáveis e éticos. Assumir uma prática de honestidade, e negar a possibilidade de se agir de forma não honesta, reforça a maneira como o ser jovem aprendiz opera como um eu ético idealizado. Em várias oportunidades, os jovens afirmaram que aspiram, de forma bastante animada, obter sucesso no futuro como profissionais capacitados e serem reconhecidos pelas suas atitudes e comprometimento com sua formação ética.

Considerando, enfim, as práticas de si aqui analisadas, como a moderação, a tolerância

e a honestidade, pode-se argumentar que não é universalizando quaisquer formas de regras que, supostamente, fundaria sua ação que, nessa forma de moral, de ascese, o indivíduo se constitui como sujeito ético. Pelo contrário, é por meio de uma atitude crítica e de uma procura por problematizar sua condição de jovem aprendiz que os jovens entrevistados individualizam sua ação, a qual modula e dá um brilho singular à sua vida pela estrutura racional e refletida que lhe confere.

10.4- A teleologia do sujeito ético jovem aprendiz no processo de objetivação do outro

Nas obras de Foucault (1998), há poucas referências que se possa buscar sobre uma definição mais clara de sua compreensão do *telos*. Foucault (1998), basicamente, sugere que uma ação não é moral em si mesma, em sua singularidade, mas é moral em sua integração circunstancial e em virtude do lugar que ocupa em um determinado padrão de conduta (CANDIOTTO, 2008). Nesse sentido, como continua Foucault (1998, p. 28):

Uma ação moral tende à sua própria realização; além disso, ela visa, através dessa realização, a constituição de uma conduta moral que leva o indivíduo, não simplesmente a ações sempre conformes aos valores e às regras, mas também a um certo modo de ser característico do sujeito moral.

Deste modo, um *telos* pode ser considerado como uma determinada posição ética idealizada do sujeito (SOUZA, FURLAN, 2018). Deve-se ressaltar que Foucault (1984) optou deliberadamente por estudar as práticas do grego antigo e do romano helênico, a fim de analisar a ética que não envolvia a busca de estruturas formais com valor de universais (FOUCAULT, 1998). Nas palavras de Foucault (1998, p. 59):

Não é universalizando a regra de sua ação que, nessa forma de moral, o indivíduo se constitui como sujeito ético; é, ao contrário, por meio de uma atitude e de uma procura que individualizam sua ação, que modulam e que até podem dar um brilho singular pela estrutura racional e refletida que lhe confere.

Dessa maneira, um *telos* é uma posição ética escolhida voluntariamente que um sujeito tenta incorporar em sua vida cotidiana. Ainda, para Foucault (1998), abraçar uma teleologia envolve um certo relacionamento com a verdade. A verdade para Foucault, como afirmam Guareschi, Ferreira e Huning (2009), é determinada por indivíduos livres que estabelecem um

certo consenso e que se encontram com uma certa rede específica de práticas de poder e instituições restritivas que as impõem e legitimam (FOUCAULT, 2004a). Foucault (1991, p. 262) sugere, ainda, que a teleologia do sujeito moral se constitui “a partir da ideia de que o eu não nos é dado, penso que há apenas uma consequência prática: temos que nos criar como obra de arte”.

Nesse sentido, argumenta-se que Foucault (1991) se utiliza do termo arte para sugerir o ato de dar forma criativa a alguma parte do nosso eu. Esse ato de dar forma ao eu envolve, portanto, um relacionamento com a verdade, mas não exige uma verdade ontologicamente fundamentada (FOUCAULT, 1991). Em vez disso, sugere-se que se possa aceitar uma verdade parcial ou temporária como base da forma que se daria à própria vida. Assim, na medida em que um *telos* possa ser incorporado como uma estética da existência (CALOMENI, 2012), sugere-se que os efeitos dessa incorporação não visem tanto a “um certo estado de perfeição, mas talvez estados de felicidade, ou de pureza” (FOUCAULT, 2006). Com isso, sugere-se que a transformação da identidade e o envolvimento em relações de poder específicas, ao invés de possibilitar uma suposta transformação metafísica do sujeito, formam, em verdade, o objetivo de uma teleologia moral do presente (CANDIOTTO, 2013).

Os discursos dominantes da filosofia ocidental (PEIXOTO JUNIOR, 2004) buscam transformar o outro, como sujeito singular, através de um processo de universalização. Nesse sentido, o sujeito em sua ética pode ser transformado, antes, em um outro genérico que se supõe ser definido por um conjunto de qualidades comuns que são estáveis e reconhecíveis. Nesta tentativa de generalizar, o sujeito desconsidera-se o outro como diferente, como único. Deste modo, na tentativa de universalizar em uma determinada ética, o sujeito se vê destruído em relação à própria ética. Na concepção de Foucault (1998, 1999), sempre deve haver uma crítica à universalização, como uma crítica à normalização, como se vê em sua obra *História da sexualidade* em que Foucault (1998) busca compreender o desenvolvimento de uma ética não normativa. Nesse sentido, apesar de um determinado discurso sobre os jovens aprendizes, muito provavelmente, tender a ser interpretado como uma série de tentativas de tornar todos os jovens iguais, percebe-se que os próprios jovens interpretam suas práticas de si, e suas intenções de se constituírem como jovens éticos, de maneira bastante distinta.

Ainda que se considere que, no Programa Jovem Aprendiz, os instrutores entendem o jovem como um ser que pode ser conhecido, analisado e aprimorado como necessário para se tornar um jovem aprendiz e, portanto, se suponha que os instrutores saibam como melhor preparar estes jovens para o adequado desempenho profissional, não se leva em conta o

conhecimento dos próprios jovens sobre seus próprios desempenhos e sua responsabilidade e sobre o que pensam sobre si a respeito de um suposto processo de inclusão para o mundo do trabalho, tendo o outro como foco de consideração. A questão crítica aqui é como a ética de si, como o cuidado de si oferece maneiras de se entender como os jovens podem participar na constituição de um eu ético sem tornar os outros iguais e, ainda assim, defender sua inclusão no mercado de trabalho através do Programa Jovem Aprendiz.

Nesta seção, objetiva-se analisar e compreender como os relatos dos jovens sobre o ser jovem aprendiz, considerando as complexidades e entendimentos aparentemente contraditórios do ser jovem aprendiz, são construídos e revelam sobre sua aspiração sobre seu futuro. Nesse sentido, busca-se colocar em foco as formas de problematização que podem conectar as práticas de si aos entendimentos dos jovens aprendizes sobre si mesmos em uma posição ética idealizada do sujeito e, possivelmente, a uma estética da existência. Ao fazer isso, reconhece-se que os jovens atendidos no Espro descobrem o Programa Jovem Aprendiz e entendem o Ser jovem aprendiz de diversas maneiras. A questão central aqui considerada refere-se ao fato de que, apesar da falta de uniformidade de entendimento sobre o que o Programa Jovem Aprendiz proporciona em sua formação como jovem, o ser jovem aprendiz pode ser entendido como um *telos* com o qual pensam o seu futuro e o de outros jovens.

Assim, examinam-se as práticas através das quais os jovens no Espro buscam definir sua participação no Programa Jovem Aprendiz como jovens responsáveis, para além da narrativa da sua performance como aprendizes profissionais. São, enfim, práticas que os jovens buscam desenvolver em si mesmos tendo como finalidade a objetivação do outro e o ideal de si como uma forma a se constituir. Nesta seção, busca-se compreender se ser jovem aprendiz pode ser entendido como um *telos* como uma posição ética idealizada do sujeito. Busca-se, retomando, refletir sobre quais formas de problematização podem conectar as práticas de si aos entendimentos dos jovens aprendizes sobre si mesmos em uma posição ética idealizada do sujeito de modo a levá-los a construir para si mesmo uma estética da existência (PETERS, 2005). Nesse sentido, considera-se a teleologia do sujeito moral como uma forma de agir em que cada ação particular objetiva a formação de uma conduta tal que se torna o modo de ser característico do sujeito moral (CANDIOTTO, 2013).

10.4.1- Ser jovem aprendiz: objetivando a si mesmo como jovem aprendiz a partir de sua relação com o outro

Nesta seção, serão analisados os modos como os jovens entrevistados neste estudo buscam definir sua participação no mundo e como se tornam sujeitos responsáveis por si e pelos outros, em decorrência de sua formação no Programa Jovem Aprendiz, para além da narrativa de sua formação profissional. Para isto, busca-se analisar sua compreensão sobre os modos de objetivação do outro a partir de sua noção de ser jovem aprendiz. Argumenta-se, nesse sentido, que, ao mesmo tempo em que o jovem se envolve com as práticas profissionais propiciadas pelo programa, no Espro, e está sujeito a estas práticas e as normalizações decorrentes de seu processo de formação bem como busca através das práticas de si se adaptar, se transformar e se constituir como um sujeito de si, ele objetiva tais práticas como uma coisa muito natural. Além disso, por estar localizado em um espaço de convívio social, seja no Espro, seja na empresa que o contratou, o jovem se situa em uma condição em que se envolve ao mesmo tempo com a autoformação e a formação de outros como sujeitos éticos (INFINITO, 2003). Neste sentido, torna-se possível perceber como os jovens aqui entrevistados se objetivam e se compreendem como sujeitos jovens aprendizes em relação ao outro.

Considera-se, ainda, que o jovem aprendiz, através das práticas de si, na busca de certa liberdade, elabora-se em um *telos* de modo a conduzir-se para além das práticas e comportamentos dele esperados; buscando envolver-se nas práticas pelas quais os indivíduos são chamados a se constituir como sujeitos de uma conduta moral (FOUCAULT, 1998). Em outros termos, busca-se compreender como o sujeito, imerso em um conjunto de normalizações, regras e valores resiste ou se adapta a estas formas de regulação de si, por estar inserido em um sistema de produção material e subjetivo de sua existência (KOVALESKI, OLIVEIRA, 2011). A este respeito, observe-se o relato de Ranieri:

“Assim, depois que eu comecei a estudar aqui no Espro, né, no Programa Jovem Aprendiz, muita gente, nem sempre da minha família, mas também alguns colegas e amigos, criou uma expectativa muito grande em mim. Às vezes eu fico pensando se vou conseguir ser o que eles estão pensando que eu deveria ser. Outras vezes eu sei que já fui muito mais longe do que eles pensam que eu iria. Tem muita gente que nem esperava que eu chegasse onde eu tô. Até minha mãe duvidava de que eu chegaria aqui. Ela só acreditou que eu tava trabalhando na empresa aérea depois que eu mostrei a carteira de trabalho pra ela. Não é que ela duvidava de que eu ia conseguir um emprego. Mas onde eu tô, na empresa que eu tô. Agora é bola pra frente. É continuar, porque tudo depende do meu esforço. Vou fazer o máximo que eu puder pra ser efetivado. É isso que eu quero e tenho feito agora. Tudo o que eu faço sei que vai ser bom pra mim. Eu sei que vou superar o que esperavam de mim” (Ranieri).

Tal disposição reflete os modos como cada um passa a compreender suas ações e comportamentos como jovens aprendizes em outras ações, no conjunto de suas condutas. Pelo

fato de viverem em uma comunidade e em espaços sociais distintos, era esperado que os jovens aprendizes apresentassem diferentes modos de pensar e agir como tais, confrontando a maneira como se sentem sobre si mesmo em relação às práticas de outros jovens. Neste contexto, os comportamentos e ações esperados do jovem aprendiz são continuamente colocados como parâmetro para objetivarem as práticas individuais e coletivas envolvidas e desenvolvidas por outros jovens.

“Tem muita gente na minha idade que ainda é muito dependente dos pais, que não correm atrás daquilo que se quer, ficam esperando as coisas caírem do céu, e a gente sabe que não é assim. Eu procuro, ou aprendi a procurar sempre o que é melhor para mim, sabe? Eu quero ser um bom profissional, na área de TI, para que eu não seja igual aos outros jovens que eu vejo por aí. Tem muito jovem aí que, ao invés de buscar estudar, de buscar se profissionalizar, fica esperando tudo acontecer. É claro que não tô culpando eles, né? Eu tive a oportunidade de vir aqui no Programa Jovem Aprendiz. Tem jovem que não tem essa mesma oportunidade, ou não busca mesmo. Então eu sei que, pra muita gente, eu sou diferente, eu busquei o que fazer, principalmente na minha família que, acho, nem esperavam que eu fosse tão longe pra procurar um trabalho igual onde eu tô” (Miguel).

Em uma comunidade, ou grupo social distinto, não se é esperado que todos os jovens se situem e se ocupem com os modos de ser reconhecidos como jovem aprendiz. O confronto com distintos comportamentos, ações, valores e discursos sobre o que é ser jovem é potencialmente paradoxal. A realidade do jovem aprendiz, por vezes, pode contrastar com a realidade de um jovem que não esteja atendido no Programa Jovem Aprendiz. Para se tornar um jovem aprendiz, exige-se um envolvimento mais prolongado e intenso de sua parte com as diferentes verdades que circulam para além da sua comunidade e de sua escola, por exemplo, em torno da noção de jovem aprendiz. Os discursos sobre o ser jovem, ser livre das obrigações e responsabilidades profissionais, portanto, têm o potencial de desenvolver possíveis perturbações. As ambiguidades que cercam o jovem aprendiz têm implicações significativas para as ações e tarefas que lhes são atribuídas em todos os espaços de sua convivência, para além do espaço de aprendizagem e de formação profissional. Em um contexto de definições conflitantes do que é ser jovem aprendiz, a percepção de si mesmo pode-se constituir como uma experiência de deslocamento e autoexclusão. Como participante do Programa Jovem Aprendiz, o jovem está preso em uma teia de internalizações e externalizações que influenciam a compreensão subjetiva de como ser um jovem trabalhador, bem como influencia sua percepção de liberdade. A própria noção de liberdade pode ser conflituosa e contrastante.

“Aqui. Lá onde eu moro, no meu bairro, quase eu não tenho contato com muita gente não, sabe? É um bairro de pessoas mais velhas. Assim tem poucos jovens da minha idade. Eu só encontro com duas meninas da minha rua e uma

outra que a gente estudava juntas. Essa mora na outra rua, atrás da minha. Elas sabem que eu faço o Espro, que sou jovem aprendiz. A gente conversa muito sobre isso, nos finais de semana que a gente encontra. Elas ficam o dia inteiro dentro de casa, sabe. Uma delas tá namorando sério, uma da minha rua. Às vezes eu fico pensando: ‘e se eu não fosse uma jovem aprendiz? O que eu estaria fazendo? Será que eu iria querer ficar em casa, sem fazer nada?’ Nossa! Tem dia que eu queria ficar em casa, só de boa, ficar assistindo televisão, dormindo. Assim, eu sei que não sou mais criança, e tenho que ter minhas responsabilidades. Mas e fico pensando só. Se eu não tivesse no Espro eu acho que estaria em casa. Não iria querer fazer nada mesmo. Mas, agora, já que eu aprendi o que é trabalhar, acho que eu não quero trocar por nada mais. Ah não... ficar em casa acho que não dá mais não. Eu já experimentei a liberdade de não ficar por conta das coisas de casa” (Ana Clara).

As práticas do cuidado de si, nos vários espaços de interação social, se encaixam com a compreensão da busca por se tornar um jovem aprendiz a partir dos modos como os outros avaliam como o jovem deva agir e se comportar. Nesse sentido, não raro foi possível apreender nos relatos dos jovens entrevistados modelos de como se deve comportar como jovens aprendizes, ao mesmo tempo em que estes mesmos jovens estabeleciam para si modos particulares de sua conduta ética. De todo modo, seja em termos de adaptação aos desígnios de como se comportar, seja como modo de se estabelecerem como sujeitos morais de seu próprio comportamento, percebeu-se um impacto significativo dos modos de compreensão de si mesmos na percepção de si mesmos como sujeitos éticos. Nesta perspectiva, argumenta-se que o presente muda ao longo do tempo à medida que os jovens atendidos pelo Programa Jovem Aprendiz se percebem como sendo indutores dos modos como o jovem deve se comportar para ser reconhecido como jovem aprendiz. Isto implica, portanto, que este jovem eventualmente não mais se reconheça como contribuindo ativamente para a construção de seu grupo social de origem, senão a partir de um modo novo de ser percebido e julgado pelo outro, como relatou Ana Clara.

“Eu mudei muito, muito, muito desde que eu cheguei aqui. É uma coisa que eu levo como uma coisa positiva... minha mãe achava que eu deveria mudar pra conseguir fazer o que eu faço hoje. Mas na verdade, eu não mudei pra conseguir fazer o que eu faço, foi fazendo o que eu faço que eu precisei mudar. Eu tava muito despreparada para tudo... parece que eu cresci uns três anos neste último ano, que eu comecei a perceber que a vida não era como eu achava que era... eu, assim, consegui me adaptar bem, eu precisava mesmo mudar. Eu mudei porque eu percebi que precisava mudar. Então, não foi como minha mãe falou, que eu precisava mudar primeiro. Só depois que eu vi que não era como eu pensava que vi que tinha que mudar pra continuar trabalhando. Agora, quem me vê, na rua, ou mesmo na minha família sabe que eu não sou a mesma. Eu quero ser reconhecida como uma pessoa que trabalha, que é honesta, que sabe o que tá fazendo. Eu cresci em atitude. E isso, eu acho, pode servir para quem me vê hoje” (Ana Clara).

As mudanças estabelecidas nas ações e comportamentos dos jovens atendidos pelo Programa Jovem Aprendiz definem, em última instância, tanto o que o jovem precisa ser para se tornar reconhecido como jovem aprendiz, como o que ele não é mais. Esta disposição reforçaria o sentido do ser jovem aprendiz a partir da exclusão, ao se perceber não mais como um sujeito que comunga os mesmos espaços e percepções sobre si mesmo de antes de participar do programa. Assim, a partir do processo de se reconhecer a si mesmo como um jovem aprendiz e buscar estabelecer uma nova percepção de si como um jovem profissional, pode-se compreender que estes jovens não são apenas agentes reativos, resistentes às conformações sociais às quais estão submetidos, senão como sujeitos ativos que buscam se constituir como sujeitos éticos (SKINNER, 2013), com variadas possibilidades de respostas aos tipos ideais proporcionados e impostos no local de formação. Tal condição se aplica tanto em termos de disciplinamento como de resistência às normalizações a que estão sujeitos (CALDWELL, 2007). Assim, os jovens aprendizes buscam desenvolver uma postura que revela uma formação e um cuidado de si em torno das formas de objetivação e subjetivação da noção de jovem aprendiz, levando em conta como as suas experiências no Espro se entrelaçam e se reproduzem em outros espaços de convivência social a partir do conceito de jovem aprendiz, fato observável na fala de Vitor.

“É engraçado, muitas vezes, assim, nos finais de semana, eu gostava de sair com os amigos. Gostava de gastar meu dinheiro com diversão, gastava tudo pra ficar com os amigos. Eu ainda saio com alguns amigos. Mas agora eu tô mais tranquilo em casa. Sei que não posso ficar gastando meu dinheiro só com diversão com os amigos. Ainda gasto, mas agora eu sei o que é mais necessário. Que prioridade eu tenho. Eu assim, tenho outra visão de mundo, outra visão de mim mesmo. Eu não tenho nenhuma saudade do que eu era antes sabe. Acho que encontrei um caminho que quero seguir. Quero ser um profissional. Tem alguns amigos, de antes, que estão trabalhando também, mas vejo que tenho outros que eram meus companheiros de noitada que parecem não ter nada na cabeça. Eu aprendi muito nesse pouco tempo que estou aqui no Espro. E o que a gente aprende nunca esquece” (Vitor).

Mas, é precisamente a vivência da liberdade no espaço de trabalho que pode representar a possibilidade de constituição de um jovem aprendiz como sujeito ético. Em outros termos, haverá sempre um problema empírico que vai influenciar e estruturar amplamente a relação como os jovens aprendizes se tratam e tratam a outros, ao mesmo tempo em que desenvolvem um relato aprofundado e complexo de como podem formar suas subjetividades éticas. Nesse sentido, ao adotar este movimento, reconhece-se que as questões de ética do jovem aprendiz vão além da consideração de qualquer análise teórica do sujeito ético.

A questão da responsabilidade no exercício de suas funções profissionais é uma tensão bastante importante a ser levada em conta. Em certo sentido, o conceito de responsabilidade implica o envolvimento na ação, na prática, na decisão de agir de determinada maneira de modo a não prejudicar o outro e que, nesse sentido, excede a consciência simples sobre seus atos, ou seja, a decisão por ser um jovem responsável pelos seus atos implica a responsabilidade pelo outro (CANDIOTTO, 2008). Como argumenta Foucault (2004b), o cuidado de si implica diretamente o cuidado com os outros. Deste modo, ser responsável pelos seus atos e ações estabelece que o jovem esteja ocupado em cuidar do outro, em não prejudicar o outro. Além disso, dado este entendimento, argumenta-se que a decisão do jovem de ser responsável pelos seus atos, pelas suas escolhas e ações, significa que o mesmo não pode, simplesmente, fundamentar suas ações como inevitáveis, como se seguisse estritamente as regras ou os modos como que alguém faria.

Nesse sentido, o jovem, ao assumir a responsabilidade por suas ações, vai além de qualquer determinação teórica ou empírica, afinal, se tudo o que o jovem faz é seguir o que está estritamente estabelecido em um conjunto de regras, significa que este jovem não assumiu verdadeiramente a responsabilidade, ou mesmo que ele possa ter transferido a sua responsabilidade para outro lugar, para as regras a que seguiu, para as normas que estabeleciam o que exatamente se deve fazer, e, portanto, este jovem evitou agir de maneira ética. A responsabilidade, nesse sentido, de acordo com Foucault, significa a possibilidade de se criar algo novo. Pois, como afirma Foucault, "devemos pensar que o que existe está longe de preencher todos os espaços possíveis" (FOUCAULT, 2010b, p. 353). Este algo novo, por seu lado, está intimamente ligado à ética. Observe-se o relato de Ricelli:

“Lá na aérea, na empresa lá onde eu trabalho, na minha seção, a gente tem que seguir muita coisa que já tá pronta lá. Eu posso dizer que existe uma rotina que a gente seguir. Chego lá na segunda-feira, tenho que dar conta de liberar nota, registrar pedidos, protocolar peças, essas coisas. Na quarta-feira tem que tá tudo pronto. Não é difícil não, sabe. Pega um pouco, mas não é difícil não. Mesmo assim, a gente vê que tem algumas coisas que eles, o meu gestor, podia fazer diferente. Tem coisas lá que poderiam mudar e eu acho que seria mais interessante. O meu chefe lá fala comigo que se eu tiver uma ideia diferente eu posso sugerir. Já sugeri. Já tentei dar ideias que iam dar certo. Mas, nem todo mundo lá tá afim de mudar. Eu já falei o que penso, mas, nem sempre a gente pode fazer o que pensa. Mas, pra falar a verdade, eu nem sempre faço o que eles estão pedindo, do jeito que eles fazem. Eles, nem todos, não aceitam que a gente possa dar ideia do novo. Pode ser porque eu sou jovem aprendiz, mas também porque ninguém aceita muito bem o novo, né. Mas então é assim, não é porque eles não aceitam o diferente que eu não faça diferente. Faço com responsabilidade, sempre. Não deixo de ser responsável. Coisas, assim, de organizar a papelada, por exemplo. O jeito deles é mais confuso, nossa! Eu sei, que o que importa é que eu sou bastante responsável pelo que eu faço. Isso eu sei, nunca vou prejudicar ninguém lá” (Ricelli).

O mesmo pode ser reconhecido no relato de Vinícius. Além de se dispor a possíveis modos novos de exercer suas atividades, há a menção ao fato de se ter responsabilidade. Nesse sentido, inovar, propor o novo, significa ter responsabilidades. Não se pode propor, ou fazer de um modo diferente, as atividades rotineiras se não se ter como um jovem responsável. Não se é responsável por apenas aqueles que, se supostamente errar, devam assumir os seus erros eventuais. Mas o contrário, se é responsável ao se propor algo novo e garantir que sua execução possa ocorrer sem maiores problemas ou consequências, agindo de acordo com o que se espera ao assumir a eventualidade de funcionar. Isto é ser responsável pelos seus atos. Nas palavras de Vinícius:

“Olha, sinceramente, o tempo todo aqui no Espro a gente é lembrado de que deve fazer tudo certinho, seguir as ordens do gestor, as regras daqui e da empresa. Essas coisas. Então a gente faz o possível, claro, pra seguir tudo do jeito que eles falam. Mas, não tem como seguir um manual, sabe. Lá na empresa, por mais que a gente cumpra algumas rotinas, como eu falei, não tem como fazer tudo certinho. A gente tem que ficar muito atento porque tem coisas que não está no nosso controle. Não tem como prever o que vai acontecer. Então, é assim... a gente tem que trabalhar com responsabilidade o tempo todo. Se eu faço tudo com bastante atenção, aquilo que me colocaram como responsável, eu faço. Faço mesmo, pra não dar problemas ali na frente, e atrasar o trabalho do colega de trabalho, né. Então eu tenho que ver que mesmo que nem tudo está conforme eles falam eu tenho que buscar fazer, melhorar o que eu faço e como eu faço pra entregar tudo direitinho depois pra eles lá. As rotinas, acho bastante difícil, não tem como seguir tudo. Tem coisa que às vezes faço um pouco diferente, mas sei que posso ser responsável no que estou tentando mostrar” (Vinícius).

A referência a ser responsável pelo que se está tentando mostrar, inovar, refere-se não ao fato de se dispor, unicamente a se responsabilizar por eventuais faltas, ou falhas, na execução de suas atividades profissionais, mas, e principalmente, ser responsável pelos seus atos, pelos acertos, pelas propostas e pelo cumprimento ético de suas obrigações, ainda que, em certo sentido, fuja às regras impostas ou, talvez, exatamente por isto. Por Vinícius se dispor a ser responsável pelos seus atos, emerge a interpretação de se dispor a certa liberdade de propor algo diferente daquilo que já estaria no interior de determinadas regras padronizadas.

Mais um relato de um jovem, Gabriel, coloca em termos de responsabilidade pelos seus atos o fato de se propor certa liberdade em inovar, em propor uma possível solução para determinadas situações a partir de um novo ponto de vista. Nas suas palavras:

“Lá em casa eu falo muito com minha mãe e com meu pai que eu aprendi a ser bastante responsável. Eles sempre falam que adolescente não é responsável, mas eu tô provando que não é assim não. Sou responsável e bastante, sabe? No meu trabalho eu faço muita coisa. Sempre aparece uma

coisa nova pra fazer. Eu faço, eu entrego tudo o que precisam. Se tá no meu alcance, no meu conhecimento eu vou lá e procuro resolver. Não quer dizer que não presto contas do que tô fazendo. Meu gestor, ou o programador da empresa lá, eu falo tudo com eles. Então, assim, tem dias que eu não tô entendendo o que tem que fazer, mas procuro entender. Procuro ajuda. Não são coisas assim difíceis, sabe. Mas, que não tem como eles explicarem sem antes ter acontecido. Aparece uns probleminhas lá que não estavam previstos né. Mexer com computador é isso mesmo. É como se fosse uma caixinha de surpresas. O tempo todo tem uma coisa nova pra fazer e a gente vai lá e faz. Não quer dizer que faço sem orientação do pessoal lá. Mas é que se eu não faço o que precisa fazer prejudica o trabalho do outro, né. Então, tem vezes que eu já vi que tenho que procurar outras coisas, outros jeitos de fazer as coisas lá, tipo, tento inovar. Tem coisa que, eu acho, que não tem como fazer do jeito que eles acham certo. Tem que tentar, com responsabilidade...” (Gabriel).

A noção de que o jovem precisa cultivar a determinação de ter que responder ao outro, em termos de reportar ao “outro” determinada atividade ou ação, implica um movimento limitado, preso a determinadas regras estabelecidas e fundadas no respeito ao já disposto e legitimado. Não se estabelece, nesse sentido, qualquer possibilidade de o jovem buscar ser responsável por seus atos ao buscar algo novo. Sugere-se que, nesta perspectiva, não haveria possibilidades de se expressar em termos de liberdade, mas apenas seguir determinadas regras já legitimadas. Ao contrário, a liberdade de se pensar diferente, de propor algo a partir de uma nova perspectiva não significa, necessariamente, que o jovem não tenha responsabilidades. Ao contrário, significa que o jovem se torna bastante responsável pelos seus atos, ao se ver permitido à busca de determinadas respostas que não estivessem, antes, pré-estabelecidas. O jovem experimenta certa liberdade quando rumo ao ilimitado, ao contínuo e em direção ao desconhecido e, portanto, para além do conhecimento estabelecido por alguém. Este é um exemplo possível na narrativa de Guilherme:

“Só pra você ter uma ideia, o meu gestor já me explicou que a gente tem que tentar inovar o tempo todo, ser proativo. Mas ele falou que o tempo todo a gente tem que lidar como que a gente não conhece. É assim, ele falou que nem tudo já existe explicado ou previsto. Principalmente no sentido da programação e computadores, de análise de dados. Ele me falou que se eu tiver interesse em continuar nessa área, depois que eu for efetivado, e espero que eu seja efetivado, é pra mim seguir o caminho certo. É procurar entender o que pode acontecer. E eu acho que é isso mesmo. Mesmo que eu ainda não mexo com os programas lá, como os programadores, meu gestor falou que eu tenho que ficar atento mesmo, a tudo. E fico, sabe? Eu fico lá analisando o que pode ser feito. Fico tentando entender o que precisa ser feito, aprendo cada dia mais. Então, eu sei que tenho a responsabilidade de aprender, tenho toda confiança deles lá. Mas é a responsabilidade que é o mais importante e, com a responsabilidade a gente tem uma boa liberdade de fazer algumas coisas lá, quase, assim, sem precisar ficar contando o tempo todo pra todo mundo. A responsabilidade, mesmo quando a gente vai fazer uma coisa diferente a gente tem que ter. Aprender a resolver as coisas com responsabilidade” (Guilherme).

É possível, ainda, para além de se tentar conectar liberdade e responsabilidade, que se vincule, ainda, a decisão, ou a prática de decidir, inclusive o momento certo de dar determinada ideia, decisão de agir de uma determinada forma, tomando o cuidado de não prejudicar o outro. Assim, vincula-se em uma mesma atuação o princípio da liberdade, da responsabilidade e da decisão de se agir de determinada forma. Argumenta-se, neste sentido, que o próprio jovem busca determinadas formas de agir que devam ser inovadoras, porém, protegidas pela dimensão da responsabilidade. A decisão de agir com responsabilidade, principalmente nos episódios em que o jovem experimenta sua liberdade de criação de ação e de si mesmo, é, enfim, de grande importância na constituição do sujeito ético.

“Muitas vezes eu conversei com meus gestores, como forma de saber como eles me avaliavam, como tava a avaliação do meu trabalho. É coisa minha mesmo... acho que é uma maneira de ver se eu vou ficar aqui mesmo, se eu vou ser efetivado depois que terminar o meu estágio de jovem aprendiz. Aí eu falei que estava bastante contente com o trabalho, que tudo aqui era um desafio interessante, essas coisas... eles disseram que eu trabalho bem, que eu sigo o que eles estipulam e que entrego o que pedem. Mas eles disseram uma coisa bem legal pra mim e que eu peguei mesmo. Não é só coisa de proatividade não. É bem mais que isso. Eles disseram que era bastante interessante que eu buscava ser bem mais que o que eu estava fazendo ali, como se quando eu não fosse mais jovem aprendiz. Mas que eu tinha que tentar mesmo agora, sabe? Eles falaram que no início eu fazia tudo direitinho, tudo bonitinho. Mas que, depois eu fui buscando outras formas de entender o trabalho, fui tentando entender o porquê aquilo funciona de um jeito e não de outro. E que isso foi o diferencial. Eles falaram que o sucesso da equipe, da nossa equipe lá, era que a gente fosse responsável na nossa forma de trabalhar e que eu fazia isso. Que eu tava sempre procurando um jeito diferente de entender tudo... essa, acho que é uma decisão minha de querer ser bastante responsável pelo meu trabalho... isso é bastante legal!” (Júlio).

Ainda que se considere que, em alguns casos, o jovem seja contratado por determinadas empresas como aprendiz apenas como forma de cumprir uma determinada legislação (GONÇALVES, 2014), o jovem tem no Programa Jovem Aprendiz a oportunidade de uma formação técnico-profissional bastante metódica, com o objetivo de prepará-lo para o mercado de trabalho. Em determinadas condições, o jovem percebe que ele foi contratado e dele é esperado apenas que cumpra suas obrigações na empresa, como sugeriram Macedo, Alberto e Araujo (2012) e Silva e Trindade (2013). Nas entrevistas realizadas, em duas situações, dois jovens citaram o fato de haver determinadas empresas que consideram os jovens apenas como aprendizes e lhes seriam relegadas funções pouco complexas, com pouca ou nenhuma possibilidade de que o jovem pudesse desenvolver suas habilidades profissionais.

Nestas condições, percebe-se que o jovem aprendiz é aquele de quem, ao mesmo tempo,

se espera pouco e se espera muito. Esperar pouco do jovem aprendiz é tê-lo como incapaz de propor quaisquer possibilidades de inovação. Tal consideração pode significar, até mesmo, que a empresa não tem expectativas na contratação do jovem e que o contratou apenas para cumprir o que determina a lei sobre a contratação do jovem aprendiz. Não se julgam, nesta perspectiva, nem as capacidades intelectuais do jovem nem mesmo a possibilidade de vê-lo como quem tem algum potencial criador. Em sentido contrário, não é rara a perspectiva de que o jovem possa trazer boas opções de inovação. Este jovem, contudo, deve reportar ao seu superior todas as possíveis percepções que tem no exercício de suas atividades, para que estas atividades permaneçam dentro do esperado, do previsto. Este jovem também pode experimentar certa liberdade, em propor algo novo que possa melhorar o seu desempenho na empresa, ou melhorar o próprio desempenho da organização, no geral. Nota-se, ainda, que, para além de uma liberdade em propor inovações e decidir, eventualmente, colocá-las em discussão, o jovem precisa ter a menção à sua responsabilidade: ter a responsabilidade de entregar o que lhe foi proposto, ter a responsabilidade pelos seus atos e, enfim, ter a responsabilidade de procurar novas possibilidades de intervenção nas suas atividades profissionais. Para esta, enfim, é necessário que o jovem vivencie sua liberdade para decidir trazer novas considerações sobre quais caminhos percorrer.

10.4.2- Ser jovem aprendiz: como o jovem aprendiz percebe a inclusão do outro

A constituição do sujeito ético não é somente uma questão de se transformar em um profissional ético e competente, como se disso dependesse apenas sua intenção de o ser. É preciso antes que o indivíduo se concentre no momento presente, que depende de sua ação livre. Afinal, como afirma Candiottto (2010), apenas nas ações presentes o indivíduo se constitui como sujeito ético. Constituir-se como sujeito ético é, portanto, estar em constante ação, em um processo constante de cuidado de si através das práticas de si. Nesse contexto, a ética comporta uma dimensão subjetiva, ao colocar a questão da relação do sujeito humano com os valores e as normas, e, assim, como exemplo, com a dimensão do sentimento de obrigação moral (PLAISANCE, 2010). Como se sugere, a questão ética não visa, neste sentido, apenas a uma dimensão mais objetiva de determinados valores e normas, senão a uma dimensão da práxis subjetiva. De modo mais amplo, não se trata aqui da consideração de uma ética em geral, mas da consideração do sujeito ético que, exercendo suas virtudes, busca o cuidado de si como condição para o cuidado com os outros (CANDIOTTO, 2010). Neste contexto, as práticas do

cuidado de si apontam para uma necessária consideração de o jovem, em sua constituição ética, deparar-se com a defesa de uma ética de responsabilidade que, colocada em prática, abarca a noção de inclusividade.

Durante as entrevistas, em várias situações, os jovens relataram sua disposição de terem no Programa Jovem Aprendiz um momento que lhes propiciou o senso de inclusão. Relataram, assim, a experiência de terem sido incluídos no mundo do trabalho através da oportunidade de serem atendidos pelo programa. Nesse sentido, suas experiências de Espro são apoiadas por um jogo de inclusão da verdade. Para além da experiência de sua própria inclusão, os jovens entrevistados revelaram a preocupação de se ter o outro jovem nas mesmas condições que as suas também incluídos em programas de formação profissional, como o disponibilizado no Espro. Dadas estas condições, pode-se sugerir que a inclusividade experimentada e esperada para os outros seja interpretada como formando uma estética da existência (PETERS, 2005), como a construção do ser jovem aprendiz.

Vítor enfatizou que a sua inclusão no mercado de trabalho, oportunizada pelo Programa Jovem Aprendiz, foi uma das melhores experiências vivenciadas nos últimos tempos. Afinal, antes desta oportunidade, ele não havia conseguido efetivar nenhuma tentativa formal de se engajar em um trabalho, desenvolver habilidades, ou mesmo o compromisso de realizar atividades remuneradas. Foi sua lembrança do processo de seleção para o Programa Jovem Aprendiz que mais chamou atenção.

Vítor comentou, durante sua entrevista, sobre o fato de que vários jovens nas mesmas condições suas e que também participaram do processo seletivo para o programa, em busca de um curso profissionalizante, não tiveram a mesma “sorte” de estarem no Espro. Seu comentário marcou um ponto bastante interessante e que fora abordado em outros momentos em outras entrevistas. Tal ponto se refere ao fato de que são muitos os jovens que participam do processo seletivo para ingresso no Programa Jovem Aprendiz e que buscam uma oportunidade e melhores condições de concorrer a uma vaga no mercado de trabalho. Em outros termos, Vítor chamava a atenção para o processo de inclusão maior do jovem no mercado de trabalho, através da oportunidade dada pelo Programa Jovem Aprendiz, pelo Espro, enfim. Contudo, devido ao grande número de candidatos e às vagas limitadas, muitos jovens não são selecionados. Isto, em um sentido mais amplo, fez emergir em Júlio e Roberto um sentimento de impotência, ao não poder ser um ponto de apoio para o ingresso destes jovens no programa. Nas palavras de Vítor:

“Quando eu tava participando da seleção aqui no Espro, né, pra vir pro Programa Jovem Aprendiz, a gente via a quantidade de pessoas como eu, de

jovens que estão buscando uma oportunidade de trabalho, melhor, de formação pro trabalho. Tem muita gente desempregada. E eu vi isso naquele dia. Tem muito jovem procurando emprego, querendo uma oportunidade, ter a primeira experiência de trabalho. Era muita gente e a gente sabe que nem todos vão ter essa oportunidade. Eu sei que não é fácil mesmo, mas se eu pudesse eu acho que seria interessante se abrisse mais vagas aqui, ou em outro lugar pra ter essa oportunidade” (Vítor).

Este fragmento da fala de Vítor revela, ainda, justamente a partir da consideração de sua alegada impotência quanto ao destino dos outros, em sua preocupação pela inclusão de outros jovens no Programa Jovem Aprendiz, um sujeito ético, um sujeito consciente de si, agente de sua própria ética, tratando a si mesmo, simultaneamente como objeto e como sujeito do conhecimento, por meio das tecnologias de si (SKINNER, 2013). Nesse sentido, afirma-se a percepção de que a constituição do sujeito ético não se refere apenas ao fato de o sujeito seguir e estar sujeito às prescrições morais externas que definem o como se conduzir (MACMURRAY, PULLEN, RHODES, 2010), mas, também, o tornar-se sujeito de suas próprias ações, ao chamar atenção para a emergência de ações políticas preocupado com os rumos do cuidado com o outro.

A mesma preocupação de Vítor com os jovens não selecionados para o Programa Jovem Aprendiz é revelada por Roberto:

“Foi assim, eu vim aqui pro Espro, esse ano, eu tinha passado na seleção. Se não fosse por uma amiga, de escola, eu nem ia saber que tinha o Espro, sabe? Mas, aí, eu vim aqui fazer esse curso e foi bom porque eu tive uma oportunidade de trabalho. Porque, pra gente que é jovem, que não tem condições de ter a primeira experiência de trabalho fica muito difícil arrumar um emprego. Eles, né, as empresas, sempre pedem que você tenha experiência pra arrumar um trabalho. Mas, como que a gente vai ter experiência se não consegue o trabalho por falta de experiência. Eu acho que se abrisse mais oportunidade de incluir mais jovens aqui ia ser muito bom. Eu vi que tem, a maioria que foi na seleção do Espro, lá no centro, era tudo jovem que tava procurando uma oportunidade. E a gente sabe que não é todo mundo que vai conseguir. Eu consegui, claro; mas eu fico pensando no que que a gente depois que tá aqui pode fazer pra ajudar os que não conseguiram. Eu já indiquei alguns amigos, ou conhecidos, pra seleção. Mas isso parece que é pouco. Se eu pudesse eu fazia muito mais. No que eu pudesse ajudar eu ia ajudar” (Roberto).

Júlio também se coloca de uma forma bastante significativa, em termos de preocupação com o outro:

“Eu vou falar uma coisa aqui, que pode até parecer estranho. Mas, foi quando eu vim aqui pro Espro, depois da entrevista de seleção que eu vi como que tem tanto jovem, assim, que precisa de mais oportunidade de emprego. Assim, saber que era difícil eu já sabia, que não era fácil tentar arrumar emprego aqui. Até porque a gente nem sabe muito bem o que a gente quer, nem tem

experiência nenhuma mesmo. Mas foi aqui, que a gente conta a nossa história, que fica sabendo da história dos outros que tão aqui, que a gente vai vendo que é bastante difícil mesmo. Olha, sinceramente, a gente vai ficando bastante preocupado, sabe. Eu tenho essa oportunidade de fazer o Espro, o programa, né... nem todos tem essa oportunidade. Eu sei que aqui a gente pode ter essa preocupação, com fazer com que outros possam ter a mesma oportunidade, mas lá fora também. Eu ando, agora, no meu bairro e fico vendo uns jovens que, pra falar a verdade, precisam bem mais do que eu de uma oportunidade de trabalho. Então, eu fico assim, quero servir de exemplo, né... eu consegui essa oportunidade, então eu acho que eles podem ver que, ia ser legal se eles tivessem como fazer o jovem aprendiz e ter, assim, essa oportunidade. Assim que eu puder, vou ajudar, acho que conversando com eles” (Júlio).

O sujeito ético emerge, nestas condições, em meio a uma fundamentada busca da prática de justiça. Ao fazer isso, toma para si um posicionamento ético em relação à identidade coletiva, em relação àqueles que pretende defender perante o outro, ou a sociedade. O sujeito político é constituído a partir de um sujeito ético que se percebe responsável pelos outros (BARRATT, 2008) e se propõe a agir no confronto a uma situação de injustiça da qual ele se percebe, em algum momento, ter sido também um alvo em algum momento. Como observam MacMurray *et al.* (2010), o sujeito ético-político que emerge de uma ação política não é aquele que seria dado como autossuficiente e justo em si mesmo, mas aquele que divide as demandas e frustrações de todos os outros com os quais, em algum momento, compartilha suas preocupações.

Como se pode argumentar, nas narrativas de Vítor, de Roberto e de Júlio, há uma preocupação com o outro que pode ser interpretada como uma forma de cuidado com o outro, quando da noção da proposta de inclusão do outro. Deve-se ter em mente que o cuidado com o outro, na perspectiva de Foucault (2010c), é precedido pelo cuidado de si. As práticas de si são possibilidades de se produzir experiências para a reinvenção de novas formas de relação consigo mesmo e com os outros. Note-se que a prática de cuidado de si sempre implica a presença de outro, bem como o cuidado do outro (FOUCAULT, 2004b). Práticas de cuidado de si implicam abertura ao encontro com outro e permitem a circulação de discursos de verdade e afetos e a produção de algo comum (RODRIGUES, 2013).

Não é, portanto, o simples fato de estes jovens tomarem para si um determinado discurso, aquele do Espro de preocupação com a formação do jovem aprendiz, de preparação e inclusão no mundo do trabalho. Afinal, não se adquire, ou se assume, o discurso organizacional, com o fim de cuidar de si mesmo. Assumir determinado discurso de verdade não é o que permite o sujeito se conhecer mais, mas o que o ajuda a agir corretamente, como um sujeito ético, em face das circunstâncias (GROS, 2010).

A menção às dificuldades inerentes em ser jovem e o mercado de trabalho também foi assunto levantado por Ana Clara. Contudo, houve uma preocupação a mais. Não só a inclusão do jovem no mercado de trabalho foi alvo das preocupações de Ana Clara, como também o fato de haver bastante dificuldades de se conciliar trabalho e escola. Para ela, o fato de os jovens terem uma condição única de estudar e trabalhar gera uma situação complicada quando o jovem busca uma oportunidade de trabalho formal. Conciliar os tempos de escola e trabalho não é uma tarefa fácil. E isto, em sua percepção, atrapalha a inserção do jovem no mundo do trabalho. Ainda assim, defende que o jovem deva ter a oportunidade e a liberdade de tentar conciliar trabalho e escola.

“Eles colocam muitos jovens no trabalho, em alguns trabalhos mais pesados. Os que conseguem um emprego, claro. Mas esses têm, na maioria das vezes, que desistir de estudar. Não dá pra trabalhar e estudar. Perto da minha casa a gente vê que tem muitos adolescentes que trabalham com os pais, como ajudante de obras e essas coisas mais pesadas. E não tem como estudar. Eles, esses adolescentes, da minha idade, ou mais novos, tinham que ter uma oportunidade de conseguir estudar e trabalhar. É necessário que eles trabalhem, mas a gente sabe que tem que estudar. A gente precisa de estudos pra quase tudo. Então, eles precisavam ser assistidos por um lugar como esse aqui, o Espro. Ia se bom se tivesse uma vaga pra todo mundo aqui. Isso é importante, o ideal mesmo” (Ana Clara).

Para Ana Clara, uma atitude dos pais que querem que os filhos trabalhem, seja porque não acreditam na escola, seja porque precisam mesmo que os filhos ajudem financeiramente em casa, em detrimento da manutenção dos filhos na escola, seria algo a ser refletido com a sociedade. Para Ana Clara, é preciso que haja maior conscientização dos pais para a necessária atenção à formação do filho. Alega, ainda, que o Programa Jovem Aprendiz pode dar a oportunidade de os filhos terem uma experiência de trabalho formal e terem, no futuro, a oportunidade de conseguir um emprego melhor.

“Tem umas coisas que eu fico vendo aqui, sabe? Que eu acho que deveria ter alguém que chamasse a atenção dos pais de muitos adolescentes, como vejo lá perto de casa. Tem muito jovem que trabalha pesado, ajudando como ajudante de obra. Mas que o trabalho é muito difícil. Nem tem como estudar. Eu poderia avisar estes pais que era pra eles tentarem manter o filho na escola. Eu sei que nem sempre esses pais valorizam a escola, ou porque precisam mesmo do trabalho, do dinheiro que ganha. Mas é preciso que os pais entendam que deixar os filhos estudar, fazer o Espro, por exemplo, vai ajudar eles a conseguir um emprego mais fácil, menos pesado. Olha como que é, igual eu, eu queria trabalhar e queria continuar estudando. Eu queria ter essa liberdade de fazer uma coisa e a outra também e o Espro me deu essa liberdade, de ser mais flexível tudo” (Ana Clara).

Assim, embora Ana Clara não esteja mais estudando, ainda que pretenda, como afirmou,

fazer o ensino superior, seu compromisso com o discurso da inclusão de mais jovens no mundo do trabalho pelas vias da formação profissional, como a oferecida pelo Espro, e sua permanência nas escolas, é uma prática constante. Ana Clara tem como bastante enfático o fato de que os estudos, sejam no ensino médio, seja os cursos universitários, e a subsequente contratação em um emprego formal, são condições que se chocam, na maioria das vezes, com a disposição do jovem para manter as duas atividades. Esta é uma eventual barreira que precisa ser derrubada. Aponta, com isso, que o Espro é uma instituição que permite ao jovem esta liberdade: manter o jovem estudando com a liberdade de trabalhar e ser remunerado por isto.

Marcela e Luara também gostaram e valorizaram as oportunidades de inclusão no mercado de trabalho. Luara refletiu sobre o processo de inclusão no mercado de trabalho e sua permanência nos estudos:

“Eu me formei, no ensino médio, esse ano de 2018, agora no final de 2018. Então, eu estava estudando ainda quando eu vim aqui pro Espro, né. Se não fosse pelo Espro eu não tinha como conseguir um trabalho e estudar ao mesmo tempo. Aqui a gente tem a oportunidade de desenvolver bastante habilidade profissional, ter um trabalho formal, contar com um dinheirinho no início do mês e continuar estudando. Sem estudos, a gente não consegue muita coisa. Então, aqui, ter conseguido chegar em um trabalho e continuar estudando foi muito legal. E é fácil as pessoas serem excluídas e coisas assim, se elas querem trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Então, aqui no Espro fica mais fácil. Aqui tem que trabalhar e estudar. Ou tem que ter estudado, né, terminado o ensino médio. Então dá pra conciliar estudo e trabalho. Todos os jovens deveriam ter essa oportunidade de ter tudo junto. Então, eu acho que o Espro, o Programa Jovem Aprendiz é bastante inclusivo nisso. Muito inclusivo pros jovens que estudam e trabalham” (Luara).

A valorização da inclusão por Marcela, por sua vez, estava relacionada à sua crença ético-política mais ampla (CARMO, 2019) de que a sociedade deveria trabalhar para ser mais inclusiva. Marcela arrisca afirmar que, se a sociedade quisesse, teria como cobrar a existência, a criação, de outras instituições como o Espro para ajudar os jovens. Essa sua concepção de inclusão de jovens ajudou Marcela a construir sua percepção sobre a dimensão inclusiva do Espro e sua atenção para o processo de exclusão de jovens do mercado do trabalho, bem como ajudou a moldar sua compreensão da importância do Espro nesse processo.

“Eu consegui convidar três pessoas para fazer a seleção no Espro, do Programa Jovem Aprendiz, desde o ano passado. Acho que aqui é uma oportunidade boa para o jovem. A gente sabe que o desemprego tá muito alto. A gente discute muito aqui mesmo sobre isso. Então, acho que a sociedade exclui a pessoa se ela fala que tá desempregada. Acho que, na verdade, a sociedade, as pessoas, deveriam mesmo era cobrar que outras escolas, igual o Espro, fossem criadas em muitos lugares pra dar oportunidade aos jovens. Não é bom você fazer dezoito anos e não ter expectativa de trabalho. Isso o Espro ajuda muito, muito mesmo” (Marcela).

Marcela continuou dizendo:

“Com o Espro, a gente formou um grupo aqui que a gente sempre discute essas coisas de trabalho, de estudos, de quem podia dar um jeito de criar mais escolas com o objetivo de ajudar as pessoas. Todo mundo fala da dificuldade de conseguir emprego. Mesmo agora, a gente sabe que a efetivação no trabalho pode não ter. Então a gente fica conversando sobre como que o Espro ajudou muito na experiência de estudar e trabalhar. Assim, todo mundo fala sobre como o Espro ajudou a incluir muitos jovens no mercado de trabalho. Nós aqui somos bem como um exemplo disso” (Marcela).

É interessante notar, até aqui, como o espírito do jovem aprendiz, ou o ser jovem aprendiz, torna-se uma forma de personificação do ideal de que se poderia haver um lugar como o Espro, de acesso permitido a todos. O Espro torna-se o espaço, por excelência, de emergência do sujeito ético jovem aprendiz, aquele que reconhece que todos aqueles que quisessem buscar uma oportunidade de trabalho e continuar com a possibilidade de estudar, sem que se houvesse necessidade de um grande esforço para se conciliar estudos e trabalho, e fossem assistidos pelo Programa Jovem Aprendiz, tornar-se-iam pessoas melhores, sujeitos éticos, capazes de cuidados consigo mesmos.

Ser jovem aprendiz não se resume a ser moderado, tolerante e honesto consigo mesmo e com os outros, não é ser, enfim, responsável pelos seus atos, pois estes comportamentos específicos não devem ser considerados éticos em si mesmos. Cada um destes comportamentos deve ser considerado como ético em virtude do lugar que eles ocupam em um padrão de conduta. Nesse sentido, a compreensão que o jovem tem da perspectiva do Programa Jovem Aprendiz como um espaço inclusivo e sua postura como alguém disposto a ajudar o outro a se sentir incluído é uma forma eticamente estilizada de conduta ética. Dessa forma, pode-se interpretar o ser jovem aprendiz como um *telos* ético.

Um jovem aprendiz, como sujeito ético, é alguém que restringe aspectos de seu comportamento em um esforço para evitar uma ampla gama de condições negativas que, eventualmente, permeiam sua formação para o mercado de trabalho. A certeza de que os jovens precisam se manter nos estudos enquanto têm a oportunidade de exercer uma atividade profissional remunerada torna-se condição essencial para o desenvolvimento ético do sujeito ou seja, um sujeito que se envolve em sua própria constituição e busca o cuidado pelo outro, através de seus questionamentos e reflexões sobre o outro como objeto de atenção. Tal condição é reforçada, ainda, pela dimensão defendida por tais jovens, da necessidade de inclusão de mais jovens em instituições de formação profissional de jovens aprendizes. Em outras palavras, o ser

jovem aprendiz contém uma crítica da abordagem instrumentalmente racional para as práticas de emprego oferecidas pelas organizações em geral, que exigem a experiência de jovens as quais não estão dispostas a oportunizar a experiência exigida. Dentro dessa concepção do ser jovem aprendiz, argumenta-se uma problematização principal recomendada aos jovens do Espro referente aos modos como eles se formaram como sujeitos respeitosos, como sujeitos ético-políticos (CARMO, 2019), em relação aos jovens que ainda não são atendidos pelo Programa Jovem Aprendiz.

10.5- O Jovem Aprendiz como sujeito ético: anotações de uma estética da existência

A consideração de que o Ser jovem aprendiz formou um *telos* ou uma estética da existência foi importante. O Ser jovem aprendiz, nesse sentido, ofereceu aos jovens participantes do Programa Jovem Aprendiz uma subjetividade como jovens profissionais, ainda que em formação, que eles consideraram, em um sentido mais amplo, eticamente preferível a uma abordagem eminentemente instrumental, em que se poderia considerar a formação para a profissão como o principal objetivo, associada à ideia de um individualismo e a uma busca estritamente pessoal. Importante notar que, como argumentou Huijer (1999), as análises de Foucault de uma estética da existência a apresenta como um instrumento para praticar o pensamento ético, sem, contudo, haver a pressuposição de um sujeito autônomo (MENKE, 2003).

Considera-se, nesse sentido, que o ser jovem aprendiz é constituído, pelo menos em parte, por uma série de problematizações críticas a determinados comportamentos que são previsíveis em atitudes mais competitivas no mercado de trabalho. Ser jovem aprendiz pode ser considerado um ideal corporificado de um jovem em busca de uma formação profissional por excelência e, outras vezes, como um ideal que nunca pode ser plenamente alcançado pelo sujeito, por sempre ser necessária uma busca pelo seu espaço no mercado de trabalho e, finalmente, ser jovem aprendiz pode ser percebido como uma subjetividade produzida cultural e historicamente. Nesse sentido, ser jovem aprendiz pode ser considerado uma condição em que o jovem, para além de sua formação profissional para o mundo do trabalho, em que se levam em conta todos os elementos objetivos e formais necessários à sua formação profissional, reflete uma percepção de si como responsável pela sua própria formação e condição de sujeito de sua própria história. Tal história, como argumenta Iftode (2015), diz respeito ao fato de que a subjetivação ética do sujeito só pode ser constituída por e através de determinados atos de

liberdade e resistência aos códigos de conduta a que é submetido (CANAVÊZ, 2015). Tais condições referem-se à formação e constituição de sua subjetividade como um sujeito apto a se tornar um jovem aprendiz ético. E, enfim, ser jovem aprendiz refere-se a seu envolvimento com o outro, com uma formação social, em que o jovem, eventualmente, se torna atento à condição do outro, com suas condições sociais e com os modos como o outro, como a si mesmo, enfrenta os desafios para sua inserção social e aqueles oriundos da sua mesma camada social.

Considera-se, portanto, que “Ser jovem aprendiz” refira-se a uma pluralidade de significados possíveis. Ser jovem aprendiz só poderá ser compreendido em um determinado contexto social e historicamente localizado. Assim, argumenta-se que, mesmos os jovens entrevistados não esperam que todos os jovens atendidos no Programa Jovem Aprendiz concordem com um único modo de entender o ser jovem aprendiz. Deste modo, mesmo a consideração de uma estética da existência, ou arte de viver, não pode ser plenamente compreendida (CALOMENI, 2012), como esperado neste estudo sobre o jovem aprendiz.

Além disso, considera-se que ser jovem aprendiz não é ser ético em si. Argumenta-se, portanto, que, como jovem formado no Programa Jovem Aprendiz, há o incentivo de certas práticas de si que se tornam fundamentais em uma estética da existência e em formas de problematizações específicas que se oferecem aos jovens no Espro as possibilidades de autoconstituição ética. Tais práticas de si devem ser consideradas, entretanto, como práticas histórica e culturalmente contingentes. Não há, portanto, elemento transcendental que fundamente estas práticas (GROS, 2010).

As subjetividades formadas dos jovens aprendizes, sejam através de um processo de problematização, seja através da sujeição a um determinado discurso dominante, devem ser consideradas como produto de uma dimensão histórico, social e cultural mais ampla (DEACON, 2000). Assim, pode-se argumentar sobre como se formam sujeitos éticos (SKINNER, 2013), sejam como jovens aprendizes ou não, tomando, portanto, a autoconstituição do jovem aprendiz como foco de uma vida. Evidentemente, a autoconstituição ética do sujeito só pode se dar em um processo de ambiguidade, contradição, sujeição e resistência (CANDIOTTO, 2011); afinal, este é um processo de autocriação ética inerentemente heterogênea, pois formada através de uma estética da existência que é incorporada através de práticas de si e de problematizações específicas dos jogos de verdade. Isto implica, ainda, a relação do sujeito consigo mesmo e com o cuidado com o outro. Importante, assim, que se tome em conta que, ao se considerar a problemática da constituição do sujeito (CROCKET, 2015; 2017), torna-se necessário levar em conta a questão da ética no processo de subjetivação em

função de uma estética da existência (CARVALHO SOUZA, 2012). Tal proposta permite que o sujeito, tendo o domínio de si mesmo, possa desenvolver uma arte da existência, determinada, enfim, pelo cuidado de si (GOMES, FERRERI, LEMOS, 2018). Nesse sentido, argumenta-se que o jovem aprendiz, ao se perceber como capaz de operar determinadas práticas de si, apesar dos limites impostos pelos domínios do saber constituído pelos jogos de verdade e dispositivos de poder, se permite ter uma nova possibilidade de escolhas pessoais, tornando, portanto, a vida como obra de arte (GROS, 2010).

Como argumenta Huijer (1999), a estética da existência de Foucault orientou-se para a formação ativa de si mesmo e da vida. Deste modo, as práticas estéticas da existência entre os jovens aprendizes, que se refletem em seus modos de vida, não implicam modos de identificação com as características sociais e psicológicas dos jovens em geral, bem como seus modos de agir mais visíveis socialmente. Ser jovem aprendiz refere-se a uma determinada aspiração em selecionar e desenvolver um determinado estilo de vida.

No desenvolvimento de certos modos de vida, considerados como novos e criativos modos de viver dos jovens aprendizes, há uma certa convergência de uma liberdade ativa e a forma desenvolvida de resistência a determinadas verdades e identidades fixas (CANAVÊZ, 2015). Nesse sentido, há uma construção de uma forma de percepção política e estética de si mesmo em que não haveria a execução de um determinado plano premeditado, incluído na proposta do Programa Jovem Aprendiz. Nesse sentido, como comenta Huijer (1999) sobre a constituição de uma estética da existência, o sujeito não se submete, simplesmente, a determinadas verdades ou regras fixas; mas, ao buscar se ligar a outras pessoas, o jovem aprendiz tenta transformar a sua vida em uma obra de arte, ser um sujeito ativo sobre si mesmo. Isto se refere a uma busca do sujeito de se tornar satisfeito com um modo de se preocupar com o outro e, ao mesmo tempo, estar contente consigo mesmo, independentemente das formas gerais que se buscam impor aos jovens ou, ainda, do julgamento de qualquer outra pessoa (HUIJER, 1999).

Iftode (2015) chama a atenção para o fato de que a estética da existência de Foucault é baseada no sentido de que não há um sujeito *a priori*, determinado sempre e estritamente por normas e leis. Isto se refere, em Foucault, à sua ênfase na ideia de liberdade humana, que permite ao sujeito agir sobre si mesmo em um trabalho ético, que se reflete em um processo de aspiração que visa à autoconstituição de si como sujeito. Nesse sentido, torna-se importante lembrar que os jovens não são como sujeitos passivos aos quais o Programa Jovem Aprendiz simplesmente imprime seus valores, regras e prioridades de forma massiva. Alguns jovens, por

exemplo, expuseram que não aceitam completamente a ética proposta no Espro, como aquela que pregaria certo individualismo na busca da excelência profissional; outros rejeitaram a ética instrumentalista da formação para uma profissão. Ao invés disto, se concentraram na perspectiva da importância de se sentir bem consigo mesmos por saber que trabalhavam duro e faziam o melhor possível, sem deixar de se preocupar com o outro (MCGUSHIN, 2005).

Importante que se considere que as três práticas ascéticas de si, consideradas neste estudo, bem como a teleologia do sujeito moral como exposta, não oferecem uma compreensão satisfatória das complexidades com que os jovens aprendizes entrevistados incorporam o Ser jovem aprendiz, como uma estética da existência. Mesmo tendo-se em conta que as práticas de moderação, tolerância e honestidade sejam consideradas como de grande importância crítica na formação do jovem trabalhador, elas parecem subestimar os prazeres de se tornarem jovens trabalhadores. Do mesmo modo, as práticas hedonistas, refletidas nas noções e preocupações dos jovens sobre a responsabilidade e a inclusividade, vistas isoladamente, não refletem a percepção daqueles jovens como um modelo de ser humano que se deva esperar de cada um sobre si mesmos.

Deste modo, sugere-se que, somente ao se considerar o vínculo possível entre práticas ascéticas de moderação, tolerância e honestidade (CROCKET, 2015; 2017) e as práticas hedonistas refletidas nas noções de responsabilidade e defesa da inclusividade, contribui-se para a estética da existência dos jovens aprendizes éticos. Considera-se, assim, que tais elementos, como uma estética da existência, oferecem uma maneira pela qual os jovens aprendizes podem cuidar de si mesmos de tal modo a serem reconhecidos como sujeitos éticos em seu grupo social (JENKINS, 2019). Além disso, estas práticas de si, ao se somarem com os elementos hedonistas, implicam a construção de certas relações éticas com os outros (MCGUSHIN, 2005). Como sugeriu Foucault (2004a, p. 271), “o cuidado de si é ético em si mesmo; porém implica relações complexas com os outros, uma vez que esse *ethos* da liberdade é também uma maneira de cuidar dos outros”. Nesse sentido, a forma estética possível que os jovens aprendizes criam para si mesmos envolve uma consideração de si e dos outros em relação ao *telos*, portanto, em relação ao ser jovem aprendiz.

De modo geral, argumenta-se que o desenvolvimento de certos projetos éticos dos jovens aprendizes, para além das práticas ascéticas de si, como uma moralidade abnegada, dá conta de, dentro de certos limites, abraçar e conceder, ao invés de simplesmente renunciar, a determinadas práticas que, não se resumindo a prazeres afetivos, permitem considerar a busca, senão preocupação, com o futuro do outro (GROS, 2010). Ao fazer isso, as práticas de si

produzem, enfim, uma certa moral de autoafirmação, que informa que o EU do jovem aprendiz é afirmado no interior de uma moralidade, em que o sujeito ético é criado em relação ao ser jovem aprendiz e a possibilidade do outro ser considerado tão competente e habilitado quanto si mesmo.

Dessa forma, argumenta-se que as preocupações com a responsabilidade e com a noção de inclusividade fazem parte da estética da existência do jovem no Espro. Ou seja, a estética da existência e a ética do jovem não são aspectos separados do eu dos jovens aprendizes no Espro. Assim, considera-se que a relação consigo mesmo, a forma como o sujeito se relaciona com os outros e com o mundo, fundamenta uma determinada estética, ou formas como o sujeito busca se atentar para si mesmo em relação com o outro, e uma ética, como condução de si mesmo e da sua própria vida. Neste sentido, o estilo de sua existência supõe a este jovem um movimento contínuo de transformação da forma de sua autorreflexão, de sua autoconstituição, que, em suma, é o cuidado de si.

Tais preocupações do jovem com a responsabilidade e a inclusividade podem ser consideradas tanto como práticas éticas de si como práticas estéticas que permitem uma compreensão do desenvolvimento de uma identidade do jovem aprendiz, que difere daquela que incorpora simplesmente uma racionalidade instrumental a ser vivida na busca de uma formação profissional, que inclui, enfim, as atitudes de moderação, honestidade e tolerância. Como exemplo, a forma com que os jovens participantes das entrevistas deste estudo deram a si mesmos, em relação às suas expectativas como jovens aprendizes, envolve uma estética e uma ética de si, na medida em que se estabeleceu uma relação entre si e um *telos*, bem como uma necessária implicação com os outros. Como argumenta Foucault (2004a), a constituição ética do sujeito é antes uma questão de formação do eu através de técnicas de si, não de repressão através da proibição e da lei. Em outros termos, com expõe Dixon (2007), o desenvolvimento ético deve ser considerado, também, uma questão de prazer, de correr riscos de perigo e a intensidade da existência, uma vez que, como insiste Foucault (1980) sobre as questões em torno do poder, nas palavras de Dixon (2007, p. 119), o poder “induz ao prazer, forma conhecimento, produz discurso. Precisa ser considerada como uma rede produtiva que percorre todo o corpo social, muito mais do que uma instância negativa cuja função é a repressão de que o poder é produtivo, e não repressivo”.

É necessário, enfim, como sugere Huijer (1999), considerar que a estética da existência é antes um instrumento a ser utilizado por aqueles que se sentem convidados a transformar a sua vida em uma obra de arte, que uma tentativa de se elevar esta possibilidade a uma regra ou

lei a ser submetida, à que se age com base na obediência a códigos morais. Assim, a estética da existência não é uma questão apenas de formas de subjetivação (JENKINS, 2019). A estética da existência implica um processo de problematização do relacionamento do sujeito consigo mesmo, que define, enfim, a ação de trabalhar em si mesmo, através das técnicas de si, seguindo o preceito de transformar-se em uma obra de arte (FOUCAULT, 2005b). Afinal, uma obra de arte deve ser concebida como um evento, uma formação para um determinado momento e para uma determinada situação.

11- Dos entendimentos possíveis sobre a constituição do jovem aprendiz como sujeito ético

Neste capítulo final, busca-se resumir as descobertas a que se chegou com esta pesquisa, bem como discutir suas implicações com relação à literatura sobre o desenvolvimento das subjetividades do jovem aprendiz a partir da teorização foucaultiana. Assim, busca-se fornecer o resultado de uma investigação interpretativa sobre a formação de subjetividades éticas de sujeitos jovens aprendizes atendidos no Programa Jovem Aprendiz, no Espro.

A importância da ética como tema de estudo pode ser atribuída a um substancial *corpus* de literatura com a fundamentação foucaultiana nas áreas da Sociologia (FREIRE, 2018; ADORNO, 2017), Psicologia (CAVALCANTE *et al.*, 2016; SILVEIRA, SIMANKE, 2009; LOUREIRO, 2015) e discurso/linguagem (PEREIRA, 2011; FISCHER, 2001; NARVAZ, NARDI, 2007), que revela problemas envoltos a como os indivíduos se relacionam com as questões do discurso, do poder da subjetivação. Mais especificamente, os estudos e pensamento foucaultianos envolvem, principalmente, as questões em torno do biopoder e da sociedade disciplinar. Nesse sentido, pode-se argumentar que as ideias foucaultianas têm se destacado como significativas para o desenvolvimento de estudos e de problematizações em diversas áreas e temáticas. Somente em meados dos anos 1990, as reflexões de Foucault foram tomadas como um conjunto interpretativo significativo para diversas questões no campo dos estudos organizacionais (BARRATT, 2008; CALDWELL, 2007; CARTER, 2008; KNIGHTS, 2002; MOTTA, ALCADIPANI, 2004). São reflexões em torno do sujeito e das relações de poder, dois temas que melhor conectam os escritos de Foucault aos estudos das organizações, com reflexos marcantes nas análises sobre os modos de subjetivação e, portanto, na constituição do sujeito ético (CARVALHO SOUZA, 2012). Sua abordagem sobre a “estética da existência” deriva de um processo de trabalho que o sujeito exerce sobre si mesmo (FERREIRA, MOTA, 2018; JENKINS, 2019; MACIEL JR, 2014; PETERS, 2005; SOUZA, FURLAN, 2018). Tal perspectiva torna-se de fundamental importância para se refletir sobre o fato de os sujeitos constituírem estilos diferenciados de vida ao mesmo tempo em que promovem o surgimento de determinados focos de liberdade, e mesmo resistência, aos mecanismos de poder e dominação que têm como objetivo normalizar e padronizar os modos de vida dos sujeitos em sociedade (FURTADO, 2013).

Do ponto de vista foucaultiano, muitas destas questões giram em torno do entendimento do eu em relação aos regimes de verdade construídos no interior das organizações, em que se estabelecem as relações de poder. Este é o material principal de uma ética foucaultiana. No

entanto, antes desta pesquisa, os entendimentos sobre a constituição dos processos subjetivos da ética de jovens aprendizes, assistidos pelo Programa Jovem Aprendiz, não haviam sido examinados com a atenção adequada. Nessa perspectiva, sugere-se que um pequeno número de estudos críticos estabeleceu a relevância e a importância de se examinar as práticas dos jovens aprendizes que podem revelar maneiras menos problemáticas de se envolver no processo de formação profissional (FREITAS, OLIVEIRA, 2012; OLIVEIRA, 2015; ANDRADE, SANTOS, JESUS, 2016; LUCAS, FORTUNATTI, 2013; VILLAR, MOURÃO, 2018). Dessa maneira, estudar as questões em torno da constituição ética do sujeito permitiu ganhar uma nova perspectiva sobre problemas bem estabelecidos associados aos discursos dominantes da formação profissional do jovem aprendiz.

A adoção da perspectiva foucaultiana tornou-se importante no desenvolvimento de um trabalho de reflexão sobre o foco na construção de subjetividades éticas. Tal perspectiva permitiu considerar a ética como uma prática sociológica que se estabelece em um determinado espaço social, histórico e cultural. Dessa maneira, pode conceituar o entendimento da ética em termos de como as pessoas entendem e se envolvem em determinadas posturas éticas sem precisar fundamentá-las ontologicamente em conceitos de direito, do dever, do bem ou da virtude. Em vez disso, foi possível concentrar-se em problemas e práticas vinculadas ao contexto do sujeito em foco. Nesse sentido, também foi possível desenvolver uma reflexão sobre como os jovens aprendizes éticos demonstravam determinada preocupação consigo mesmo e com os outros no contexto de sua participação no Programa Jovem Aprendiz.

Assim, buscou-se o entendimento, nesta pesquisa, sobre a constituição do jovem aprendiz trabalhador como um sujeito ético, a partir de uma experiência de formação profissional, ao se procurar respostas para os quatro objetivos específicos aqui considerados, quais sejam: refletir sobre 1- Através de quais discursos, ou jogos de verdade, os jovens compreendem e negociam sua participação no Espro, de modo a formar seus egos como objetos de sua conduta moral; 2- Como as suas experiências como jovens aprendizes moldam seu entendimento de si mesmo com relação específica às regras e normatizações necessárias para se constituir um jovem ético ou moral no Programa Jovem Aprendiz, no Espro; 3- Através de quais práticas de si os jovens atendidos pelo Espro buscam produzir seu eu jovem aprendiz; 4- Quais formas de problematização podem conectar as práticas de si aos entendimentos dos jovens aprendizes sobre si mesmos em uma posição ética idealizada do sujeito e, possivelmente, a uma estética da existência.

Inicialmente, buscou-se resolver as reflexões em torno da ética foucaultiana enfatizando

a constituição da substância ética dos sujeitos jovens aprendizes. Para tal, foram analisadas as entrevistas com um certo número de jovens participantes do Programa Jovem Aprendiz, no Espro. Nesta primeira análise, emerge uma compreensão de como os jovens participantes problematizaram os jogos de verdade desenvolvidos no Espro, em torno do Programa Jovem Aprendiz. Posteriormente, analisou-se como os jovens percebem e se organizam a partir de fontes externas de normalidades e regras pelas quais são atraídos para a formação de si mesmos como jovens aprendizes éticos e, portanto, como um ato de autocriação ética. Para esses jovens, a descoberta das relações estabelecidas entre o Programa Jovem Aprendiz e os jogos da verdade no Espro fizeram parte de um processo contínuo de autocriação ética. Argumentou-se, neste sentido, que cada um dos jovens entrevistados articulou maneiras específicas pelas quais se relacionavam com os jogos de verdade no Espro, de modo a oferecer a eles uma subjetividade ética em torno de várias formas de inclusão de si no programa e na constituição do ser jovem aprendiz.

Examinou-se, assim, como a constituição do ser jovem aprendiz pode formar um *telos* para o jovem aprendiz. Com base nas entrevistas concedidas pelos jovens, foi possível considerar as maneiras complexas pelas quais cada jovem formava uma subjetividade ética idealizada. Ser jovem aprendiz é uma noção bastante aberta e flexível que abrange uma variedade historicamente específica de ideais sobre como o jovem aprendiz deve ser formado profissionalmente. Deve-se considerar que este *telos*, ou estética da existência, é visto como provisório (PETERS, 2005), por se tornar aceito o fato de que nenhuma definição única de jovem aprendiz pode ser adequada.

Importante considerar que, ao se tentar resumir como *telos* o Ser jovem aprendiz, ao oferecer uma crítica à racionalidade instrumental sobre a formação profissional do jovem, e ao diferir significativamente entre os jovens entrevistados, corre-se o risco de se desconsiderar alguns dos significados particulares que os jovens, individualmente, associam ao Ser Jovem Aprendiz. Como exemplo, alguns dos jovens entrevistados entenderam o Ser Jovem Aprendiz como uma experiência pessoal, com um sentido mais positivo de como o objetivo de ser um jovem aprendiz tem em foco o si mesmo, ou o ser jovem aprendiz deve ser um processo coletivo, em que se respeitam os outros. Dessa maneira, as eventuais interdições específicas que podem estar associadas ao ser jovem aprendiz podem não ser tão importantes quanto à forma como determinados jovens se entendem em relação à sua constituição ética.

Cabe, ainda, ressaltar, que o *telos* relacionado jovem aprendiz é uma decorrência dos modos como os jovens se compreendem através de quais práticas de si mesmo buscam produzir

seu eu como jovem aprendiz, bem como compreendem quais são as formas de problematização que, eventualmente, podem conectar essas práticas de si aos entendimentos de si como jovens atendidos no Programa Jovem Aprendiz, no Espro. Argumenta-se, neste sentido, que é somente através do desenvolvimento regular de determinadas práticas de autoconhecimento, através de problematizações, que se daria sua autoformação ética, considerada como uma forma de personificação de um *telos* ou estética da existência, conforme considera Foucault (1998).

Nesta perspectiva, foram consideradas três práticas de si, vistas como chaves através das quais os jovens se formam como sujeitos éticos, a saber: a moderação, a tolerância, a honestidade; e duas formas com as quais os sujeitos gostariam de serem reconhecidos, sejam através da objetivação de si como sujeito responsável e através de sua preocupação com os modos de inclusividade. Estas Práticas de Si, tomadas como analíticas, foram analisadas a partir de duas perspectivas: como práticas de si ascéticas, em que foram consideradas as questões em torno da moderação, da tolerância e da honestidade (CROCKET, 2015; 2017); e a dimensão considerada aqui como hedonista, dando relevância ao outro como elemento essencial em sua formação ética. Esta dimensão diz respeito, assim, aos modos como os sujeitos se percebem diante da sociedade e, portanto, foi concebida em termos de elementos essenciais no desenvolvimento da teleologia do jovem aprendiz.

A moderação foi considerada uma prática ascética de si, tendo em vista as práticas dos jovens em colocar certos limites nos modos como enfrentam os desafios impostos às suas experiências como jovens aprendizes. Nesse sentido, a moderação foi tida como uma prática de si que pode ser vista como uma rejeição da possibilidade de violência ao se lidar com as dificuldades de se exercer suas atividades nos espaços de formação profissional. A moderação, contudo, mostrou-se mais complexa do que simplesmente se recusar a violar determinadas regras relacionadas no Programa Jovem Aprendiz. A moderação é, neste sentido, um modo de manter a segurança de si e dos outros (CROCKET, 2015; 2017). Além disso, nos momentos em que os jovens a praticam, a moderação inclui, também, o respeito, a camaradagem e a ajuda mútua, tanto no trabalho, no exercício de suas atividades profissionais, como nas salas de aula, em momentos de instrução. Nestes casos, entende-se que a moderação não se relacionava especificamente ao respeito pelas regras impostas pelo Programa Jovem Aprendiz, mas pelo respeito por si e pelos outros.

A tolerância, por seu turno, exige que os jovens aprendizes reajam de maneira mais calma e ponderada às ações de outros jovens, ou de seus instrutores no Espro ou, ainda, gestores e colegas no espaço de trabalho. Tal perspectiva se refere principalmente aos modos de

tolerância nos momentos em que os jovens eram contatados por outras pessoas. A tolerância inclui, ainda, diferentes pontos de vista sobre as formas como o jovem se coloca diante de determinadas situações a eles impostas no decurso de sua formação como aprendiz profissional. Assim, a tolerância, nesta pesquisa, refere-se tanto à tolerância aos outros, quando de eventuais comentários ou julgamentos depreciativos que possam ocorrer a partir destes outros, como tolerância ao diferente, ou às situações inusitadas que eventualmente possam ocorrer tanto no espaço do Espro quanto nas empresas em que estes jovens são contratados.

A honestidade, como uma prática ascética, está, nesta pesquisa, intimamente relacionada à moderação e à tolerância, pois ela se refere a uma prática de si que é acionada ao se fazer e discutir determinadas condições no exercício profissional, ou mesmo de aprendizagem, que não resulte, de algum modo, em benefícios próprios em razão do prejuízo de outro. A honestidade, portanto, não se relaciona, em última análise, a uma reivindicação de autoridade, mas a um compromisso de não obter, enfim, uma vantagem pessoal em detrimento ou descaso a outrem (CROCKET, 2015; 2017). Considera-se, nesse sentido, que as práticas da honestidade estão significativamente ligadas a práticas da tolerância, e, portanto, como prática de si, a honestidade torna-se crucial para a autoconstituição ética do jovem aprendiz.

Enfim, as práticas de moderação, tolerância e honestidade podem ser melhor compreendidas como comportamentos contextuais decorrentes de determinadas problematizações, em vez de comportamentos decorrentes de determinadas interdições universais. Nesse sentido, percebeu-se que houve uma variação importante nos modos como essas práticas foram interpretadas e exercidas pelos jovens entrevistados, na medida em que buscavam problematizar suas práticas de si quando em função de suas atividades profissionais e/ou de formação no Espro. Considera-se, nesse sentido, que, apesar destas práticas serem bastante comuns e esperadas naqueles que se dedicam à formação profissional, bem como em outras condições e situações, elas são baseadas em uma perspectiva crítica, em termos de uma abordagem instrumentalmente racional, como determinante de uma prática profissional, pois eram tidas como elementos essenciais, pelos jovens aprendizes, que aspiravam ao *telos* ser jovem aprendiz.

Buscou-se analisar, como dimensão essencial da constituição da teleologia do sujeito moral, os comportamentos relacionados à prática da responsabilidade e aqueles relacionadas à noção de inclusividade, relatados pelos jovens durante as entrevistas. Argumenta-se que as formas particulares de responsabilidade e noção de inclusividade são elementos de si como constituintes de uma estética da existência dos jovens aprendizes.

As práticas de responsabilidade implicam tanto o envolvimento na ação, na prática, do exercício profissional, como na decisão de agir de determinada maneira de modo a não prejudicar o outro e que, nesse sentido, excede a consciência simples sobre seus atos (CANDIOTTO, 2008). A noção de responsabilidade foi, a todo instante, interpretada de maneira positiva e necessária pelos jovens, e como essencial na sua formação ética. No entanto, a noção de responsabilidade também pode servir para destacar a natureza parcial da ética. Afinal, é possível que o jovem aprendiz, contraditoriamente, possa agir de modo irresponsável, a qualquer instante, com o intuito de prejudicar o outro. Nesse sentido, a estética da existência do jovem aprendiz requer, antes, uma associação aos discursos proferidos pelo Programa Jovem Aprendiz, de modo que possam, estes jovens, não ignorar as maneiras pelas quais excluía de suas práticas quaisquer ações de não responsabilidade consigo mesmo ou com o outro. Tal perspectiva conduz, necessariamente, à consideração das preocupações exibidas pelos jovens com as questões em torno do processo de inclusividade de outros jovens no programa. Isto revela, mais enfaticamente, a constituição do jovem aprendiz como um sujeito ético-político, ao se entender que a ética do sujeito também estaria relacionada à consideração do outro. Deste modo, a partir da abordagem foucaultiana da ética, o sujeito deve estar sempre disposto a procurar novas formas de pensar o outro. Nesse sentido, o desenvolvimento do sujeito ético, a partir de uma determinada teleologia, não está restrita aos limites colocados por um programa de formação profissional, ou das relações estabelecidas em determinados espaços de vivência, como o Espro.

Tal análise contextualizada, portanto, trata de uma constituição ética complexa, ao se destacar que pensar com ética não é um modo utópico de pensamento, mas um elemento necessário para a constituição de um sujeito ético-político. Nesse sentido, argumenta-se que o ser jovem aprendiz forma um *telos* que sustenta uma posição ética idealizada de sujeito, ao mesmo tempo em que recomenda uma estética da existência para muitos daqueles jovens em processo de formação profissional. Para alcançar essa teleologia do sujeito moral, os jovens identificaram certos aspectos de sua conduta como jovens aprendizes como sua substância ética, primeiro, ao identificar que precisavam se concentrar em como se tratavam e tratavam a outros quando envolvidos no processo de formação no Programa Jovem Aprendiz. Seu modo de subjetivação, nesse sentido, dar-se-ia em decorrência das formas de problematização de seus relacionamentos tanto com as regras do jogo, ou os regimes de verdade, como com os outros, no processo de se perceber através da objetivação de si e do outro e nos modos como se relacionavam às regras específicas no Programa Jovem Aprendiz. Importante, portanto,

considerar que a problematização eventual de uma abordagem mais instrumental para a formação profissional foi substituída pelas percepções particulares do modo como se colocavam à disposição e se identificavam como jovens aprendizes no Espro. Por fim, foi dada a atenção devida ao modo como os jovens entrevistados realizavam seu trabalho ético nas práticas específicas de si da moderação, tolerância e honestidade. Tais práticas ofereceram aos jovens aprendizes oportunidades de se criarem a si mesmos como sujeito ético.

Ao mesmo tempo, foi possível compreender a dimensão das práticas de responsabilidade inerentes ao processo de formação ético-política dos jovens. Cabe destacar que os jovens interpretam certos aspectos desse comportamento de várias maneiras sem, no entanto, levar à emergência de conflitos possíveis, no que se refere à sua atitude diante do outro. Além disso, ao examinar as noções de inclusividade relatadas pelos jovens entrevistados, foi possível perceber como os jovens se posicionam em relação às questões éticas de si, ao considerar a presença do outro. Tal consideração se faz necessária ao se examinar o processo de constituição ética do jovem aprendiz. Nesse sentido, a ética que leva em conta a existência do outro torna-se particularmente útil ao se enfatizar a importância das relações dos sujeitos com os outros, como base da ética. Tal perspectiva fornece uma leitura importante sobre a constituição da ética foucaultiana, para além da percepção de uma ética como modo de agir sobre si mesmo. Nesse sentido, considera-se que o foco de Foucault no contexto, por meio do discurso, dos jogos de verdade e das práticas de si revela que a ética é, assim, bastante complexa, pois implica oportunidades distintas de os jovens se constituírem como jovens aprendizes éticos através de uma tarefa ética contínua de recusa a complacências e busca permanente de soluções para si mesmos que sempre serão temporárias e contextuais (CROCKET, 2015; 2017).

A estética da existência de Foucault (1979) tem um significado ético muito importante e que envolve igualmente o relacionamento consigo mesmo e o relacionamento com os outros no processo de subjetivação ético-estética (CARVALHO SOUZA, 2012). A noção de Foucault (1979) de uma estética da existência pode ser interpretada aqui como uma forma de ampliar o alcance da noção da ética. Isto pode ser argumentado em torno das relações entre Moderação, Tolerância e Honestidade. Essas práticas de si foram tornadas significativas ao se fazerem simultaneamente parte dos ideais éticos e estéticos do Ser jovem aprendiz, aos quais os jovens aspiravam. Afinal, ética não pode ser considerada apenas uma questão solene, algo esperado e cultuado, ou algo que se usa como uma forma de se manter tudo sob controle. Ética é, também, uma forma de ser, uma busca por prazer, prazer em se dedicar pessoal e deliberadamente na busca do bom desempenho, uma forma de assumir riscos, dando maior intensidade à sua

existência. Assim, a fusão entre ética e estética pode ser considerada em termos de moldar a existência de alguém (HUIJER, 1999). Portanto, ser reconhecido como um profissional, mais ainda como um sujeito, moderado, tolerante e honesto, é antes um modo de se posicionar, ser aceito e reconhecido pelos outros, como um sujeito ético, e isto não pode ser dissociado de uma condição, ou de um valor estético.

Ser jovem aprendiz, enfim, pode oferecer a oportunidade de explorar determinadas práticas de liberdade (GOMES, FERRERI E LEMOS, 2018) que não precisam estar “unicamente” em conformidade com os incentivos enfatizados pelo Programa Jovem Aprendiz, como a necessária autonomia que o jovem aprendiz precisa desenvolver para buscar uma colocação profissional, buscar constantemente a formação para melhor oportunizar novas oportunidades de desenvolvimento pessoal e a busca de aperfeiçoamento profissional. Para além destas necessárias proposições, Ser jovem aprendiz refere-se, em suma, a uma mudança fundamental nas atitudes do sujeito ético jovem aprendiz e nas subjetividades que refletem desde o seu engajamento no trabalho, como em uma forma de autotransformação crítica relacionada à condição do outro, com potencial de poder este jovem desempenhar um papel significativo na garantia de uma ética crítica do autocuidado, com a proposta, ou aspiração, de uma estética mais igualitária de sua existência. Assume-se, nestas condições, que Foucault não descreve, com maiores detalhes, sobre um certo tipo de modo de vida, tomado como uma estética da existência (JENKINS, 2019). Com isso, não se pode ver a estética da existência como um resultado final, pois que continuará, por toda a existência do sujeito, um processo de mudança. Entende-se, portanto, que uma certa recusa, em Foucault, de fornecer uma descrição mais detalhada da noção de estilização da vida pertinente à sua posição de que, como o sujeito não é dado a priori, tem-se que se criar constantemente como uma obra de arte.

Em um sentido mais amplo, pode-se argumentar que, embora a construção das subjetividades organizacionais, conforme um determinado padrão, seja considerada importante, ainda que se levem em conta os diversos aspectos problemáticos das subjetividades dos profissionais, isto não deve ser entendido como inevitável (CROCKET, 2015; 2017). Em vez disso, é importante compreender que as críticas às subjetividades profissionais dominantes possam ser consideradas uma razão interessante para que se examine como os jovens aprendizes podem encontrar outras maneiras de entender o seu eu como jovem aprendiz ético. Assim, em outras palavras, muito embora a narrativa do desempenho profissional seja dominante nos cursos de formação profissional, como se notou neste estudo, outras narrativas podem ser usadas pelos jovens aprendizes para focar seu envolvimento em sua auto constituição ética.

Nesse sentido, afirma-se que os jovens entrevistados neste estudo entenderam que o ser jovem aprendiz envolvia, em grande medida, a moderação e, em alguns casos, uma determinada rejeição da importância do resultado final de qualquer exercício profissional. O importante é, neste sentido, o fato de se estar participando do processo de constituição de si mesmo como jovem aprendiz. Isto, enfim, contrasta com a tendência dos discursos sobre o processo de formação profissional que estabelece como essencial produzir trabalhadores dóceis e normalizados. Confirma-se, portanto, a tese inicialmente proposta de que a participação de jovens em programas de aprendizagem que visem a sua formação profissional podem implicar variadas maneiras de se perceber e se constituir enquanto sujeito ético, nominado “jovem aprendiz”, por meio de práticas de si como a moderação, a tolerância e a honestidade, bem como preocupações com reconhecimento pessoal em termos de características como responsabilidade e inclusividade.

Isto reforça o entendimento de Sousa Alves (2018) quando analisa a questão dos mecanismos de normalização e as lutas contemporâneas “anti-identitárias”. Nesse sentido, embora o autor seja crítico dos efeitos normalizadores do trabalho utilizando para isto os argumentos da teoria foucaultiana, ele argumenta que esses efeitos podem ser desafiados ao se incentivar os trabalhadores a refletir criticamente sobre as demandas que o trabalho impõe a eles. Afinal, Foucault percebia o desenvolvimento das lutas contemporâneas, que podiam ser consideradas como formas de resistência aos mecanismos de normalização e disciplinamento do sujeito, compreendidas, enfim, como uma arte de não ser governado de determinada maneira (SOUSA ALVES, 2018). Nesta perspectiva, pode-se entender que o ser jovem aprendiz e as práticas de si da moderação, tolerância e honestidade, ofereciam maneiras de os jovens do Programa Jovem Aprendiz de problematizar as demandas do trabalho.

Isto não sugere que a teleologia do sujeito e as práticas de si dos jovens aprendizes possam ser vivenciadas em todas as situações profissionais por outros jovens no início de sua carreira profissional. Deste modo, considera-se que as descobertas aqui empreendidas não podem ser simplesmente transportadas para outras situações e condições culturais e históricas. As descobertas aqui examinadas podem funcionar como forma de inspiração para outras análises sobre a constituição de subjetividades dominantes, em que se consideram o desenvolvimento de formas de problematização sobre as condições do exercício e formação dos jovens aprendizes. Enfim, a identificação de possibilidades específicas de análise da formação de subjetividades éticas e sua relação com a temporalidade e cultura permitem compreender como as mudanças e distinções localizadas sejam alcançadas e analisadas.

Em certo sentido, este estudo pode contribuir apenas para um campo pequeno, mas considerável de pesquisa, que enfoca as possibilidades de desenvolvimento localizado e contextual de subjetividades críticas no exercício de formação do jovem aprendiz. Considera-se, assim, que a principal contribuição deste estudo para o campo de pesquisa de subjetividades relaciona-se ao fato de se ter concentrado especificamente na formação de subjetividades éticas formadas por práticas de autoanálise no interior de uma determinada cultura de formação profissional.

Retoma-se, ainda, que os resultados encontrados foram fundamentados na teoria foucaultiana. Deste modo, afirma-se que a teorização foucaultiana se tornou uma maneira particularmente interessante de entender a constituição de subjetividades éticas no Programa Jovem Aprendiz. Importante destacar que um dos aspectos distintivos dos trabalhos de Foucault (1998, 1999, 2004a, 2004b, 2005a) é seu foco contínuo no corpo. Assim, como uma reflexão crítica, ao se abordar as formas como os jovens aprendizes tratam a si mesmo e a outros, a teoria foucaultiana permitiu refletir sobre a ética dos corpos dos jovens aprendizes. Em relação a este ponto, considera-se que as práticas de si são particularmente importantes neste estudo, principalmente quando correlacionadas às questões em torno do processo de problematização e a estética da existência (CALOMENI, 2012; JENKINS, 2019; MACIEL JR, 2014; ZANETTI, 2017).

Em sua obra *A História da Sexualidade 2 — o uso dos prazeres*, Foucault (1998) analisa como os homens gregos livres usavam em seus próprios corpos as práticas do cuidado de si para formarem a si mesmos como sujeitos. Nesse sentido, buscava Foucault (1998, p. 16) explicitar "uma história das problematizações éticas, feita a partir das práticas de si". Nessa direção, as problematizações conferem uma atenção importante às práticas de si que tomam como consideração as práticas que formam modos de vida em sociedades, ou grupos sociais, particulares. Neste rumo, analisaram-se as problematizações sobre as práticas de si dos jovens aprendizes em práticas individuais de liberdade, sem desconsiderar, contudo, que, de acordo com Foucault (2004a, p. 277), as práticas de si são "esquemas que ele encontra em sua cultura e que lhe são propostos, sugeridos, impostos por sua cultura, sua sociedade e seu grupo social". Note-se, aqui, que esta análise das práticas de si pautou-se nas interpretações distintas elaboradas pelos jovens aprendizes entrevistados, constituindo-se como matéria para sua constituição como sujeitos de si.

Assim, entende-se que pôde-se avançar na compreensão do Espro como um espaço peculiar de formação do sujeito ético, o jovem aprendiz, aprofundando os estudos e pesquisas

desenvolvidos e em desenvolvimento no Núcleo de Estudos sobre Comportamento, Pessoas e Organizações (NECOP-UFMG), do qual o autor é membro. Indo além dos estudos que tratam de problemas do jovem e sua relação com o trabalho, abriu-se caminho para compreender o jovem e as relações estabelecidas consigo mesmo em um processo de autoformação ética, como práticas de si, na perspectiva foucaultiana, em suas estratégias de adaptação e interação com as normatividades e regras estabelecidas para uma “boa” formação profissional, por meio do Programa Jovem Aprendiz, no Espro. Por fim, seguindo uma das lógicas inerentes às relações de poder, em Foucault, a sujeição do jovem aprendiz, conforme observado nas entrevistas, se dá tanto em decorrência de práticas coercitivas, quanto de vislumbres de benefícios oriundos dessa sujeição, em níveis variados de racionalização e objetificação dessas questões.

Nesse sentido, entendendo-se que a quantidade de entrevistas realizadas bem como o próprio método empregado na pesquisa se traduzem em impossibilidades de generalizações, sugere-se a continuidade de uma agenda de pesquisa que incorpore as perspectivas e os conceitos aqui discutidos, compreendendo-se que a formação de jovens aprendizes diz da formação de jovens trabalhadores, cujas primeiras experiências laborais certamente influenciarão seus modos de se perceber e de lidar consigo e com o outro, ao longo de sua vida no mundo do trabalho, daí sua importância tanto para o campo da Administração, de modo geral, quanto para a Gestão de Pessoas, em especial, possibilitando e estimulando a revisão de políticas públicas, bem como de políticas e práticas de gestão de recursos humanos empreendidas nas organizações que incluem esse grupo de trabalhadores.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; PINHEIRO, Leonardo de Castro; SOUZA LIMA, Fabiano; MARTINELLI, Cláudia da Costa. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina**: desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO, BID, 2002.

ABUBAKAR, A. Mohammed; MEGEIRHI, Huda Abdullah; SHNEIKAT, Belal. Tolerance for workplace incivility, employee cynicism and job search behavior. **The Service Industries Journal**, v. 38, n. 9-10, p. 629-643, 2018.

ADORNO, Sérgio. Perturbações: Foucault e as ciências sociais. **Sociologia e Antropologia**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 33-61, abr. 2017.

ALCADIPANI, Rafael. Dinâmicas de poder nas organizações: a contribuição da governamentalidade. **Comportamento organizacional e gestão**, v. 14, n. 1, p. 97-114, 2008.

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 177-197, 2006.

ALMEIDA, Ada Maria de. O ingresso do estudante de nível médio e da escola técnica no mercado de trabalho por meio de estágios não obrigatórios: percepção e adaptação dos jovens à ocupação precária. *Encontro de Estudos e pesquisas em História, Trabalho e Educação*, v. 1, p. 2-27, 2007.

ALVES, Daniele Cristina Brock; ALBANESE, Luciana. A produção de subjetividade em programas de aprendizagem profissional. *Psicologia Argumento*, v. 34, n. 87, p. 318-332, 2016.

ALVES, Julia Mayra Duarte; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Análise do discurso em Foucault e o papel dos enunciados: pesquisar subjetividades nas escolas. **Revista Temas em Educação**, v. 23, n. 1, p. 81-94, 2014.

ALVES, Miriam Fábia. Violência e juventude em goiás: narrativas dos jovens de escolas públicas. **Revista Inter Ação**, v. 43, n. 2, p. 433-449, 2018.

ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena GF. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, n. 2, p. 61-69, 1992.

AMADOR, Ana Edimilda et al. Mortalidade de jovens por violência no Brasil: desigualdade espacial e socioeconômica. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, v. 31, n. 3, 2018.

AMAZARRAY, Mayte Raya et al. Aprendiz versus trabalhador: adolescentes em processo de aprendizagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília. Vol. 25, n. 3 (jul./set. 2009), p. 329-338, 2009.

AMOS, Karin. Governança e governamentalidade: relação e relevância de dois conceitos científico-sociais proeminentes na educação comparada. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. spe, p. 23-38, 2010.

ANASTASIO, Lara Pimentel Figueira Foucault: atitude crítica e seu lugar na modernidade. **DoisPontos**, v. 14, n. 1, p. 121-133, 2017.

ANDRADE, Gladys. O Programa Nacional de estímulo ao primeiro emprego de jovens. **Mercado de Trabalho**. IPEA: Brasília. 2005.

ANDRADE, Junio Mendonça; SANTOS, Karlos Kleiton; JESUS, Gustavo Santana. O Programa Jovem Aprendiz e sua importância para os jovens trabalhadores. **Interfaces Científicas - Direito**, v. 4, n. 2, p. 45-54, 2016.

ANTAKI, Charles; WIDDICOMBE, Sue. Identity as an achievement and as a tool. *Identities in talk*, p. 1-14, 1998.

ANTUNES, Ricardo L. C. Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. In: **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2008.

ARAÚJO, Fabiana Bezerra Dantas; LIMA, Carlos Bezerra. A escola como foco do trabalho de prevenção ao uso de drogas ilícitas. **Temas em Saúde**, v. 16, n. 2, p. 378-406, 2016.

ARAUJO, Marley Rosana Melo de; MORAIS, Kátia Regina Santos de. Precarização do trabalho e o processo de derrocada do trabalhador. **Cadernos de Psicologia e Sociologia do Trabalho**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 1-13, 2017.

ARNETT, Jeffrey Jensen. Young people's conceptions of the transition to adulthood. **Youth & Society**, v. 29, n. 1, p. 3-23, 1997.

AVELINO, Nildo. Foucault e a racionalidade (neo)liberal. **Revista Brasileira de Ciências Políticas**, n. 21, p. 227-284, 2016.

AVELINO, Nildo. **Sujeito a política: tecnologia confessional e controle da subjetividade. Governamentalidade/Segurança**. SP: Intermeios, 2014.

BAMPI, Lisete. Governo, subjetivação e resistência em Foucault. **Educação e Realidade**, v. 27, n. 1, p. 127-150, 2002.

BARRATT, Edward. The later Foucault in organization and management studies. **Human Relations**, v. 61, n 4, p. 515-537, 2008.

BARROS II, João Roberto. Práticas do prazer e formação da bios em Foucault. **Prometeus Filosofia**, v. 7, n. 16, 2014.

BATTERS, Stephanie M. Care of the self and the will to freedom: Michel Foucault, critique and ethics. **Senior Honors Project**, paper 231, p. 1-23, 2011.

BENDASSOLLI, P. F.; GONDIM, S. M. Significados, sentidos e função psicológica do trabalho [Meaning, meaningfulness and psychological function of work]. **Avances en Psicología Latinoamericana**, v. 32, n. 1, p. 131-147, 2014.

BENEVIDES, Pablo Severiano. **O dispositivo da verdade: uma análise a partir do pensamento de Michel Foucault**. 2013. 511f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza (CE), 2013.

BERNARDES, Anita Guazzelli et al. Psicologia e regimes de verdade nas práticas de promoção da saúde. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 28, n. 1, p. 2-8, 2016.

BILHÃO, Isabel. Identidade e trabalho: considerações sobre as relações identitárias no mundo do trabalho porto-alegrense (1896-1920). **Anos 90**, v. 13, n. 23, p. 215-240, 2006.

BORDIN, T. M. O saber e o poder: a contribuição de Michel Foucault. **Saberes: Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação**, v. 1, n. 10, p. 225-235, 2014.

BOUYER, Gilbert Cardoso. A face produtiva do poder: indivíduo, cogito e verdade. **Ciências Cognitivas**, Rio de Janeiro, v. 10, p. 178-198, 2007.

BRASIL. **Decreto Lei nº 5.452, 1943.** Recuperado em 31 janeiro, 2020, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm.

BRASIL. **Decreto nº 5.598, 2005.** Recuperado em 31 janeiro, 2020, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5598.htm.

BRASIL. **Decreto nº 9.579, 2018.** Recuperado em 31 janeiro, 2020, de <http://www.normaslegais.com.br/legislacao/decreto-9579-2018.htm>.

BRASIL. Lei 10.748, 2003. Recuperado em 02 de dezembro, 2019, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.748.htm

BRASIL. **Lei nº 10.097, 2000.** Recuperado em 31 janeiro, 2020, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10097.htm.

BRÍGIDO, Edimar Inocência. Michel Foucault: Uma análise do poder. **Revista de Direito Econômico e Socioambiental**, v. 4, n. 1, p. 56-75, 2013.

BRUNER, Jerome. Atos de significação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRUNER, Jerome. Realidade mental, mundos possíveis. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BUIAR, Janaína Cristina; GARCIA, Nilson Marcos Dias. Lei do Jovem Aprendiz: as Séries Metódicas e suas implicações na formação técnico-profissional do trabalhador. **I Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica**, 2008.

CALAZANS, Flávio Dornello Dornello; DE SOUSA, João Pedro Zamonier M.; FISCHER, Luciana. Programa de aprendizagem profissional e sua contribuição mercadológica: uma análise sob as perspectivas aprendiz, professor e empresa. *Bioenergia em Revista: Diálogos*, v. 4, n. 1, p. 35-58, 2014.

CALDWELL, Raymond. Agency and Change: Re-evaluating Foucault's Legacy. **Organization**, v. 14, n. 6, p. 769–791, 2007.

CALOMENI, Tereza Cristina B. Filosofia, estética da existência e cuidado de si. **O que nos faz pensar**, v. 21, n. 31, p. 194-238, 2012.

CAMARANO, Ana Amélia; LEITÃO E MELLO, Juliana; PASINATO, Maria Tereza; KANSO, Solange. Caminhos para a vida adulta: as múltiplas trajetórias dos jovens brasileiros. **Última Década**, n. 21, p. 11-50, 2004.

CANAVÊZ, Fernanda. Entre Freud e Foucault: a resistência como afirmação de si. **Psicologia Clínica**, v. 27, n. 1, p. 225-244, 2015.

CANDIDO, Luiz Felipe Martins. Genealogia da biopolítica: uma leitura da analítica do poder em Michel Foucault. **Dissertação** (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

CANDIOTTO, C. A genealogia da ética de Michel Foucault. **Educação e Filosofia**, v. 27, n. 53, p. 217-234, 2013.

CANDIOTTO, C. Governo e direção de consciência em Foucault. **Natureza Humana**, v. 10, n. 2, p. 89-113, 2008.

CANDIOTTO, Cesar. Discipline and security in Michel Foucault: normalization and regulation of delinquency. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n. SPE, p. 18-24, 2012.

CANDIOTTO, Cesar. Ética e política em Michel Foucault. **Trans/Form/Ação**, v. 33, n. 2, p. 157-175, 2010.

CANDIOTTO, Cesar. Foucault e a crítica do sujeito e da história. **Revista Aulas**, v. 1, n. 3, 2007.

CANDIOTTO, Cesar. Foucault: uma história crítica da verdade. **TRANS/FORM/AÇÃO: REVISTA DE FILOSOFIA**, v. 29, n. 2, p. 65-78, 2006.

CANDIOTTO, Cesar. Parrhesia filosófica e ação política: Platão e a leitura de Foucault. *Revista de filosofia aurora*, v. 23, n. 32, p. 31-52, 2011.

CANDIOTTO, Cesar. Técnicas de poder, segurança e liberdade. **Revista Ecopolítica**, São Paulo, n. 8, p. 2-18. 2014.

CARDOSO, Irene de Arruda Ribeiro. Foucault e a noção de acontecimento. **Tempo social**, v. 7, n. 1-2, p. 53-66, 1995.

CARDOSO, Monique Fonseca; SOUSA NETO, Manoel Veras. Panoptismo organizacional – reflexões sobre a inserção tecnológica e as alterações nos mecanismos de controle nas

organizações contemporâneas. **Revista Administração em Diálogo-RAD**, v. 13, n. 1, p. 64-82, 2011.

CARMO, Miguel. Moral, ética e estética da existência em Michel Foucault. **Griot: Revista de Filosofia**, v. 19, n. 2, p. 300-310, 2019.

CARROLL, Brigid; LEVY, Lester. Leadership development as identity construction. **Management Communication Quarterly**, v. 24, n. 2, p. 211-231, 2010.

CARTER, C. A curiously British story: Foucault goes to business school. **International Studies of Management and Organization**, v. 38, n. 1, p. 13-29, 2008.

CARVALHO SOUZA, Fabiane Marques. Sobre a subjetivação do sujeito por práticas de si em O uso dos prazeres. **O que nos faz pensar**, v. 21, n. 31, p. 112-126, 2012.

CASTELO BRANCO, Guilherme. As resistências ao poder em Michel Foucault. **Trans/Form/Ação** [online], v. 24, n. 1, p. 237-248, 2001.

CASTRO, Edgardo. **Introdução a Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CASTRO, Fausto Calaça Galvão de; VIANA, Terezinha de Camargo; BARA, Olivier. O "cuidado de si" em Platão e em Balzac: algumas páginas da história da subjetividade. **Revista Mal-Estar Subjetivo**, Fortaleza, v. 10, n. 4, p. 1271-1300, 2010.

CAVALCANTE, Larissa de Moura; SILVA, Aline Kelly da; GOMES, Carlysson Alexandre Rangel; HUNING, Simone. Foucault e a Psicologia no Brasil: interlocuções e novas perspectivas. **Revista Polis Psique**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 146-165, 2016.

CERA, Flávia Letícia Biff. Terceiro setor e biopolítica: as organizações diante da sociedade de massas. **Revista de Ciências da Administração**, v. 7, n. 14, p. 1-22, 2005

CIRINO, Oscar. O desejo, os corpos e os prazeres em Michel Foucault. **Mental**, v. 5, n. 8, p. 77-89, 2007.

CIULLA, Joanne B.; MARTIN, Clancy W.; SOLOMON, Robert C. **Honest work: A business ethics reader**. New York: Oxford University Press, 2011.

COELHO, Raquel Nascimento; AQUINO, Cássio Adriano Braz de. Inserção laboral, juventude e precarização. **Revista Psicologia Política**, v. 9, n. 18, p. 275-289, 2009.

COLLIER, Stephen J. Topologias de poder: a análise de Foucault sobre o governo político para além da "governamentalidade". **Revista Brasileira de Ciências Políticas**, n. 5, p. 245-284, July 2011

CORSEUIL, Carlos Henrique Leite; POLOPONSKY, Katcha; FRANCA, Maira Albuquerque Penna. Uma Interpretação para a forte aceleração da taxa de desemprego entre os jovens, **Mercado de Trabalho**, n. 64, p. 63-72, 2018.

COSTA, F. Z. N.; GUERRA, J. R. F.; LEÃO, A. L. M. S. O solo epistemológico de Michel Foucault: possibilidades de pesquisa no campo da administração. **Revista de Ciências da Administração**, v. 15, n. 35, p. 168-179, 2013.

COUTINHO, Maria Chalfin. Sentidos do trabalho contemporâneo: as trajetórias identitárias como estratégia de investigação. *Cadernos de psicologia social do trabalho*, v. 12, n. 2, p. 189-202, 2009.

COUTINHO, Maria Chalfin; KRAWULSKI, Edite; SOARES, Dulce Helena Penna. Identidade e trabalho na contemporaneidade: repensando articulações possíveis. *Psicologia & Sociedade*, v. 19, n. SPE, p. 29-37, 2007.

CRANE, Andrew; KNIGHTS, David; STARKEY, Ken. The conditions of our freedom: Foucault, organization, and ethics. **Business Ethics Quarterly**, v. 18, n. 3, p. 299-320, 2008.

CROCKET, Hamish. Foucault, Flying Discs and Calling Fouls: Ascetic Practices of the Self in Ultimate Frisbee. **Sociology of Sport Journal**, n. 32, p. 89-105, 2015.

CROCKET, Hamish. Problematizing Foucauldian Ethics: A Review of Technologies of the Self in Sociology of Sport Since 2003. **Journal of Sport and Social Issues**, v. 41, n. 1, p. 21–41, 2017.

DANNER, F. O sentido da biopolítica em Michel Foucault. **Revista Estudos Filosóficos**, n.4, 2017.

DANNER, Fernando. **A Genealogia do Poder em Michel Foucault**. IV Mostra de Pesquisa da Pós-Graduação – PUCRS, 2009.

DANNER, Fernando. Cuidado de si e estética da existência em Michel Foucault. **Filosofazer (impressa)**, v. 32, n. 1, 2016.

DANNER, Fernando. O Sentido da Biopolítica em Michel Foucault. **Revista Estudos Filosóficos**, n. 4. 2010. P. 143–157.

DEACON, Roger. Theory as practice: Foucault's concept of problematization. **Telos**, v. 2000, n. 118, p. 127-142, 2000.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DOMENICONI, C.; AMARO, L.; BENITEZ, P.; LAURENTI, A.; DEL PRETTE, A. Tolerância e respeito às diferenças: efeitos de uma atividade educativa na escola. *Revista Psicologia-Teoria e Prática*, v. 14, n. 1, p. 168-168, 2012.

DELEUZE, G. **El poder**: curso sobre Foucault [1986]. Buenos Aires: Cactus, 2014.

DIAS, Maria Sara de Lima; BULGACOV, Yára LM; DE CAMARGO, Denise. A vivência do desemprego por jovens aprendizes. *Psicologia Argumento*, v. 25, n. 51, p. 351-360, 2017.

DÍAZ, Esther. **A filosofia de Michel Foucault**. São Paulo: UNESP, 2012.

DIXON, M.A. Transforming power: Expanding the inheritance of Michel Foucault in organizational studies. **Management Communication Quarterly**, v.20, n.3, p. 283-296, 2007.

DOWNING, Lisa. **The Cambridge Companion to Michel Foucault**. Cambridge: Cambridge-University-Press, 2008

DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: Uma trajetória filosófica: para além da hermenêutica e do estruturalismo**. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar em revista*, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. *Cadernos de pesquisa*, v. 42, n. 146, p. 351-367, 2012.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUTRA-THOME, Luciana; KOLLER, Silvia Helena. O significado do trabalho na visão de jovens brasileiros: uma análise de palavras análogas e opostas ao termo "trabalho". **Revista Psicologia, Organização e Trabalho**, Florianópolis, v. 14, n. 4, p. 367-380, 2014

FARIAS, Daniel Costa. A ética dos antigos e o questionamento de nossa atualidade: o problema da moral em Michel Foucault. **Problemata: Revista Internacional de Filosofía**, v. 6, n. 3, p. 146-170, 2015.

FEFFERMANN, Marisa. O Jovem/adolescente “trabalhador” do tráfico de drogas. **Cadernos da Defensoria Pública do Estado de São Paulo**, p. 137, 2018.

FERGUS, Stevenson; ZIMMERMAN, Marc A. Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. **Annu. Rev. Public Health**, v. 26, p. 399-419, 2005.

FERNANDES, Karina Ribeiro; ZANELLI, José Carlos. O processo de construção e reconstrução das identidades dos indivíduos nas organizações. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 10, n. 1, p. 55-72, 2006.

FERREIRA NETO, João Leite Ferreira; MOREIRA, Jacqueline de Oliveira; DRAWIN, Carlos Roberto. Usos de Foucault nos estudos de psicologia no Brasil. **Psicologia & Sociedade**, v. 29, 2017.

FERREIRA NETO, João Leite. A Analítica da Subjetivação em Michel Foucault. **Revista Polis e Psique**, v. 7, n. 3, p. 7-25, 2017.

FERREIRA, Adna; MOTA, Fernanda. Subjetivação, estética da existência e educação em Foucault. **Revista Fundamentos**, v. 1, n. 1, p. 21-35, 2018.

FERREIRINHA, Isabella Maria Nunes; RAITZ, Tânia Regina. As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas. **Revista de Administração Pública-RAP**, v. 44, n. 2, 2010.

FISCHER, R. M. B. Foucault e o desejável conhecimento do sujeito. **Educação & Realidade**, v. 24, n. 1, p. 39-59, 1999.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, 2001.

FISCHMANN, Roseli. Ciência, tolerância e estado laico. **Cienc. Culto.**, v. 60, n. spe1, p. 42-50, 2008.

FOLKERS, Andreas. Daring the truth: Foucault, parrhesia and the genealogy of critique. **Theory, Culture & Society**, v. 33, n. 1, p. 3-28, 2016.

FONSECA, Márcio Alves da. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDUC, 2003.

FONSECA, Márcio Alves. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDUC-PUC-SP, 2014.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

FOUCAULT, Michel. "O filósofo mascarado" (entrevista com C. Delacampagne. fevereiro de 1980), **Le Monde**, n. 10.945, 6 de abril de 1980: Le monde-dimanche. ps. I e XVII, 1980.

FOUCAULT, Michel. "What is Critique?" In The Politics of Truth. Los Angeles: **Semiotext(e)**, pp. 41-82, 1997.

FOUCAULT, Michel. "On the Genealogy of Ethics: An Overview of Work in Progress". In: RABINOW, Paul. **The Foucault Reader**. New York/London: The Phanteon Books, Penguin Books, 1991.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade: o governo de si e de outros II: curso no collège de France (1983-1984)**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: **Ditos & Escritos V – Ética, Sexualidade, Política**. RJ: Forense Universitária, 2004a.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. SP: Martins Fontes, 2010a.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade 1 – a vontade de saber**. 13 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade 2** – o uso dos prazeres. 8 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade 3** – o cuidado de si. 8 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005a.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Campinas: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Martins Fontes: São Paulo, 2007.

FOUCAULT, Michel. Da amizade como modo de vida. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos VI: Repensar a política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos*, Vol. II: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**. São Paulo: Centro de Cultura Social, 2009.

FOUCAULT, Michel. Friendship as a way of life. In: RABINOW, Paul. **The Foucault Reader**. The phanteon books: New York/London, Penguin Books, 1991.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica: curso dado no Collège de France (1977-1978)**. Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**. São Paulo: Martins Fontes, 2010c.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In.: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 253-278, 1995.

FOUCAULT, Michel. O uso dos prazeres e as técnicas de si. In: **Ditos & Escritos V – Ética, Sexualidade, Política**. RJ: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Problematização do Sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005b.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008c.

FOUCAULT, Michel. Tecnologias de si, 1982. **Verve: Revista Semestral Autogestionária do Nu-Sol**, n. 6, p. 321-360, 2004b.

FOUCAULT, Michel. Verdade e subjectividade (Howison Lectures). **Revista de Comunicação e Linguagem**, n. 19. Lisboa: Cosmos, p. 203-223, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. SP: Leya, 2014.

FOUCAULT, Michel. What is Enlightenment? in Rabinow (P.). **The Foucault Reader**, New York, Pantheon Books, p. 32-50, 1984.

FRANCO, Tânia; DRUCK, Graça; SELIGMANN-SILVA, Edith. As novas relações de trabalho, o desgaste mental do trabalhador e os transtornos mentais no trabalho precarizado. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 35, n. 122, p. 229-248, 2010.

FRANĚK, Jakub. Philosophical parrhesia as aesthetics of existence. **Continental Philosophy Review**, v. 39, n. 2, p. 113-134, 2006.

FREIRE, Alyson Thiago Fernandes. Afinidades eletivas: Foucault, a sociologia e os sociólogos/Elective affinities: Foucault, sociology and the sociologists. **Revista Semestral do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar**, v. 8, n. 1, p. 265, 2018.

FREITAS, Maria de Fatima Quintal de; OLIVEIRA, Lygia Maria Portugal de. Juventude e educação profissionalizante: dimensões psicossociais do Programa Jovem Aprendiz. **Psicologia em Pesquisa**, v. 6, n. 2, p. 111-120, 2012.

FREZZA, Marcia; MARASCHIN, Cleci; SANTOS, Nair Iracema Silveira dos. Juventude como problema de políticas públicas. **Psicologia & Sociedade**. São Paulo, V. 21, n. 3, p. 313-323, 2009.

FURTADO, Rafael Nogueira. Por um governo de si mesmo: Michel Foucault e a estética da existência. **PARALAXE**, v. 1, n. 1, p. 51-57, 2013.

FURTADO, Rafael Nogueira; CAMILO, Juliana Aparecida de Oliveira. O conceito de biopoder no pensamento de Michel Foucault. **Revista Subjetividades**, Fortaleza, v. 16, n. 3, p. 34-44, 2016.

GALLO, Dione Danesi. **A captura do jovem aprendiz pelo Programa de Aprendizagem Comercial**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Luterana do Brasil. Canoas (RS), 2008.

GALLO, Silvio. Governamentalidade democrática e ensino de Filosofia no Brasil contemporâneo. **Caderno de Pesquisas**, v. 42, n. 145, p. 48-65, 2012.

GALVÃO, Bruno Abilio. A ética em Michel Foucault: do cuidado de si à estética da existência. **Intuitio**, v. 7, n. 1, p. 157-168, 2014.

GIACOMONI, M. P.; VARGAS, A. Z. Foucault, a arqueologia do saber e a formação discursiva. **Revista Veredas**, v. 14, n. 2, p. 119-129, 2010.

GIAMI, Alain. Uma medicalização da sexualidade. Foucault e Lantéri-Laura: história da medicina ou história da sexualidade? **Physis**, v. 15, n. 2, p. 259-284, 2005.

GIMBO, Fernando Sepe. Da ordem do discurso ao discurso da ordem: da relação entre saber e poder em Foucault. **Sapere Aude**, v. 7, n. 13, p. 132-154, 2016.

GOMES, Marcel Maia; FERRERI, Marcelo; LEMOS, Flávia. O cuidado de si em Michel Foucault: um dispositivo de problematização do político no contemporâneo. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 30, n. 2, p. 189-195, 2018.

GONÇALVES, Ana Lucia de Alencastro. Aprendizagem profissional: trabalho e desenvolvimento social e econômico. **Estudos Avançados**, v. 28, n. 81, p. 191-200, 2014.

GONÇALVES, J. F. G. Foucault e a questão do dispositivo, da governamentalidade e da subjetivação: mapeando noções. **Revista Margens Interdisciplinar**, v. 6, n. 7, p. 105-122, 2016.

GRABOIS, P.F. Resistência e revolução no pensamento de Michel Foucault: contracondutas, sublevações e lutas. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, v.19, n.1, 2011. 7-27 p.

GROS, F. Contexto do curso. In.: FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade: o governo de si e de outros II: curso no collège de France (1983-1984)**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

GROS, Frédéric et al. A parrhesia em Foucault (1982-1984). **Foucault: a coragem da verdade**. São Paulo: Parábola, 2004. p. 155-166.

GROS, Frederic. Situação do curso. In.: FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GUARESCHI, Neuza Maria de Fatima; FERREIRA, Arthur Arruda Leal; HUNING, Simone Maria. **Foucault e a psicologia**. EDIPUCRS, 2009.

HACK, R. F. Michel Foucault e a individuação discursiva. **Tempo da Ciência**, v. 13, n. 26, p. 25-38, 2006.

HARRER, Sebastian. ‘The-Theme-of-Subjectivity-in-Foucault’s-Lecture-Series L’Herméneutique du Sujet’. **Foucault Studies**, n. 2, p. 75-96, 2005.

HARVEY, Steve; BLOUIN, Caroline; STOUT, Dale. Proactive personality as a moderator of outcomes for young workers experiencing conflict at work. **Personality and individual differences**, v. 40, n. 5, p. 1063-1074, 2006.

HEALY, Frances Bridget Eleanor. Foucault’s Ethic of Power: Subjects, politics and the critical attitude. 2013. 261f. Tese (Doutorado). Doctoral of Philosophy Dissertation. University of Tasmania, 2013.

HUIJER, Marli. The aesthetics of existence in the work of Michel Foucault. **Philosophy & Social Criticism**, v. 25, n. 2, p. 61-85, 1999.

IFTODE, Cristian. The ethical meaning of Foucault’s aesthetics of existence. **Cultura**, v. 12, n. 2, p. 145-162, 2015.

INFINITO, Justen. Ethical self-formation: A look at the later Foucault. **Educational Theory**, v. 53, n. 2, p. 155, 2003.

JENKINS, Barbara. A guaranteed basic income and the aesthetics of existence. **Journal of Cultural Economy**, v. 12, n. 1, p. 21-35, 2019.

JESSOP, Bob. From micro-powers to governmentality: Foucault's work on statehood, state formation, statecraft and state power. **Political geography**, v. 26, n. 1, p. 34-40, 2006.

JESUS, Paulo. Michel Foucault e a revolução narrativa em psicopatologia e psicoterapia: ser-em-estórias entre pathos e poiesis. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, v. 20, n. 3, p. 511-525, 2017.

JÓDAR, Francisco; GÓMEZ, Lucía. Experimentar o presente: sobre a conformação de novas identidades. **Educação & Realidade**, v. 29, n. 1, p. 139-153, 2004.

KATZ, Chaim Samuel. **Michel Foucault. Problematização do sujeito.** *Revista Latinoamericana de Psicopatologia*, v. 3, n. 1, p. 183-188, 2000.

KNIGHTS, David. Writing organizational analysis into Foucault. **Organization**, v. 9, n. 4, p. 575-593, 2002.

KOVALESKI, Douglas Francisco; OLIVEIRA, Walter Ferreira. “Tecnologias do Eu” e cuidado de si: embates e perspectivas no contexto do capitalismo global, **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental**, v. 3, n. 6, p. 171-191, 2011.

LACHTIM, Sheila Aparecida Ferreira; SOARES, Cássia Baldini. Valores atribuídos ao trabalho e expectativa de futuro: como os jovens se posicionam? **Trabalho, Educação e Saúde (Online)**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 277-294, 2011

LARRAURI, Maite. Verdade e mentira dos jogos de verdade. *Mnemosine*, v. 10, n. 2, 2014.

LECLERCQ-VANDELANNOITTE, Aurélie. Organizations as Discursive Constructions: A Foucauldian Approach. **Organization Studies**, v. 32, n. 9, p. 1247–1271, 2011.

LEFEBVRE, Alexandre. The End of a Line: Care of the Self in Modern Political Thought. **Genealogy**, v. 1, n. 1, p. 1-14, 2017.

LEITE, Lidiane; ARAGÃO, Elizabeth Maria Andrade. O exercício ético na constituição do sujeito político como cidadão. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 22 – n. 3, p. 543-556, 2010.

LEMKE, Thomas. “The Birth of Bio-politics’: Michel Foucault’s lecture at the Collège de France on neo-liberal governmentality’. **Economy-and-Society**, v. 30, n. 2, p.190-207, 2001.

LEMKE, Thomas. **Foucault, governamentalidade e crítica**. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2017.

LEMKE, Thomas. Foucault, governmentality, and critique. **Rethinking marxism**, v. 14, n. 3, p. 49-64, 2002.

LOPES, Rogério. Há espaço para uma concepção não moral da normatividade prática em Nietzsche? notas sobre um debate em andamento. **Cad. Nietzsche**, São Paulo, n. 33, p. 89-134, 2013.

LOUREIRO, Inês. Em busca de uma noção de experiência. **Cienc. Culto**, v. 67, n. 1, p. 28-32, 2015.

LUCAS, Michele Gaboardi; FORTUNATTI, Zulira Fatima de Saibro. Jovem aprendiz: benefícios do trabalho na adolescência. **Unoesc & Ciência-ACBS**, v. 4, n. 2, p. 155-164, 2013.

LUNA, Wendyl M. Foucault and ethical subjectivity. **KRITIKE**, Manila, v. 3, n. 2, p. 139-146, 2009.

MACEDO, Orlando Júnior Viana; ALBERTO, Maria de Fátima Pereira; ARAUJO, Anísio José da Silva. Formação profissional e futuro: expectativas dos adolescentes aprendizes. **Estudos de Psicologia**, v. 29, supl. 1, p. 779-787, 2012.

MACIEL JR, Auterives. Resistência e prática de si em Foucault. **Trivium**, v. 6, n. 1, p. 01-08, jun. 2014.

MACMILLAN, A. Empire, biopolitics, and communication. **Journal of Communication Inquiry**, Thousand Oaks, v. 35, n. 4, p. 356-361, 2001.

MAIA, A.C. Sobre a analítica do poder de Foucault. **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**, v.7, n.1/2, p. 83-103, 1995.

MANDELLI, Maria Teresa et al. Correndo atrás de seu projeto de vida: um estudo com participantes do Programa Jovem Aprendiz. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2011.

MARIGUELA, Márcio. Sexualidade e a Ética do Cuidado de Si. **Educação: Teoria e Prática**, v. 18, n. 30, p. 37-37, 2008.

MARKULA-DENISON, Pirkko; PRINGLE, Richard. Foucault, sport and exercise: Power, knowledge and transforming the self. Routledge, 2007.

MARTINS, Luiz Alberto Moreira; PEIXOTO JUNIOR, Carlos Augusto. Genealogia do biopoder. **Psicologia e Sociedade**, v. 21, n. 2, p. 157-165, agosto de 2009.

MATTOS, Elsa de; CHAVES, Antônio Marcos. Trabalho e escola: é possível conciliar? A perspectiva de jovens aprendizes baianos. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 30, n. 3, 2010.

MÁXIMO, Thaís Augusta Cunha de Oliveira. **Significado da formação e inserção profissional para gerentes e aprendizes egressos do Programa Jovem Aprendiz**. 2012. 359f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa (PB), 2012.

MCGUSHIN, Edward. Foucault and the problem of the subject. **Philosophy & Social Criticism**, v. 31, n. 5-6, p. 623-648, 2005.

MCKINLAY, Alan; CARTER, Chris; PEZET, Eric. Governmentality, power and organization. **Management & Organizational History**, v.7, n.1, p. 3-15, 2012.

MCMURRAY, Robert; PULLEN, Alison; RHODES, Carl. Ethical subjectivity and politics in organizations: A case of health care tendering. **Organization**, v. 18, n. 4, p. 541-561, 2010.

MCNAY, Lois. Self as Enterprise Dilemmas of Control and Resistance in Foucault's The Birth of Biopolitics. **Theory, Culture & Society**, v. 26, n. 6, p. 55-77, 2009.

MENKE, Christopher. 'Two-Kinds of Practice: On the Relation between Social-Discipline and the Aesthetics-of-Existence', **Constellations**, v. 10, n. 2, p. 199-210, 2003.

MILCHMAN, Alan; ROSENBERG, Alan. The aesthetic and ascetic dimensions of an ethics of self-fashioning: Nietzsche and Foucault. **Parrhesia**, v. 2, n. 55, p. 11, 2007.

Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). **Cartilha do Adolescente Aprendiz**. João Pessoa: DRT/MTE, 2003.

MIOTTO, Ana Paula. De verdade, o que é ser honesto? **Revista de Administração de Empresas**, v. 53, n. 4, p. 416-417, 2013.

MIRANDA, W. S. Foucault e a questão do sujeito: as tecnologias do eu e a criação de novas subjetividades. **Fenomenologia e Psicologia**, v. 2, n. 1, p. 19-34, 2014.

MIZOGUCHI, Danichi Hausen. Os dispositivos e o cuidado de si: a invenção do presente. **Estudos de Psicologia**, v. 21, n. 1, p. 69-79, 2016.

MOREIRA SILVA, Renata Danielle; ARAUJO TRINDADE, Zeidi. Adolescentes aprendizes: aspectos da inserção profissional e mudanças na percepção de si. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 14, n. 1, 2013.

MOTTA, Fernando C. Prestes; ALCADIPANI, Rafael. O pensamento de Michel Foucault na teoria das organizações. **Revista de Administração da Universidade de São Paulo**, v. 39, n. 2, 2004.

MOTTA, Fernando Claudio Prestes. O poder disciplinar nas organizações formais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 21, n. 4, p. 33-41, 1981.

MOURA, Thelma Maria de. **Foucault e a escola: Disciplinar, examinar, fabricar**. Goiânia/GO, 2010.

NADESAN, Majia. 'The MYD Panopticon: Neo-Liberalism, Governmentality-and-Education'. **Radical-Pedagogy**, v. 8, n. 1, 2006.

NARDI, Henrique Caetano; RAMMINGER, Tatiana. Modos de subjetivação dos trabalhadores de saúde mental em tempos de Reforma Psiquiátrica. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, v. 17, p. 265-287, 2007.

NARDI, Henrique Caetano; SILVA, Rosane Neves da. Ética e subjetivação: As técnicas de si e os jogos de verdade contemporâneos. In N. Guareschi & S. Hüning (Eds.), **Foucault e a Psicologia**. Porto Alegre, RS: Abrapso Sul, 2005.

NARDI, Henrique Caetano; YATES, Denise Balem. Transformações contemporâneas do trabalho e processos de subjetivação: os jovens face à nova economia e à economia solidária. **Estudos de Psicologia**, v. 10, n. 1, p. 95-103, 2005.

NARVAZ, Martha; NARDI, Henrique Caetano. Problematizações feministas à obra de Michel Foucault. **Revista Mal-Estar Subjetivo**, v. 7, n. 1, p. 45-70, 2007.

NASCIMENTO, Mariangela. Soberania, poder e biopolítica: Arendt, Foucault e Negri. **Griot – Revista de Filosofia**, v.6, n.2, 2012.

NILSON, Herman. **Michel Foucault and the Games of Truth**. Palgrave Macmillan, London, 1998. p 103-112

NOTO, Carolina de Souza. A ontologia do sujeito em Michel Foucault. 2009. 147 f. 2009. **Tese (Doutorado)**. Programa de Pós-Graduação em Filosofia. Universidade de São Paulo (SP), 2009.

OLIVEIRA, Adriana Leônidas de; GODOY, Monique Marques da Costa. O processo de resiliência do jovem aprendiz e as estratégias de conciliação estudo-trabalho. **Bol. psicol**, São Paulo, v. 65, n. 143, p. 175-191, 2015

OLIVEIRA, Beatriz Rosana Gonçalves; ROBAZZI, M. L. C. C. O trabalho na vida dos adolescentes: alguns fatores determinantes para o trabalho precoce. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 9, n. 3, p. 83-89, 2001.

OLIVEIRA, J. C. Conhecimento, currículo e poder: um diálogo com Michel Foucault. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 23, n. 2, p. 390-405, 2016.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira; GARLET, Francieli Regina; CARDONETTI, Vivien Kelling. A problematização como possibilidade avaliativa em artes visuais: Apontamentos a partir de uma perspectiva pós-moderna. **Roteiro**, v. 39, n. 2, p. 437-452, 2014.

OLIVIER, Bert. Foucault and Individual Autonomy. **South African Journal of Psychology**, v. 40, p. 292-307, 2010.

ORELLANA, Rodrigo de Castro. A ética de resistência. **Ecopolítica**, n. 2, 2012.

PAIS, Jose Machado. The Multiple Faces of the Future in the Labyrinth of Life. **Journal of Youth Studies**, v. 6, n. 2, p. 115-126, 2003.

PAIVA, K. C. M. Valores organizacionais e do trabalho: um estudo com jovens trabalhadores brasileiros. **Tourism & Management Studies**, v. 9, n. 2, p. 100-106, 2013.

PAIVA, K. C. M., FUJIHARA, R. K., REIS, J. F. Valores organizacionais, valores do trabalho e atitudes retaliatórias: Um estudo com jovens aprendizes em uma empresa pública. **Teoria e Prática em Administração**, v. 7, n. 1, p. 54-78, 2017.

PAIVA, K. C. M., GOMES, A. G., DELGADO, J. H. M., BARBOSA, J. K. D., GUIMARAES, L. R. Estresse, justiça e atitudes retaliatórias no trabalho: Um estudo com jovens trabalhadores brasileiros. In: G. M. WIDMER, F. PERNA, S. PAIS, C. HENRIQUES, M. A. GALLEGU (orgs.). **Educação, Aprendizagem e Qualidade de Vida nas Sociedades Atuais**. Faro, Portugal: Universidade do Algarve, Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo, p. 403-425, 2018.

PAIVA, K. C. M., ROSSELLINI, M. S., SILVA, A. G. C., PEREIRA, J. R., OLETO, M. M. F. Prazer e Sofrimento de Jovens Trabalhadores: um estudo em São Paulo (SP). In: G. M. WIDMER, F. PERNA, S. PAIS, C. HENRIQUES, M. A. GALLEGU. (orgs.). **Educação, Aprendizagem e Qualidade de Vida nas Sociedades Atuais**. Faro, Portugal: Universidade do Algarve, Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo, p. 489-512, 2018

PASTRE, Jose Luis. Estética da existência: estilo e problematização. **Revista Fermentario**, n. 7, 2013.

PEIXOTO JUNIOR, Carlos Augusto. Sujeição e singularidade nos processos de subjetivação. **Ágora**, v. 7, n. 1, p. 23-38, 2004.

PEREIRA, Everton Almeida. Sujeito e linguagem em As palavras e as coisas, de Michel Foucault. **Estudos Semióticos**, v. 7, n. 2, p. 94-101, 2011.

PEREIRA, M.; MUNIZ, M.; LIMA, J. Foucault e estudos organizacionais: ampliando as possibilidades de análise. **Revista de Ciências da Administração**, v. 9, n. 17, p. 93-110, 2008.

PESSOA, M. C. B.; ALBERTO, M. F. P. Formação profissional: as vivências dos jovens em um programa de aprendizagem. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 6, n. 1, p. 02-20, 2015.

PESSOA, Manuella Castelo Branco; ALBERTO, Maria de Fátima Pereira; MÁXIMO, Thais Augusta Cunha de Oliveira; SOUZA, Paulo César Zambroni. Formação profissional de jovens: a que se destina? **Estudos de Psicologia** (Natal), n. 19, p. 22-30, 2014.

PETERS, Michael A. Foucault, counselling and the aesthetics of existence. **British Journal of Guidance & Counselling**, v. 33, n. 3, p. 383-396, 2005.

PIZA, Suze. A época das imagens de homem¹ Foucault leitor da Antropologia de Kant: A study by Foucault. **Natureza Humana**, v. 17, n. 1, p. 108-143, 2015.

PLAISANCE, Eric. Ética e inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 13-43, 2010.

POGREBINSCHI, Thamy. Foucault, para além do poder disciplinar e do biopoder. **Lua Nova**, n. 63, p. 179-201, 2004.

PRADO, C.G. **Starting-with-Foucault: An-Introduction-to-Genealogy**. 2 ed. Oxford: Westview Press, 1995.

PRATA, Maria Regina dos Santos. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 108-115, 2005.

PROZOROV, Sergei. Foucault's Affirmative Biopolitics: Cynic Parrhesia and the Biopower of the Powerless. **Political Theory**, v. 45, n. 6, p. 801–823, 2017.

PULLEN, Alison; RHODES, Carl. Corporeal ethics and the politics of resistance in organizations. **Organization**, v. 21, n. 6, p. 782–796, 2013.

RAGO, Margareth. “Estar na hora do mundo”: subjetividade e política em Foucault e nos feminismos. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 23, p. 1-11, 2019.

RIBEIRO, Rosana; JULIANO, Adir A. Desemprego juvenil e impactos do Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego. *Revista econômica*, v. 7, n. 1, 2005.

RIGOTTO, Raquel Maria; MACIEL, Regina Heloisa; BORSOI, Izabel Cristina Ferreira. Produtividade, pressão e humilhação no trabalho: os trabalhadores e as novas fábricas de calçados no Ceará. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v. 35, n. 122, p. 217-228, 2010.

ROCHA, Gabriel Rodrigues. Filosofia e ética no estoicismo romano de Epicteto. **Theoria - Revista Eletrônica de Filosofia Faculdade Católica de Pouso Alegre**, v. 7, n. 18, 2015.

ROCHA, Sonia. A inserção dos jovens no mercado de trabalho. **Caderno CRH**, v. 21, n. 54, p. 533-550, 2008.

ROHDEN, Luiz; KUSSLER, Leonardo Marques. Filosofar enquanto cuidado de si mesmo: um exercício espiritual ético-político. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 40, n. 3, p. 93-112, 2017.

ROHDEN, Luiz; KUSSLER, Leonardo Marques. Filosofar enquanto cuidado de si mesmo: um exercício espiritual ético-político. **Trans/Form/Ação**, v. 40, n. 3, p. 93-112, 2017.

SÁ, Marcia Bastos de; SIQUEIRA, Vera Helena Ferraz de. Análise foucaultiana de vídeos educativos para as Ciências da Saúde: ensaiando uma metodologia. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 15, p. 601-612, 2011.

SALLES, Ana Cristina Teixeira da Costa; CECCARELLI, Paulo Roberto. A invenção da sexualidade. **Reverso**, v. 32, n. 60, p. 15-24, 2010.

SALLES, Leila Maria Fonseca. Jovens, escola e violência: alguns apontamentos sobre o processo de inclusão e exclusão simbólica. In.: PAULA e SILVA, JMA; SALLES, LM F. (Orgs.). **Jovens, violência e escola: um desafio contemporâneo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 45-70, 2010.

SAMPAIO, Simone Sobral. A liberdade como condição das relações de poder em Michel Foucault. **Revista katálysis**, v. 14, n. 2, p. 222-229, 2011.

SATO, Leny; Andrada, Cris Fernández, Évora, Iolanda Maria Alves, Neves, Tatiana Freitas Stockler das, & Oliveira, Fábio de. As tramas psicossociais da cooperação e da competição em diferentes contextos de trabalho. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 63, n. spe, p. 2-14, 2011.

SCANLON, Thomas M. A dificuldade da tolerância. **Novos Estudos - CEBRAP**, n. 84, p. 31-45, 2009.

SCHENKER, Miriam; MINAYO, Maria Cecília de Souza. Fatores de risco e de proteção para o uso de drogas na adolescência. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 10, p. 707-717, 2005.

SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. WELLER, W.; PFAFF, N. Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SEPPÄ, Anita. Foucault, Enlightenment and the Aesthetics of the Self. **Contemporary Aesthetics**, v. 2, n. 1, 2004.

SILVA, Giuslane Francisca; MACHADO JÚNIOR, Sérgio da Silva. A construção do sujeito em Michel Foucault. *EntreLetras*, v. 7, n. 1, p. 200-210, 2016.

SILVA, Marcos Vinícius Paim. Controle e normalização: Michel Foucault e a relação entre corpo e poder. **Domus Online**, v. 5, 2008.

SILVA, P. R.; MAYORGA, C.. Experiências de jovens pobres participantes de programas de aprendizagem profissional. **Psicologia & Sociedade**, v. 28, n. 2, p. 298-308, 2016.

SILVA, Renata Danielle Moreira; TRINDADE, Zeidi Araujo. Adolescentes aprendizes: aspectos da inserção profissional e mudanças na percepção de si. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 14, n. 1, p. 73-86, 2013.

SILVEIRA, Fernando de Almeida; SIMANKE, Richard Theisen. A psicologia em História da Loucura de Michel Foucault. **Fractal, Revista de Psicologia**, v. 21, n. 1, p. 23-42, 2009.

SKINNER, D. Foucault, subjectivity and ethics: towards a self-forming subject. **Organization**, v. 20, n. 6, p. 904-923, 2013.

SOBROSA, Gênesis Marimar Rodrigues; SANTOS, A. S. d.; OLIVEIRA, C. T. d.; DIAS, A. C. G. Perspectivas de futuro profissional para jovens provenientes de classes socioeconômicas desfavorecidas. **Temas em Psicologia**, v. 22, n. 1, p. 223-234, 2014.

SOCIO, L. As palavras e as coisas: uma história do pensamento que nos ajuda a entender a emergência da questão do sujeito na filosofia moderna. **Sapere Aude: Revista de Filosofia**, v. 7, n. 13, p. 58-69, 2016.

SOUSA ALVES, Marco Antônio. Desafiando a norma: normalização, resistência e guerra social no Brasil. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 291-301, 2018.

SOUSA FRANÇA, Greyce Kelly Cruz. Uma teoria do poder em Foucault. **Cadernos do PET Filosofia**, v. 8, n. 16, p. 19-27, 2018.

SOUSA, Heloiza; FROZZI, Denise; PATTA BARDAGI, Marucia. Percepção de adolescentes aprendizes sobre a experiência do primeiro emprego. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 33, n. 4, p. 918-933, 2013.

SOUSA, Kátia Menezes de. Discurso e biopolítica na sociedade de controle. In.: TASSO, Ismara; NAVARRO, Pedro (orgs). **Produção de identidades e processos de subjetivação em práticas discursivas** [online]. Maringá: Eduem, p. 41-56, 2012.

SOUTO, Caio Augusto T. Direito e ilegalismos: reflexões sobre a normalização na obra de Michel Foucault. **Kínesis-Revista de Estudos dos Pós-Graduandos em Filosofia**, v. 2, n. 4, 2010.

SOUZA, E.M.; JUNQUILHO, G.S.; MACHADO, L.D. BIANCO, M.F. A analítica de Foucault e suas implicações nos estudos organizacionais sobre poder. **Organizações & Sociedade**, v.13, n.36, p. 13-25, 2006.

SOUZA, Fabiane Marques de Carvalho. Sobre a subjetivação do sujeito por práticas de si em “O uso dos prazeres”. **O que nos faz pensar**, v. 21, n. 31, p. 112-126, 2012.

SOUZA, Pedro de. Resistir, a que será que se resiste? O sujeito feito fora de si. Linguagem em (Dis)curso, **Tubarão**, v. 3, Número Especial, p. 37-54, 2003.

SOUZA, Pedro Fernandez de; FURLAN, Reinaldo. A questão do sujeito em Foucault. **Psicologia USP**, v. 29, n. 3, p. 325-335, 2018.

SOUZA, W. L. Ensaio sobre a noção de poder em Michel Foucault. **Múltiplas Leituras**, v. 4, n. 2, p. 103-124, 2011.

SPINDEL, C. R. Crianças e adolescentes no mercado de trabalho: família, escola e empresa. Brasiliense, 1989.

SPOSITO, Marília Pontes. Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal. **Educação & realidade**, v. 33, n. 2, p. 83-97, 2008.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** [online], n. 24, p. 16-39, 2003.

STARKEY, K.; HATCHUEL, A. The long detour: Foucault's history of desire and pleasure. **Organization**, v. 9, n. 4, p. 641-656, 2002.

STIVAL, Monica Loyola. Governo e Poder em Foucault. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 39, n. 4, p. 107-126, 2016

SZNELWAR, Laerte Idal; UCHIDA, Seiji; LANCMAN, Selma. A subjetividade no trabalho em questão. **Tempo Social – Revista de Sociologia da USP**, v. 23, n. 1, 2011.

TAYLOR, Dianna. Michel Foucault: conceitos fundamentais. Editora Vozes Limitada, 2018.

THEIS, Ivo Marcos; KRAJEVSKI, Luis Cláudio; LASTA, Tatiane Thais; STRELOW, Daniel Rodrigo. Transformações no mercado de trabalho catarinense: a realidade da juventude. **Geosul**, v. 33, n. 66, p. 195-214, 2018.

THIRY-CHERQUES, H. R. À moda de Foucault: um exame das estratégias arqueológica e genealógica de investigação. **Lua Nova**, n. 81, p. 215-248, 2010.

THOMPSON, Kevin. 'Forms-of-resistance: Foucault-on-tactical-reversal-and-self-formation'. **Continental Philosophy Review**, v. 36, p. 113-138, 2003.

TOBIAS, Saul. Foucault on freedom and capabilities. *Theory, Culture & Society*, v. 22, n. 4, p. 65-85, 2005.

TOMAZ-MOREIRA, Simone da Nóbrega; FAGUNDES-GALVÃO, L. Lira Lisboa; MEDEIROS-MELO, C. Oliveira; AZEVEDO, G. Dantas. Fundamental aspects of a qualitative approach for research in sexual and reproductive health. *Revista Colombiana de Obstetricia y Ginecología*, v. 58, n. 1, p. 27-37, 2007.

VÄLIKANGAS, A; SEECK, H. Exploring the Foucauldian interpretation of power and subject in organizations. **Journal of Management & Organization**, v.17, n.6, p. 812-827, 2011.

VANDRESEN, Daniel Salésio. Uma Análise do Discurso e do Não-Discursivo na Arqueologia de Michel Foucault. **Revista Aurora**, v. 7, n. 2, 2014.

VEIGA-NETO, A. Governo ou governo. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, p. 79-85, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In.: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme. **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, p. 179-217, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governo ou governo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 79-85, 2005.

VIEIRA, André Guirland; HENRIQUES, Margarida Rangel. A construção narrativa da identidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 27, n. 1, p. 163-170, 2014.

VILLADSEN, Kaspar. Michel Foucault and the Forces of Civil Society. **Theory, Culture & Society**, v. 33, n. 3, pp. 3-26, 2016.

VILLANUEVA, C. F. Quatro dimensões explicativas da violência de jovens. In.: PAULA e SILVA, J. M. A.; SALLES, L. M. F. (Orgs.). **Jovens, violência e escola: um desafio contemporâneo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 103-124, 2010.

VILLAR, Maria da Conceição Oliveira; MOURAO, Luciana. Avaliação do Programa Jovem Aprendiz a partir de um estudo quase-experimental. **Temas em Psicologia**, v. 26, n. 4, p. 1999-2014, 2018.

VINCI, Christian Fernando Ribeiro Guimarães. *A problematização e as pesquisas educacionais: sobre um gesto analítico foucaultiano*. **Filosofia e Educação**, v. 7, n. 2, p. 195-219, 2015.

WEINMANN, Amadeu de Oliveira. Dispositivo: um solo para a subjetivação. **Psicologia & Sociedade**, v. 18, n. 3, p. 16-22, 2006.

WICKERT, Luciana Fim. Desemprego e juventude: jovens em busca do primeiro emprego. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 258-269, 2006.

WILTSHIRE, Jocelyn; BOURDAGE, Joshua S.; LEE, Kibeom. Honesty-humility and perceptions of organizational politics in predicting workplace outcomes. **Journal of Business and Psychology**, v. 29, n. 2, p. 235-251, 2014.

XAVIER, Karla Rampim; CONCHÃO, Silmara; Carneiro JUNIOR, Nivaldo Carneiro. Juventude e resiliência: experiência com jovens em situação de vulnerabilidade. **Journal of Human Growth and Development**, v. 21, n. 1, p. 140-145, 2011.

YAZBEK, André Constantino. A ética do cuidado de si na filosofia de Michel Foucault: notas sobre a hermenêutica do sujeito. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, n. 28, p. 06-18, 2016.

ZANETTI, Fernando Luiz. A Estética da Existência e a Diferença no Encontro da Arte com a Educação. **Educação & Realidade**, v. 42, n. 4, p. 1439-1458, 2017.

Apêndices

Apêndice A – Roteiro de entrevista semi-estruturado

Dados Pessoais:

Nome, Idade, Escolaridade, Tempo no Espro, Empresa onde trabalha, Atividade

Perguntas:

1. Como você tomou conhecimento do Programa Jovem Aprendiz? E do ESPRO?
2. Como era você antes de conhecer o ESPRO?
3. Como é você agora?
4. O que estar aqui, no ESPRO, representa para você?
5. Como é fazer parte de um grupo de jovens aprendizes aqui no ESPRO?
6. Você conhece a Lei da Aprendizagem?
7. Você tem o conhecimento do manual do aluno aqui no ESPRO?
8. Quais são as principais atividades de ensino desenvolvidas aqui no ESPRO?
9. Quais são as atribuições do instrutor no ESPRO?
10. Como você avalia a participação do instrutor em seu processo de aprendizagem?
11. Quais são as regras que você precisa cumprir aqui no ESPRO para fazer parte do Programa Jovem Aprendiz?
12. Como você avalia a participação dos seus “chefes” em seu processo de aprendizagem?
13. Quais são as regras que você precisa cumprir no seu trabalho para continuar fazendo parte do Programa Jovem Aprendiz?
14. Como foi sua adaptação às regras para que continue a fazer parte do Programa Jovem Aprendiz?
15. O que você faz para se manter dentro do esperado pelo Programa Jovem Aprendiz?
16. Quem avalia e como é avaliado o seu comportamento aqui no ESPRO, em relação ao cumprimento das regras?
17. Quais são os riscos de você deixar de seguir alguma regra aqui no ESPRO?
18. Você já deixou de cumprir alguma regra imposta aqui no ESPRO?
19. Como foi sua adaptação às regras em seu trabalho para que você continue a fazer parte do Programa Jovem Aprendiz?
20. Quem avalia e como é avaliado o seu comportamento no trabalho, em relação ao cumprimento das regras?
21. O que você faz para se manter dentro do esperado pelo Programa Jovem Aprendiz?
22. Quais são os riscos de você deixar de seguir alguma regra aqui no ESPRO? E em seu trabalho?
23. Você já deixou de cumprir alguma regra imposta aqui no ESPRO? E no seu trabalho?
24. O que você pretende ser quando terminar o seu tempo no ESPRO?
25. Como você se percebe a partir da experiência e oportunidade que você tem de estar em um processo de aprendizagem no seu trabalho?

26. Você imagina como será reconhecido pelos seus amigos que não participam do Programa Jovem Aprendiz?
27. Depois de todas essas perguntas, você tem algo a acrescentar?

Obrigado!

Apêndice B – Termo de consentimento livre e esclarecido

Prezado Jovem Trabalhador(a), aluno(a) do Espro,

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa: “Comportamento organizacional: um estudo com jovens trabalhadores”, desenvolvida na Universidade Federal de Minas Gerais, como parte integrante de um projeto de pesquisa com mesmo título. Após a devida leitura desse documento, compreensão e esclarecimento de dúvidas com a pesquisadora responsável, o presente termo deverá ser assinado, caso concorde em participar.

Sua participação não é obrigatória, sendo certo, ainda, que a qualquer momento o participante poderá desistir do voluntariado, retirando seu consentimento, o que não trará nenhuma consequência em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

Será emitida cópia deste termo, onde consta o telefone e e-mail da pesquisadora. Por meio desses contatos, o participante poderá esclarecer dúvidas do projeto e de sua atuação ao longo de todo o período de duração da pesquisa.

NOME DA PESQUISA: “Comportamento organizacional: um estudo com jovens trabalhadores”

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Kely César Martins de Paiva

TELEFONE: (31) 3409-7245

E-MAIL: kelypaiva@face.ufmg.br

Esta pesquisa tem como objetivo geral: analisar como se encontram configurados determinados comportamentos e atitudes de jovens trabalhadores, na percepção deles próprios.

Os sujeitos escolhidos aleatoriamente participarão de uma entrevista com local, data e horário previamente acordados com a coordenação do Espro. Note-se que não se observa risco físico ou psíquico para os entrevistados. Os sujeitos de pesquisa não arcarão com nenhum gasto decorrente da sua participação e não receberão gratificação devido à participação na pesquisa. Serão garantidos o anonimato e o sigilo das informações e os resultados serão utilizados exclusivamente para fins científicos.

Muito obrigada,
Kely César Martins de Paiva



CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____, autorizo o registro das informações fornecidas por mim, através da entrevista, para serem utilizadas integralmente ou em partes, sem restrições de prazos ou citações, desde a presente data. Seu controle e guarda ficará em poder de Kely César Martins de Paiva, professora da Universidade Federal de Minas Gerais, com o objetivo de realizar sua pesquisa intitulada “Comportamento organizacional: um estudo com jovens trabalhadores”. Foi-me garantido que posso me retirar da pesquisa a qualquer momento, invalidando, por conseguinte, meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Declaro ainda que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento.

Belo Horizonte, ____/____/____

Assinatura do respondente: _____

Contato do pesquisador responsável: Kely César Martins de Paiva

TELEFONE: (31) 3409-7245

E-MAIL: kelypaiva@face.ufmg.br