



Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação

EXISTO PORQUE RESISTO: Práticas de re-existência de jovens mulheres
aprendizes frente às assimetrias de gênero

Aluna: Jéssica Sapore de Aguiar

Orientadora: Profa. Dra. Shirlei Rezende Sales

Belo Horizonte
2017

Jéssica Sapore de Aguiar

EXISTO PORQUE RESISTO: Práticas de re-existência de jovens mulheres aprendizes frente às assimetrias de gênero

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG, Linha de Pesquisa Currículos, Culturas e Diferença, sob a orientação da Profa. Dra. Shirlei Rezende Sales, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestra em Educação.

Belo Horizonte
2017

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Shirlei Rezende Sales
Orientadora

Profa. Dra. Jane Felipe de Souza
Examinadora Externo

Prof. Dr. Geraldo Magela Pereira Leão
Examinador Interno

Profa. Dra. Maria Carla de Corrochano
Suplente Externo

Profa. Dra. Marlucy Alves Paraíso
Suplente Interna

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação às Marias. Elas são as dozes jovens mulheres aprendizes que dedicaram seus tempos para participar desta pesquisa. Com idade média entre 14 e 20 anos, elas, em maioria (nove), se autodeclararam pardas. Já as outras três, cada uma delas se declarou branca, preta e amarela de origem asiática. Cinco delas moram com a mãe e o pai; cinco, somente com a mãe; duas, com outros familiares. Nove moram em casa própria e três de aluguel. Moram nas cidades de Belo Horizonte, Ribeirão das Neves e Contagem. Possuem uma renda mensal familiar entre 1 e 3 salários mínimos¹, contando com o salário da própria jovem. A mãe de oito jovens aprendizes é a principal responsável pelo sustento familiar.

A inspiração para criação do nome fictício é diversa. Inicialmente, porque Maria é o nome feminino mais comum no Brasil, desde 1930². Maria também dá nome à Lei n. 11.340 (Maria da Penha), de 07 de agosto de 2006, que tem como objetivo criar ações para punir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Outra inspiração foi o curta-metragem “Vida Maria”³, que foi lançado no ano de 2006, produzido pelo animador gráfico Márcio Ramos. A animação retrata a história de Maria José, uma menina de origem social humilde, que não teve a oportunidade de ser alfabetizada e letrada, pois as tarefas domésticas eram consideradas pela sociedade como mais importantes que seus sonhos e desejos. O curta-metragem também problematiza os direitos negados às mulheres e a perpetuação de práticas que responsabilizam as mulheres pelas tarefas domésticas.

Maria também está presente em uma das minhas canções favoritas de Milton Nascimento em coautoria com Fernando Brant, com o nome “Maria Maria”⁴. Considero a canção como potência ao falar sobre os modos de vida das mulheres no Brasil, mulheres que carregam em seus corpos marcas do machismo, das relações de trabalho dominadoras, mas que, na mesma medida, resistem de forma forte e corajosa. Tendo em vista essa compreensão, considero que o nome Maria aciona modos de subjetivação que representam resistência, que

¹ O salário mínimo era de R\$ 880,00.

² Dados disponíveis em: < <http://censo2010.ibge.gov.br/nomes/#/search>> Acesso em 25.02.17.

³ Disponível em: < http://portacurtas.org.br/filme/?name=vida_maria> Acesso em 25.02.17.

⁴ Disponível em: < <https://www.letras.mus.br/milton-nascimento/47431/>> Acesso em 25.02.17.

contestam o discurso de mulheres submissas, subvertendo as normas de gênero e deslocando o discurso para o novo, rumo às transformações sociais necessárias.

Assim, apesar de todos os desafios e adversidades pelos quais a maioria das mulheres passam por sua condição de gênero, as Marias do Brasil incorporam a força de mulheres que lutam contra as injustas e inaceitáveis desigualdades. Por considerar que, assim como na música, as jovens entrevistadas também representam a resistência contra as práticas de machismo, instituídas em nossa sociedade, dedico este trabalho as elas, que me transformaram e tornaram esta pesquisa possível.

AGRADECIMENTOS

A Deus por permitir viver o sonho de ser Mestre em Educação e por se manifestar em minha trajetória de vida de maneira tão generosa e grandiosa.

Ao meu Pai que sempre foi o meu exemplo de força e superação. Durante toda essa caminhada, mesmo você não estando mais entre nós, você foi minha inspiração para nunca desistir.

À minha Mãe, por acreditar em mim, pelo amor, pela dedicação e pelo apoio. Obrigada pela paciência nos dias de mudança de humor, por entender os dias trancadas no quarto. Ter você como mãe/pai foi essencial nesta conquista.

Ao Felipe, namorado, amigo e cúmplice, que durante essa caminhada foi meu apoio incondicional. Obrigada pelo companheirismo em todos os momentos, pelo incentivo constante, por me ouvir nos momentos de angústias, pelos conselhos, pela força e pelo cuidado. Obrigada pelas companhias nos finais de semana de escrita, por entender os momentos de ausência. Sem dúvidas, sua presença na minha vida foi essencial nesse momento.

À minha irmã Gisele, minha avó Didi, meu avô Joãozinho, tias/os, primas/os e amigas/os, obrigada pela torcida e por me incentivarem constantemente.

À Shirlei Sales, minha querida orientadora e amiga. Sou eternamente grata pela oportunidade que você me deu de realizar o sonho de fazer mestrado. Não tenho palavras para agradecer pelo constante aprendizado que você é na minha vida. Você é um dos seres mais iluminados que tive a oportunidade de conhecer e que tanto iluminou e ilumina a minha trajetória. Você é meu exemplo de generosidade, de ser humano, de coragem, de mulher, de mãe, de profissional e de potencial. Aprendi e aprendo com vocês todos os dias, aprendizados que ultrapassam as barreiras acadêmicas. Obrigada por me permitir vivenciar as orientações coletivas, foram de um aprendizado indescritível. Ter você como orientadora foi fundamental para que o processo do mestrado se tornasse mais leve, tenho muito, muito orgulho de ser uma das suas crias. A você minha eterna gratidão.

Às/Os amigas/os do grupo de orientação, Aline, Carla, Évely, Gabriel, Gislene, Luiza Cortezzi, Luiza Silva, Marco Polo, Paula e Rafaela. Como agradecer a vocês? Não existem palavras que demostrem minha gratidão. Obrigada por parar muitas vezes os sábados e domingos familiares para leituras, releituras e contribuições nesta dissertação. Em cada

pedacinho deste trabalho tem muito de vocês. Vocês são exemplos de que na academia também existe generosidade, construímos um grupo de muito amor e levo esse aprendizado para a vida.

Um obrigada especial para Aline e Rafaela que foram minhas parceiras desde o primeiro segundo desta caminhada. Disciplinas, grupos de estudos, eventos, congressos, angústias e alegrias compartilhadas. Que feliz o nosso encontro, que presente divino eu ganhei. Obrigada pela amizade, quero vocês para sempre!

Ao Grupo de Estudos em Currículos e Culturas (GECC): Aline, Camila, Carol, Claudiane, Erika, Gabriel, Gabriela, Gláucia, João, Luiza, Maíra, Rafa, Rhaissa, Suelen e Tayline. Obrigada pelos aprendizados, risadas e amizade compartilhados durante os estudos de Foucault.

Agradeço, também, aos encontros proporcionados pelos grupos Observatório da Juventude e Observatório de Educação da UFMG, pelos encontros formativos e seminários. Por me permitirem vivenciar a prática das pesquisas e enriquecer o meu conhecimento acadêmico.

Às/aos professoras/es da Faculdade de Educação da UFMG que tanto me ensinam desde a graduação e que são responsáveis em parte pela pessoa que sou hoje. Igualmente, agradeço às/aos funcionárias/os dessa instituição, em especial da Secretaria da Pós-Graduação, Financeiro e Biblioteca.

À instituição e as/os jovens com quem tive a oportunidade de fazer esta pesquisa e que generosamente possibilitaram que este estudo acontecesse.

À FAPEMIG pelo financiamento que viabilizou esta pesquisa. O mestrado era um sonho que foi possível graças à bolsa de mestrado.

Sou pura gratidão!

RESUMO

As desigualdades nas relações de gênero é um tema que tem sido bastante discutido em diferentes locais e instâncias sociais. Ser jovem e ser mulher são dimensões marcadas por assimetrias nas práticas culturais, econômicas, políticas e educacionais. Mas também são marcadas por re-existência, força e luta por uma sociedade igualitária nas relações de gênero. Nesta dissertação de mestrado, busquei analisar como é ser jovem mulher aprendiz e vivenciar sua condição juvenil. O programa jovem aprendiz, implementado pela lei da aprendizagem (10.097/2000) foi criado pelo governo federal para auxiliar as/os jovens na entrada para o mundo do trabalho. A aprendizagem profissional corresponde à formação técnica dirigida à/ao jovem e deve ser implementada por meio de um contrato de trabalho especial. A investigação foi feita com base na perspectiva teórica dos estudos pós-críticos e como técnicas metodológicas foram realizadas observações e entrevistas em duas turmas de uma instituição de Belo Horizonte, que oferece a formação teórica para as/os jovens aprendizes. Como referencial teórico foram utilizados os estudos sobre gênero, juventude e trabalho, além de elementos da perspectiva foucaultiana de análise. Com isso, o argumento geral da dissertação é que em suas vivências em casa, na escola, na instituição formadora, no trabalho e nos espaços de lazer as jovens contestam o sexismo. A condição juvenil da jovem-mulher aprendiz é, portanto, marcada pela re-existência às normas de gênero e também pela racionalidade da governamentalidade neoliberal. As jovens aprendizes desestabilizam as normas de gênero, resistem, criam e transformam os modos de existência. Apesar de combaterem as práticas machistas, as jovens relatam como as desigualdades nas relações de gênero as privam do acesso aos tempos e espaços de lazer, comprometendo a vivência da condição juvenil das jovens mulheres aprendizes, restringindo suas experiências e perspectivas. Em disputa com o discurso sexista que limita vivências das mulheres, o discurso da governamentalidade neoliberal demanda a posição de jovem empreendedora de si, que invista em sua qualificação profissional, na qual o processo de escolarização é divulgado como fundamental. Dessa forma, as jovens problematizam os discursos que divulgam estereótipos de gênero, comportamentos e características ensinados ao longo do processo de socialização dos sujeitos e divulgados como naturais. Elas contestam o machismo e todas as práticas que visam controlar suas ações e que atuam como regimes de verdade produzidos socialmente.

Palavras-chave: Jovens mulheres. Jovem aprendiz. Re-existência. Gênero. Condição juvenil.

ABSTRACT

Inequalities on gender relations is a theme which has been discussed among several places and social instances. On one hand, being young and woman are dimensions crossed by asymmetries on social, political, economic and educational practices. However, on the other hand, these are dimensions also reached by re-existence, strength and fight for an egalitarian society regarding gender relations. In this current Master dissertation, I aimed for analyzing how is it to be young apprentice woman and to live in juvenile condition. The young apprentice program, implemented by learning law (10.097/2000), was created by federal government for helping young people to go through job world. Professional learning corresponds to technical formation which is applied to the young person and must be implemented through a job special contract. This investigation was developed in accordance with the theoretical perspective of post critical studies and, as methodologic techniques, observations and interviews were accomplished on two classes with an institution from Belo Horizonte, which offers theoretical formation to young apprentice women. For the theoretical references, gender, youth people a job studies areas were used, and some elements from Michel Foucault's analysis perspective. Therefore, the general argument of this dissertation is that young women, through their experiences at home, job and leisure places, contest sexism. The juvenile condition of apprentice young-woman is, in this way, crossed by re-existence to gender norms and by neoliberal governmentality rationality. Young apprentices destabilize gender norms, they resist, create and transform their modes of existence. Although they fight against machismo practices, the young women related how inequalities on gender relations deprive them of accessing leisure periods and places. This fact implicates on young apprentice women's condition, limiting their experiences and perspectives. On a dispute with sexist discourse, which limits women experiences, the neoliberal governmentality discourse demands the position young-self-entrepreneur, who must invest in professional qualification, in which schooling process is spread as fundamental. Thus, the young women problematize discourses which disclose gender stereotypes, behaviors and characteristics that are taught throughout subjects' socialization process and disclosed as natural. These women contest machismo and all the practices which aim to control their actions and that work as truth regimes, socially produced.

Keywords: Young women. Young apprentice. Re-existence. Gender. Juvenile condition.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Chega de Fiu Fiu.....	46
Figura 2 - Chega de Fiu Fiu 2.....	46
Figura 3 - Violência contra a mulher.....	57
Figura 4 - Mulher trabalha cada vez mais que o homem.....	60
Figura 5 - Marido cria sete horas adicionais de trabalho doméstico para mulher.....	60
Figura 6 - Como marcar gols.....	97
Figura 7 - Craque.....	97

LISTA DE SIGLAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas

ANTD – Agenda Nacional de Trabalho Decente

ASSPROM - Associação Profissionalizante do Menor

BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

CNJ - Conselho Nacional de Justiça

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES- Instituições de Ensino Superior

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LOL - League of Legends

MTE - Ministério do Trabalho e Emprego

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PME - Pesquisa Mensal de Emprego

PNAD - Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio

SISU - Sistema de Seleção Unificada

SPPE -Secretaria de Políticas Públicas de Emprego

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	A LEI DA APRENDIZAGEM 10.097/2000 E A INSERÇÃO DO/A JOVEM NO MUNDO DO TRABALHO.....	18
3	PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	22
3.1	Os estudos das relações de gênero.....	22
3.1.1	<i>Delimitações do conceito de juventudes e condição juvenil.....</i>	<i>29</i>
3.1.2	<i>Trabalho, capital humano, governamentalidade e modos de subjetivação.....</i>	<i>33</i>
3.2	Percursos Metodológicos.....	39
3.2.1	<i>Procedimentos Metodológicos.....</i>	<i>42</i>
4	PRÁTICAS DE RE-EXISTÊNCIA DE JOVENS APRENDIZES MULHERES FRENTE ÀS ASSIMETRIAS DE GÊNERO.....	44
4.1	Práticas sexistas na rua e no trabalho: a re-existência das jovens aprendizes às condutas que hiperssexualizam o corpo feminino.....	46
4.2	“Por que ele tem que ter tudo na mão? Comigo não foi assim”: contestando práticas que naturalizam as atividades domésticas como responsabilidade exclusiva das mulheres.....	59
5	5 GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL: UM DOS MODOS DE SUBJETIVAÇÃO DAS JOVENS APRENDIZES NO MUNDO DO TRABALHO E NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO.....	70
5.1	O processo de escolarização no projeto de vida e na construção das subjetividades.....	83
6	CIBERESPAÇO, SÉRIES, TELEVISÃO E FUTEBOL: A DIVERSIDADE DAS PRÁTICAS DE LAZER E SOCIABILIDADE ENTRE AS JOVENS MULHERES APRENDIZES.....	91
6.1	Múltiplas possibilidades de lazer: elas estão nas ruas, em casa e no futebol.....	92
6.2	Facebook, WhatsApp, Instagram: práticas de sociabilidade em rede das jovens mulheres aprendizes.....	102
6.3	Em casa/ sem crédito/ no serviço tem Wi-Fi.....	112
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
	REFERÊNCIAS.....	121
	APÊNDICES.....	134

1 INTRODUÇÃO

A escola e o trabalho aparecem como referência central das preocupações e interesses da maioria das/os jovens brasileiras/os, para as/os quais vivenciar a dupla jornada de trabalho e estudos se torna uma das alternativas para experimentar a condição juvenil (Gisela TARTUCE, 2007). Para os autores Paulo Carrano e Juarez Dayrell (2013), a entrada precoce e imediata no mundo do trabalho para algumas/alguns jovens é muitas vezes a única alternativa. De acordo com os autores, as/os jovens se inserem no mundo do trabalho por motivos diversos, dando a ele significados distintos: “além de ser fonte de sobrevivência e geração de renda (...) o trabalho é também espaço de socialização e sociabilidade, de construção de valores e construção de identidades” (CARRANO; DAYRELL, 2013, p. 37).

A Agenda Nacional de Trabalho Decente para Juventude (ANTDJ) de 2011 também afirma que o trabalho está cada vez mais presente na vida das/os jovens brasileiras/os. O relatório, além de abordar o preocupante crescimento dos índices de desemprego das/os jovens, também problematiza como o cenário da juventude no trabalho é marcado pelas questões de gênero. Entre as jovens mulheres que estão no mundo do trabalho, grande parte está presente em ocupações que indicam maior precariedade: trabalho sem carteira assinada, com longas jornadas, baixos salários, locais insalubres e trabalho doméstico.

De acordo com a ANTDJ (2011), entre as jovens mulheres que conseguem cursar o ensino superior, muitas se inserem em profissões relacionadas ao cuidado e que, por serem tradicionalmente identificadas com habilidades “naturais” das mulheres, oferecem baixos salários a elas. Entre as jovens mulheres apenas com ensino fundamental ou médio, as ocupações de empregada doméstica, atendente de telemarketing, cabeleireira, manicure, vendedoras e recepcionistas englobam majoritariamente as possibilidades de emprego na área urbana. Tanto para mulheres com ensino fundamental quanto para as do ensino superior, a trajetória no emprego é fortemente marcada por discriminações sexistas. Em ambos os casos, elas são alvo de assédio moral e sexual em seu local de trabalho. Desse modo, apesar de toda luta dos movimentos feministas em promover políticas públicas que acabem com as desigualdades nas relações de gênero, as diferenças na prática social, econômica, política e educacional entre homens e mulheres ainda estão em voga em nossa sociedade.

Entretanto, apesar dos desafios, cada vez mais as mulheres ocupam o mundo do trabalho. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o percentual de mulheres no conjunto de trabalhadoras/es brasileiras/os cresceu de 21%, em 1970, para 43,8%,

em 2016. O aumento quantitativamente significativo de participação feminina no mundo do trabalho e a mudança de seu modelo laboral não permitem mais considerar a mulher “uma força de trabalho secundária” (Gustavo VENTURI; Marisol RECAMÁN, 2005). Esses indicadores sugerem a progressiva conquista de maior equilíbrio entre os gêneros no mundo do trabalho, em termos de ocupações de postos de trabalho.

O que contribuiu para o aumento da participação da mulher no mundo do trabalho, no Brasil, nos últimos anos, foi o aumento da escolaridade feminina e as mudanças nos padrões culturais que estimularam as mulheres a trabalharem também fora do âmbito doméstico (IBGE, 2010).⁵ De acordo com a Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD)⁶, realizada em 2014, o Brasil tem mais mulheres do que homens. De uma população de 203,2 milhões de habitantes, 104,772 milhões – ou 51,6% - são mulheres e 98,419 milhões são homens – 48,4% do total. Mas, apesar de ser a maioria da população e muitas vezes ter maior escolarização que os homens, as brasileiras ainda são minoria no mundo do trabalho e ganham menos do que os homens (PNAD, 2014).

Segundo a Pesquisa Mensal de Emprego (PME), realizada pelo IBGE em 2016, nas grandes empresas a desigualdade é marcante, elas representam 37% dos cargos de direção e gerência. Elas também demoram mais para serem promovidas. Além disso, ainda de acordo com a mesma pesquisa, a participação das mulheres chega a 45,1% nas microempresas, contra uma média de 31,8% nas médias e grandes. Em relação aos salários, em média, a mulher ganha 76% do salário dos homens. Nos cargos de gerência e direção, essa proporção vai para 68%.

Apesar de todos esses desafios, a inserção da mulher no mundo do trabalho é fortemente acompanhada pelo elevado grau de discriminação, não só no que tange à qualidade das ocupações, mas principalmente no que se refere à desigualdade salarial entre homens e mulheres. Cada vez mais as mulheres tornam-se presentes em diferentes ocupações, realidade bem distinta de algumas décadas atrás, quando o lar era considerado socialmente lugar de mulher. Atualmente, mulheres e jovens ocupam postos nos tribunais superiores, nos ministérios, no topo de grandes empresas, em organizações de pesquisa de tecnologia de ponta, pilotam aviões, ônibus, caminhões, comandam tropas, perfuram minas, são bombeiras, construtoras civis... lugares que eram exclusivamente masculinos, aos poucos vão sendo ocupados também pelas mulheres.

⁵ Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2011/default.sh>> Acesso em 28.02.17.

⁶ Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv62715.pdf>> Acesso em 28.02.17.

Com base nesse cenário, a presente pesquisa teve por objetivo investigar como é ser jovem mulher aprendiz e vivenciar sua condição juvenil. A pesquisa é resultado da minha trajetória acadêmica e pessoal que, por meio das minhas vivências como Jovem Aprendiz e reflexões na Faculdade de Educação sobre as questões das juventudes, trabalho e gênero, me trouxe inquietações sobre as relações estabelecidas nesses eixos temáticos. A relação com o tema começa com uma experiência profissional, quando fui Jovem Aprendiz por uma instituição em Belo Horizonte que oferecia o Programa de Aprendizagem.

Em 2009, com 18 anos e como aprendiz, fui encaminhada para trabalhar em uma indústria na cidade de Contagem, região metropolitana de Belo Horizonte. No primeiro dia em que fui para a empresa, estava acompanhada por minha mãe, já que ainda não conhecíamos a região. Chegando ao local, minha mãe e eu ficamos constrangidas ao descermos do ônibus e caminharmos até a empresa, pois era um lugar deserto, sem pontos comerciais, constituído somente por indústrias e lotes vagos. Havia vários caminhoneiros na porta, esperando para carregar e descarregar cargas nas indústrias. Durante o percurso entre o ponto de ônibus e a porta da indústria, fomos assediadas por fiu-fiu, olhares e falas com conotações sexuais. Ao entrar pela primeira vez na indústria, os assédios continuaram e se intensificaram com os funcionários da empresa. A indústria era ocupada por centenas de homens adultos e eu só tinha contato com três mulheres, das quatro eu era a única jovem.

Durante toda a manhã em que fiquei na empresa, senti medo, fiquei bastante incomodada e me senti ameaçada pelos olhares constrangedores dos funcionários homens ali presentes. Ao chegar em casa e conversar com minha mãe sobre os assédios morais e sexuais que sofri e poderia sofrer, decidimos que eu não continuaria no Programa de Jovem Aprendiz. Entramos em contato com a instituição para informarmos sobre a minha desistência do contrato de aprendizagem e fui advertida que seria punida por seis meses sem indicação para um novo processo seletivo. Nesse momento, senti na pele os efeitos das práticas machistas limitando minhas vivências e experiências juvenis.

Durante esse período iniciei o curso de Pedagogia na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e me inseri em grupos de pesquisas como bolsista de extensão, iniciação científica e realizei ainda estágios não obrigatórios em instituições que desenvolvem o programa de aprendizagem, onde vivenciei de perto o dia a dia das/os jovens nos ambientes de trabalho. Durante os estágios, vivenciei algumas inquietações em relação aos sentidos das/os jovens trabalhadoras/es sobre o seu ingresso no mundo do trabalho. Questionava-me quais as influências do primeiro emprego e como as/os jovens conciliam o trabalho com os estudos e o lazer. Também percebia comportamentos que me inquietaram, pois, a maioria das/os jovens

inseridas/os no mundo de trabalho eram homens e a maioria das/os contratantes faziam essa exigência. Perguntava-me: onde, então, estão as jovens mulheres?

Contudo, minha relação mais teórica com o tema teve início em 2012 quando ingressei no Programa Observatório da Juventude como bolsista de extensão. Os textos lidos, os seminários e estudos de pesquisa contribuíram para minha inserção no campo e para despertar meu olhar para essa questão. Logo depois, como bolsista de iniciação científica do projeto “Práticas formativas da juventude trabalhadora”, as inquietações acerca desse tema continuaram, principalmente questões relacionadas às condições, diferenças e desigualdades de gênero na juventude. Desse modo, ao final do curso de Pedagogia, minha monografia (Jéssica AGUIAR, 2014), teve como objetivo analisar como as questões de gênero são problematizadas nas teses e dissertações na pós-graduação em Educação sobre o Programa “Jovem Aprendiz”, no período de 2002 a 2013. Ao todo, foram analisados nove trabalhos na área Educação e nenhum deles problematizou nem analisou as questões de gênero que permeiam a juventude, as condições juvenis e a relação com a escola. Esse resultado de pesquisa, bem como as novas inquietações que surgiram, fizeram-me querer aprofundar os estudos na área da juventude, pensando agora na relação entre juventude, trabalho, gênero e condição juvenil.

Assim, tendo em vista as reflexões apresentadas até este ponto, O argumento geral da dissertação é que em suas vivências em casa, na escola, na instituição formadora, no trabalho e nos espaços de lazer as jovens contestam o sexismo. A condição juvenil da jovem mulher aprendiz é, portanto, marcada pela re-existência às normas de gênero e também pela racionalidade da governamentalidade neoliberal.

Para desenvolver esse argumento, que irá perpassar toda a dissertação, no segundo capítulo, intitulado “*A lei da aprendizagem 10.097/2000 e a inserção da/o jovem no mundo do trabalho*”, apresento as especificidades do programa Jovem Aprendiz e a Lei de Aprendizagem. No terceiro capítulo, abordarei os referenciais teóricos e metodológicos que subsidiam a pesquisa desenvolvida. O referencial teórico inclui os conceitos de gênero, juventude, condição juvenil, trabalho, capital humano e governamentalidade. No referencial metodológico, a investigação foi feita com base na perspectiva teórica dos estudos pós-críticos. Nesse capítulo, serão tratadas questões referentes ao percurso metodológico que foi utilizado para a construção desta pesquisa. Nesse percurso, além de questões conceituais sobre as opções metodológicas utilizadas, compostas por observações na instituição responsável pela formação teórica das jovens aprendizes e na realização de entrevistas, trago também os procedimentos adotados na condução de toda a pesquisa.

No quarto capítulo, “*Práticas de re-existência de jovens mulheres frente às assimetrias de gênero*”, analiso as formas de resistência das jovens aprendizes em situações de assédio nos locais de trabalho e nas ruas e os desafios encontrados pelas aprendizes na tripla jornada de trabalhar, estudar e ser responsável pelos trabalhos domésticos e como essas práticas alteram os modos pelos quais elas vivenciam sua condição juvenil. No quinto capítulo, “*Governamentalidade neoliberal: um dos modos de subjetivação das jovens aprendizes no mundo do trabalho e no processo de escolarização*”, discorro sobre as demandas do discurso do sistema da governamentalidade neoliberal nas vivências e experiências juvenis das aprendizes no mundo do trabalho e na escola, que acionam sujeitos produtivos e que investem em sua formação profissional. Elas constroem seus projetos de vida baseados no processo de escolarização e na aquisição de habilidades e conhecimentos para o mundo do trabalho e resistem ao discurso machista que enclausura as mulheres em ambientes domésticos. Para isso, ser aprendiz torna-se uma estratégia para que elas consigam conciliar trabalho, escola e atividades domésticas.

No sexto capítulo, “*Ciberespaço, séries, televisão e futebol: a diversidade das práticas de lazer e sociabilidade entre as jovens mulheres aprendizes*”, analiso as práticas de lazer e sociabilidade das jovens pesquisadas. Elas contestam e transgridem as normas de gênero que limitam as possibilidades de descanso e diversão das jovens mulheres. O futebol, as ruas e as redes sociais entram em cena em seus momentos de diversão e escape de uma rotina pesada. Elas resistem às práticas e condutas que negam seus direitos de ir e vir e parecem reinventar outras formas e outros modos para vivenciar a condição juvenil. Por fim, no último capítulo da dissertação, trago as considerações finais desta pesquisa, em que apresento algumas reflexões para novos caminhos investigativos elaboradas a partir das principais questões e análises trazidas ao longo dos capítulos anteriores.

É importante explicar que, na escrita desta dissertação, adoto o uso do nome e sobrenome da/o autora/autor quando essa/e é citada/o pela primeira vez no corpo do texto. Nas citações seguintes, as/os autoras/es passam então a ser mencionadas/os apenas com o último sobrenome seguindo as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). O objetivo dessa atitude é visibilizar mulheres e homens a quem me refiro, como uma forma inclusiva de perceber a produção científica. O mesmo se dá com a opção política de grafar a “o/a”, marcando o duplo gênero, no uso de uma linguagem não sexista. Ambas decisões decorrem de minha inserção no campo dos Estudos Feministas.

Segundo Guacira Louro (2014) “temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela

frequentemente carrega e institui” (p.68). A autora argumenta que as diferenças que hierarquizam os sujeitos estão sendo produzidas no meio social através dos processos linguísticos e discursivos em um campo em que estão implicadas relações de poder. Para Louro (2014), “a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças” (p.69). Ela “institui e demarca os lugares dos gêneros, não apenas pelo ocultamento do feminino, e sim também pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos” (p.71).

Para Jimena Furlani (2013), uma das formas que a linguagem atua demarcando desiguais diferenças é “pelo uso (ou não) do diminutivo (menininha, bonequinha, princesinha) e o aumentativo para os meninos (garotão, menino, filhão)” (p.71). Desse modo, Louro (2014) afirma que a linguagem promove associações e analogias que atribuem comportamentos aos gêneros e que favorece a superioridade de um gênero sobre outro inviabilizando as meninas e as mulheres. Portanto, por uma opção política e por recomendações dos estudos feministas que sugerem na forma verbal ou escrita, em qualquer nível de ensino, que evitemos o tratamento exclusivo no masculino, criando outras fórmulas não sexistas de tratamento, adoto neste trabalho e em minha vida o uso da linguagem não sexista.

2 A LEI DA APRENDIZAGEM 10.097/2000 E A INSERÇÃO DO/A JOVEM NO MUNDO DO TRABALHO

Atualmente, no Brasil, várias/os jovens estão à procura de um emprego, seja para ajudar nas despesas de casa ou até mesmo para conquistar sua independência financeira. Entretanto, a Constituição da República de 1988 proíbe o trabalho às/aos menores de 16 anos, com exceção para as/os jovens a partir de 14 anos que ingressarem na condição de aprendiz. No Brasil, historicamente, a lei de aprendizagem é regulada pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e passou por um processo de modernização com a promulgação da Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000 e do Decreto nº 5.598, de 1º de dezembro de 2005, que vieram estabelecer os parâmetros necessários ao fiel cumprimento da legislação e, assim, regulamentar a contratação de aprendizes nos moldes propostos.

Dentro das políticas públicas oferecidas às/aos jovens no que se refere ao mundo do trabalho, é importante ressaltar que existem diferentes programas que auxiliam a inserção das/os jovens na busca do primeiro emprego. Em Belo Horizonte, temos por exemplo: Ação Jovem da Cruz Vermelha e Adolescentes Trabalhadores da Associação Profissionalizante do Menor (Assprom), nos quais essas/es jovens com mais de 16 anos cumprem uma jornada de 8 horas diárias. Apesar de existirem estes e outros programas de inserção, tratarei nesta pesquisa, exclusivamente, do programa jovem aprendiz que foi o escolhido para a investigação.

Jovem Aprendiz é um programa do governo federal que auxilia as/os jovens na inserção no mundo do trabalho. A/O aprendiz é a/o jovem com idade entre 14 e 24 anos, matriculada/o em curso de aprendizagem profissional e admitida/o por empresas que possuam empregadas/os regidas/os pela CLT. Caso o aprendiz seja pessoa com deficiência, não haverá limite máximo de idade para a contratação (art. 428, § 5º, da CLT). A aprendizagem profissional corresponde à formação técnico-profissional dirigida à/ao jovem e deve ser implementada por meio de um contrato de trabalho especial, necessariamente por escrito e com prazo determinado de, no máximo, dois anos, não podendo ser prorrogado.

Em fevereiro de 2008, o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), apoiado pela Secretaria de Inspeção do Trabalho (SIT) e Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SPPE), lançou o Manual de Aprendizagem⁷: “*O que é preciso saber para contratar o jovem aprendiz*”,

⁷Disponível em: <http://acesso.mte.gov.br/data/files/FF8080812B8D19D2012B9C839E56714A/aprendizagem_pub_manual_aprendiz_2009.pdf> Acesso em 03.02.17.

que tem por objetivo apresentar e esclarecer questões referentes à Lei da Aprendizagem e às formas de contratações de jovens aprendizes pelas empresas. Nesse Manual, o então Ministro do Trabalho e Emprego, Carlos Luzzi, informa que a Lei da Aprendizagem é uma política pública de Estado, que tem por objetivo a formação técnico-profissional de adolescentes e jovens. Essa lei amplia as possibilidades de inserção das/os jovens no mundo do trabalho, oferece ao empresariado a possibilidade de cumprir a função social e contribui para a formação de jovens profissionalmente mais capacitadas/os para superar as exigências do mercado. Para o ex-ministro, é mais que uma obrigação legal das/os empresárias/os cumprir a lei, “[...] é uma ação de responsabilidade social e um importante fator de promoção da cidadania, redundando, em última análise, numa melhor produtividade” (BRASIL, 2008, p. 9).

De acordo com a lei de incentivo à contratação de jovens, regulamentada pelo Decreto 5.598/2005, empresas de médio e grande porte são obrigadas a reservar entre 5%, no mínimo, e 15%, no máximo, das vagas para a formação profissional de jovens com idades entre 14 e 24 anos incompletos. Ficam excluídas/os da base de cálculo as/os empregadas/os que executem os serviços prestados sob o regime de trabalho temporário, instituído pela Lei n.º 6.019, de 3 de janeiro de 1974. Requer observar que os 5% obrigatórios (mínimo) devem incidir somente sobre o total de empregadas/os que ocupem funções que demandem aprendizagem/formação profissional, e não sobre o total de empregadas/os do estabelecimento empresarial.

Exemplo dado pelo Manual da Aprendizagem (2008):

- nº de empregadas/os do estabelecimento = 300
- nº de empregadas/os que ocupam funções que demandam aprendizagem = 100
- nº mínimo de aprendizes a serem contratados = 5 (100 x 5%)

Para as/os aprendizes que ainda não concluíram o ensino médio, a jornada máxima de trabalho é de seis horas diárias ou 36 semanais. Para as/os que já concluíram o ensino médio, até oito horas diárias ou 40 semanais, desde que sejam nelas computadas atividades teóricas, recomendando-se, nesse caso, no mínimo duas horas diárias para esse fim. Em ambos os casos, são vedadas prorrogações ou compensações da jornada. O MTE, por meio dos Auditores Fiscais do Trabalho, incentiva as entidades que fazem intermediação do trabalho de jovens, para que se opte por jornadas de quatro horas diárias (BRASIL, 2008).

De acordo com o MTE, a formação técnico-profissional de jovens amplia as possibilidades de inserção no mundo do trabalho e torna mais promissor o futuro da nova geração. Conforme indica a legislação (Lei 10.097/2000), o contrato de aprendizagem é uma modalidade especial de contrato de trabalho, no qual a/o empregadora/empregador tem o compromisso de assegurar à/ao jovem maior de 14 (quatorze) e menor de 24 (vinte e quatro

anos), uma formação técnico-profissional sistemática, compatível com seu desenvolvimento físico, moral e psicológico. Nesse sentido, a Lei da Aprendizagem preconiza que a profissionalização da/o jovem é uma etapa do seu processo educativo e o trabalho é fonte de aprendizagem. A formação teórica acontece em entidade formadora credenciada (Sistema Nacional de Aprendizagem ou organização não governamental) e a formação prática acontece na empresa, em atividades variadas e de complexidade progressiva. A/O jovem que se torna aprendiz conta com a carteira de trabalho assinada, contrato de trabalho específico, que deverá conter, “expressamente, o curso, a jornada diária e semanal, a definição da quantidade de horas teóricas e práticas, a remuneração mensal e o termo inicial e final do contrato, que devem coincidir com o início e término do curso de aprendizagem, previsto no respectivo programa” (BRASIL, 2008, p.13).

Segundo o MTE (2009), a aprendizagem é uma política que cria oportunidades tanto para a/o aprendiz quanto para as empresas, pois prepara a/o jovem para desempenhar atividades profissionais e ter capacidade de discernimento para lidar com diferentes situações no mundo do trabalho. Ao mesmo tempo, permite às empresas formarem mão de obra qualificada, cada vez mais necessária em um cenário econômico em permanente evolução tecnológica.

Além disso, a frequência das/os jovens aprendizes à escola é obrigatória para aquelas/es que ainda não concluíram o Ensino Médio. Para a/o jovem que tiver ausência injustificada à escola que implique perda do ano letivo, o contrato de aprendizagem deve ser rescindido. Dessa forma, as/os aprendizes que ainda estudavam no ensino básico, na instituição em que fiz as observações, tinham que levar a cada início e final de semestre uma declaração que estavam regularmente matriculados e frequentes à escola.

Além da permanência na escola, às/aos jovens também é assegurado que suas atividades práticas sejam compatíveis com seu desenvolvimento físico, psicológico e moral. Segundo a lei, é proibido que as atividades práticas sejam realizadas em ambientes que sujeitem as/os aprendizes à insalubridade ou à periculosidade. Para as/os jovens menores de dezoito anos, também é proibido que trabalhem em períodos noturnos. Sobre as férias, o período deve sempre coincidir com as férias escolares, caso a empresa tenha férias coletivas em data diferente, a/o jovem deve gozar das férias no período escolar e as férias coletivas a título de licença remunerada.

Sobre a formação teórica e prática, na instituição em que realizei as observações, durante a semana as/os jovens frequentavam quatro dias de formação prática na empresa e um dia de formação teórica na instituição formadora. Quando contratadas/os as/os jovens passam o primeiro mês em formação teórica, na qual são ensinadas as primeiras habilidades exigidas no

mundo do trabalho, além de noções básicas de informática. Ao final do contrato de aprendizagem, a/o jovem passa o último mês somente em formação teórica.

Para cada modalidade de formação em que o jovem se insere (administrativa, logística ou comércio e varejista) há um currículo determinado pelo MTE com formação básica na área e carga horária específica. Dessa forma, ao inserir-se como aprendiz, as/os jovens têm a oportunidade de inclusão social com o primeiro emprego e de desenvolver competências para o mundo do trabalho, juntamente com orientações do MTE, por meio de suas portarias e instruções normativas. No capítulo a seguir, com vistas a continuar oferecendo elementos que auxiliam na compreensão de como se deu a presente investigação, apresento as definições dos conceitos que subsidiaram a análise das informações produzidas e os aspectos metodológicos da pesquisa.

3 PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Neste capítulo discorro sobre as escolhas teóricas e metodológicas feitas para o desenvolvimento da pesquisa. No tópico inicial exponho os principais conceitos utilizados durante o trabalho analítico: gênero, juventude e trabalho. Na primeira parte do referencial teórico apresento o conceito de gênero, que utilizo a partir da formulação de Joan Scott (1995). Conforme explicita a autora, gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e é também uma forma primária de dar significados às relações de poder. A autora argumenta que o conceito de gênero foi criado para opor-se a um determinismo biológico nas relações entre os sexos, dando-lhes um caráter fundamentalmente social. Na segunda parte apresento o conceito de Juventude, considerando este também como uma construção social e cultural e fazendo abordagem ao conceito de condição juvenil e os diversos modos de ser jovem. Por fim, apresento a noção e os sentidos do trabalho, além dos conceitos de capital humano e governamentalidade, que auxiliam na compreensão das definições de trabalho. A articulação de categorias como a do gênero, juventude e trabalho possibilita problematizar as posições consideradas ideais no mundo do trabalho, como as práticas de “sexualizar” ou “generificar” as ocupações nas empresas. Os conceitos desenvolvidos nos permitem analisar como as questões de gênero produzem efeitos na relação entre juventude e trabalho, considerando que a partir dessas experiências vivenciadas pela juventude, as/os jovens elaboram suas visões de mundo e constroem suas subjetividades. Na segunda seção, abordo os aspectos metodológicos e os procedimentos adotados para produção e análise das informações. Descrevo os trajetos percorridos e explicito as escolhas feitas ao longo do processo da pesquisa.

3.1 Os estudos das relações de gênero

Os estudos sobre as mulheres iniciaram-se com os movimentos feministas e depois foram ganhando autonomia de campo de pesquisa acadêmica. A pesquisa aqui proposta teve por objetivo investigar como é ser jovem mulher aprendiz e como essas mulheres vivenciam sua condição juvenil. Diante da problemática central desta dissertação é importante destacar que o conceito de gênero se mostra central para entender como as relações são construídas e como os elementos da masculinidade e feminilidade são produzidos no âmbito cultural. Desse modo, para entender sobre gênero, Louro (2014) argumenta que os estudos se iniciaram com

os movimentos feministas contemporâneos. O movimento das mulheres e o feminismo podem ser descritos de diferentes formas. As mais recentes fazem referência a duas ondas do movimento feminista. Para Dagmar Meyer (2008), a primeira onda no Brasil começou praticamente com a Proclamação da República em 1890, quando se buscava estender o direito de voto também para as mulheres, e terminou em 1934, quando o direito de voto foi concedido às brasileiras. Além do direito ao voto, o movimento agregou muitas outras reivindicações, como o direito à educação e condições dignas de trabalho.

A segunda onda do movimento feminista, que se inicia na década de 1960, é marcada pelas construções teóricas. Além das preocupações com as questões sociais e políticas, inicia-se um debate entre as estudiosas e militantes sobre o conceito de gênero (LOURO, 2014; MEYER, 2008). O objetivo era “não só denunciar, mas sobretudo, compreender e explicar a subordinação social e invisibilidade política a que as mulheres tinham sido historicamente submetidas” (MEYER, 2008, p.12). Segundo Jane Felipe (2007) os estudos feministas trouxeram nas suas mais variadas vertentes “temas considerados menores, tais como: família, infância, maternidade, paternidade, sexualidade, dentre outros. Até então relegadas a um status secundário, as referidas temáticas passaram a ganhar força, sendo objeto de estudos e pesquisas” (p.78). Assim, tornar visível aquela que fora ocultada era o grande objetivo das estudiosas feministas (LOURO, 2014). A mulher foi historicamente objeto de segregação social e política, o que teve como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito político e também como sujeito da ciência. Louro (2014) argumenta que “é preciso notar que essa invisibilidade, produzida a partir de múltiplos discursos que caracterizaram a esfera do privado, o mundo doméstico, como o ‘verdadeiro’ universo da mulher, já vinha sendo gradativamente rompida, por algumas mulheres” (p.21). Para a autora, as mulheres começavam a exercer atividades fora do lar, nas fábricas e oficinas, no entanto, eram quase sempre controladas e dirigidas por homens e geralmente representadas como secundárias com ocupações “muitas vezes ligadas à assistência, ao cuidado ou à educação” (LOURO, 2014, p.21). Assim, os estudos feministas iniciam-se descrevendo e problematizando as condições de vida e de trabalho das mulheres em diferentes espaços. Os estudos também apontam as desigualdades sociais, políticas, econômicas e jurídicas, denunciando a opressão e submetimento feminino (LOURO, 2014). Desse modo, Felipe (2007) argumenta que gênero como conceito “ganhou considerável visibilidade no meio acadêmico, bem como nos movimentos sociais, nas organizações não-governamentais, na militância político-partidária, ocupando também importante espaço nas políticas públicas” (p.78).

Nessa perspectiva, o conceito de gênero é problematizado, complexificado e ressignificado pelas feministas pós-estruturalistas. Joan Scott (1995) define gênero como “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” e como “uma forma primária de dar significados às relações de poder” (p.86). Para a autora, essa primeira definição implica quatro elementos inter-relacionados: Em primeiro lugar, os símbolos culturalmente disponíveis, que evocam múltiplas representações, como Maria e Eva, inocência e corrupção, virtude e desonra. Para Scott (1995), “a questão importante é: que representações simbólicas são invocadas, como e em quais contextos?” (p. 86). Em segundo lugar, os conceitos normativos, que expressam interpretações dos significados dos símbolos, expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas e que de maneira categórica definem o significado de homem e mulher, do masculino e do feminino. O terceiro aspecto das relações de gênero que devemos incluir nas análises são as noções e referências políticas, as instituições e a organização social, pois gênero é construído tanto na família quanto na economia e na política. O quarto aspecto do gênero é a identidade subjetiva. Para Scott (1995), “os/as historiadores precisam examinar as formas pelas quais as identidades generificadas são substantivamente construídas e relacionar seus achados com toda uma série de atividades, de organizações e representações sociais” (p.88). Dessa forma, a autora define que a primeira parte do conceito de gênero, então, “é composta desses quatro elementos e nenhum dentre eles pode operar sem os outros. No entanto eles não operam simultaneamente, como se um fosse um simples reflexo do outro” (p.88). Portanto, de acordo com Scott (1995), essa primeira definição refere-se ao processo de construção de gênero nas relações sociais.

Nesse mesmo sentido, Louro (2014) argumenta que as explicações para as desigualdades precisam ser buscadas nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade e nas formas de representação da masculinidade e da feminilidade. Louro (2014) também propõe um pensamento plural, que analise a fundo as representações sociais e escape dos argumentos biológicos da desigualdade entre os sexos, os quais sempre têm o masculino como ponto referencial. Para Meyer (2008), é nesse contexto que as feministas, diante do desafio de desvincular a discussão de um fato biológico para entender as desigualdades das mulheres em relação aos homens, defendem que não são as características anatômicas e fisiológicas que definem as diferenças. Louro (2014) argumenta na mesma direção, que não são propriamente as características sexuais, mas “é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico” (LOURO, 2014, p.25).

Nessa perspectiva, Meyer (2008) argumenta que gênero define que aprendemos a ser homens e mulheres desde o momento em que nascemos até o dia em que morremos e que esse processo de aprendizagem acontece em diversas instituições sociais, a começar pela família, escola, mídia, grupo de amigos, trabalho e etc. Para Louro (2008), nada há de puramente natural e dado, na constituição do que é ser homem e ser mulher, as diferentes masculinidades e feminilidades são produzidas no âmbito cultural. Segundo a autora,

A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo. (p.18).

Nessas instâncias, o processo de produção das subjetividades femininas está diretamente relacionado com a construção de masculinidades. De modo geral, o homem é criado em nossa sociedade para que não sinta dor, não se emocione, domine a tecnologia, seja competitivo, goste de futebol e jogos eletrônicos (Shirlei SALES, 2010). “Todo esse processo é regulado por relações de poder que atuam na avaliação dos comportamentos, de modo a buscar corrigir aquelas condutas culturalmente definidas como inadequadas” (SALES, 2010, p.110). Considera-se assim que as diferenças percebidas entre os sexos são construídas em relações sociais e de poder (SCOTT, 1995).

Desse modo, a segunda premissa para conceituar gênero, de acordo com Scott (1995), é definida como uma primeira maneira de dar significado às relações de poder, ou seja, “gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado” (p.88). Gênero, então, é um primeiro campo em que as relações de poder são exercidas, pois, antes mesmo do nascimento de uma pessoa, lhe é dado um nome e são criadas expectativas da sociedade em relação ao seu comportamento. Ou seja, por ter genitais femininos ou masculinos, elas/eles são ensinadas/os pelo pai, mãe, família, escola, mídia e instituições em geral, diferentes modos de pensar, sentir e se comportar.

Segundo Felipe (2007), nas instituições escolares, local onde as crianças passam boa parte do tempo, as relações de poder entre meninos e meninas são expressas de diferentes modos

seja através de piadas de cunho sexista ou racista; seja através de uma acirrada vigilância em torno da sexualidade infantil, principalmente dos meninos, tentando normatizar os comportamentos que porventura não sejam “condizentes” com as expectativas de gênero instituídas; seja através da distribuição dos espaços e das tarefas a cada grupo; seja, ainda, através do descaso para com situações que envolvam violência doméstica e/ou abuso sexual. (p.79).

Assim, diferentes corpos materializam ou não as normas prescritas para o seu sexo, em que se impõem limitações, proibições ou obrigações. Dessa forma, a/o pesquisadora/pesquisador é conduzida/o a buscar as formas pelas quais os significados de gênero afetam a organização concreta e simbólica de toda a vida social, ou seja, as referências que estabelecem distribuições de poder. Portanto, gênero é tanto produto das relações de poder quanto parte da construção dessas próprias relações. As relações entre gênero e poder propostas por Scott (1995) baseiam-se no modo como poder foi conceituado por Michel Foucault (2005). O autor propõe o entendimento de poder como uma relação e não como um elemento que se possui, ou se detém. Foucault (2005) defende que as relações de poder são exercidas por diferentes sujeitos sociais, pois além do Estado, que exerce poder sobre os indivíduos, existem outras formas e fontes de poder que são socialmente exercidas e que se cruzam como uma rede.

Desse modo, para Scott (1995), gênero é uma categoria imersa nas instituições sociais e quaisquer mudanças na organização das relações sociais correspondem, mesmo que nem sempre em um sentido único, a mudanças nas representações de poder. Associando os construtos teóricos de Foucault (2005) sobre o poder com as relações de gênero, Louro (1995) argumenta que Foucault remete as relações de poder a processos e práticas cotidianas, ampliando a noção de poder até então vinculada às questões de classe social. Isso possibilita pensar nas relações que se estabelecem histórica e socialmente entre homens e mulheres, analisando-as como constituídas pelo poder.

Para Louro (1995), a construção social de gênero está imbricada ao processo de socialização, formação e educação e

ser do gênero feminino ou do gênero masculino leva a perceber o mundo diferentemente, a estar no mundo de modos diferentes e em tudo isso há diferenças quanto à distribuição do poder, o que vai significar que gênero está implicado na concepção e na construção do poder. (LOURO, 1995, p.106).

Louro (1995) lembra, então, que gênero é o campo primário onde o poder é exercido e, embora não seja o único campo, é, “sem dúvida, uma forma persistente e recorrente de possibilitar a significação do poder no ocidente, nas tradições judaico-cristãs e islâmicas” (p.120).

Scott (1995) se apropria do conceito foucaultiano de poder para deslocar os polos de poder de homens e mulheres e chama a atenção para a importância de se verificar como o poder está sendo distribuído na relação entre homens e mulheres. A história do pensamento feminista é uma história da recusa da construção hierárquica da relação entre masculino e feminino, em seus contextos específicos e uma tentativa para reverter ou deslocar suas operações. Nesse referencial teórico, é problemático aceitar que um polo tem o poder de modo estável,

permanente e o outro não (LOURO, 2014). Pois, na perspectiva foucaultiana, o poder existe em relação, não é fixo, não possui centro uma vez que “o poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares” (FOUCAULT, 1988, p.88).

De acordo com Scott (1995), gênero também é utilizado para se enfatizar o aspecto relacional, segundo o qual “as mulheres e os homens eram definidos em termos recíprocos e nenhuma compreensão de qualquer um poderia existir através de estudo inteiramente separado” (p.72). Dessa forma, entender gênero nessa perspectiva, nos remete ao aspecto relacional do conceito, o que possibilita afirmar que “não se pode conceber mulheres, exceto se elas forem definidas em relação aos homens, nem homens, exceto quando eles forem diferenciados das mulheres” (SCOTT, 1995, p. 87). Para Scott (1995), esse aspecto relacional vem da preocupação de algumas/alguns teóricas/os de que os estudos feministas se centravam sobre as mulheres em demasiado, assim a noção de gênero daria conta de que as mulheres e os homens eram definidos em termos recíprocos e não poderiam ser entendidos separadamente.

Portanto, Scott (1995) propõe um uso do conceito de gênero de modo mais abrangente, que inclui o homem e a mulher em suas múltiplas conexões, suas hierarquias e relações de poder, afinal, quando se atribuem características a um sexo, tem-se o outro como referência, ainda que seja uma referência invisível. Nessa perspectiva, Felipe (2007) argumenta que gênero deve ser entendido como um conceito relacional, pois possibilita “a ampliação das discussões não só em torno da constituição das feminilidades, mas também em torno das masculinidades, uma vez que homens e mulheres são constituídos a partir das interações e das referências recíprocas que ambos estabelecem” (p.83). Assim, no que diz respeito à dimensão relacional, Danielle Carvalhar (2009), analisando a educação infantil, argumenta que “para se construir a figura do herói forte e corajoso é preciso produzir a imagem da mulher fraca, indefesa, medrosa” (p.92). Gênero, então, enfatiza a construção relacional do sexo e a organização social desse aspecto, entendendo que é uma produção histórica e que precisa ser entendida a partir de sua articulação com outras categorias sociais como classe social, raça/etnia, geração e sexualidade (SCOTT, 1995; LOURO, 1998; FELIPE, 2007; MEYER, 2008.) Dessa forma, Felipe (2007) argumenta que a produtividade do conceito de gênero como ferramenta teórica e política na reflexão a respeito das subalternidades, desconstruiu “certezas tão firmemente alicerçadas em torno das diferenças biológicas, que serviram durante muito tempo para justificar as desigualdades entre homens e mulheres” (p.78).

Nessa perspectiva, articulando gênero a juventude, que também é uma das categorias analisadas neste trabalho, Wivian Weller (2005) questiona em uma pesquisa sobre as experiências de grupos femininos no movimento *hip hop*, a ausência de estudos sobre jovens

mulheres, tanto nas pesquisas sobre Juventude como nos Estudos Feministas. A autora pergunta se jovens meninas constituem uma minoria no movimento *hip hop* ou em outras manifestações culturais como as galeras ou gangues. Para Weller (2005), as expressões e estilos culturais de jovens meninas acabam sendo vistos como objeto de pouca relevância para a academia. “Essa ausência de estudos sobre a participação de jovens nas manifestações juvenis também estaria associada à compreensão de muitos estilos e formas de expressão femininas como pouco racionais ou como ações voltadas somente para o consumo de produtos veiculados a esses grupos” (WELLER, 2005, p.104). Para a autora, tanto nos trabalhos sobre o *hip hop* como nas pesquisas sobre juventude em geral, existe uma grande lacuna no que diz respeito à presença feminina nas manifestações político-culturais. A autora argumenta que é comum encontrar publicações sobre juventude e culturas juvenis que compreendem a categoria juventude como um todo, ou seja, que não fazem uma distinção entre jovens meninas e meninos. Weller (2005) busca analisar as reflexões realizadas pelas jovens mulheres sobre experiências com jovens homens, assim como dificuldades enfrentadas na luta pelo reconhecimento enquanto mulheres no âmbito de uma cultura juvenil de forte representação masculina e de preservação do que se construiu como masculino nesse universo.

Weller (2005) ainda problematiza que, além da utilização da categoria juventude como um todo, há um outro problema nas pesquisas sobre jovens, pois as “análises sobre a estética corporal, modos de se vestir, preferências por estilos musicais e visões de mundo desses jovens, entre outros aspectos, foram em grande parte realizadas a partir de observação participante e entrevistas com jovens do sexo masculino” (p.108). Weller (2005) verificou que, desde os estudos sobre as práticas culturais e suas formas de representação juvenis, as pesquisas em sua maioria são analisadas a partir do olhar de jovens homens. A autora argumenta que as poucas referências às jovens mulheres nessas pesquisas estão relacionadas à sexualidade ou à maternidade na adolescência. Weller (2005) também argumenta que algumas/alguns autoras/autores têm criticado a ausência de pesquisas sobre a presença feminina nas culturas ou subculturas juvenis. A autora questiona sobre o papel que essas jovens mulheres desempenham na transição da adolescência para a vida adulta e na construção da identidade étnica e de gênero. Nesse sentido, fazem-se necessários estudos voltados para a compreensão dos contextos sociais dessas jovens⁸.

⁸ Algumas pesquisas recentes com jovens mulheres que auxiliam na compreensão dos contextos sociais femininos: VARGAS, Juliana Ribeiro de. *O que ouço me produz e me conduz? A constituição de feminilidades contemporâneas de jovens contemporâneas no espaço escolar da periferia*. Porto Alegre: UFRGS, 2015. 182f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015; VARGAS, Juliana Ribeiro de. *Elas querem ser Mc Pocahontas! O funk*

As distintas concepções de juventude e de viver a juventude serão compreendidas com clareza quando analisadas sob a perspectiva de gênero e quando realizadas com base na realidade empírica, que implica todo um trabalho de reconstrução e interpretação das ações concretas dos jovens-adolescentes nos contextos sociais em que estão inseridos (WELLER, 2005, p.113).

Desse modo, para Elaine Muller (2004), a incorporação da noção de gênero nos debates sobre juventude é de extrema relevância, uma vez que à vida adulta nunca tem o mesmo significado para os jovens homens e para as jovens mulheres. A compreensão dos processos sociais e individuais de produção de identidade de gênero são importantes pontos de partida para se combater a ideia corrente de que mulheres e homens são naturalmente talhados para certas tarefas e que a biologia melhor define quem deve fazer o quê. Considerando esse tema atual e ainda pouco explorado, discorro no próximo tópico sobre o conceito de juventude e condição juvenil, que fazem parte da pesquisa aqui apresentada.

3.1.1 Delimitações do conceito de juventudes e condição juvenil

O que é ser jovem? O que é juventude? Para Geraldo Leão e Helen Carmo (2014) não é fácil chegar a um consenso sobre o que é juventude, pois há diferentes compreensões sobre o que seja essa fase da vida. No Brasil, o Estatuto da Juventude (Lei 12.852/2013) define que são jovens aquelas pessoas com idade de 15 a 29 anos. Entretanto, algumas/alguns autoras/autores (Ana Paula CORTI; Raquel SOUZA, 2004. DAYRELL; CARRANO, 2014) questionam a concepção cronológica para delimitar essa fase da vida. Para os autores Dayrell e Carrano (2014), não devemos reduzir a compreensão de juventude a uma faixa etária ou a uma idade, pois “a definição de ser jovem através de uma idade é uma maneira de se definir o universo de sujeitos que habitaram o tempo da juventude. Esse é um critério variável e muda de país para país” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 110). Helena Abramo (1997) também afirma que a noção de juventude é socialmente variável e que a definição do tempo de duração, dos conteúdos e significados sociais desses processos modificam-se de sociedade para sociedade e na mesma sociedade, ao longo do tempo e através das suas divisões internas. Desse modo, as definições a partir da idade, embora essenciais para pesquisas e decisões no âmbito de políticas públicas, parecem frágeis e insuficientes do ponto de conceitual (CORTI; SOUZA, 2004).

ostentação e a juventude feminina contemporânea. Revista Diversidade e Educação, v. 4, p. 8-11, 2016; ANDRADE, Sandra. Juventudes e processos de escolarização: uma abordagem cultural. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

A categoria conceitual juventude tem sido alvo de inúmeros debates teóricos ao longo da história. Priscila Bastos e Carrano (2004) afirmam que jovem e juventude têm sido categorias sociais constantemente redefinidas e estudadas. Para Carla Corrochano (2008), a juventude é um conceito conhecido apenas na sociedade moderna, pois ser jovem é visto como uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a eles atribuídos.

Nesse sentido, Dayrell (2003) argumenta que juventude é uma construção social, histórica e cultural, intimamente ligada às transformações contemporâneas. Para o autor, a juventude é produzida pelo meio social, assim, “os jovens [...] constroem determinados modos de ser jovem que apresentam especificidades, o que não significa, porém, que haja um único modo de ser jovem” (p.42). Marília Sposito (2002), nesse mesmo sentido, define a juventude no plural, como juventudes, em consequência da diversidade de situações existenciais que constituem o segmento juvenil. Para a autora, é importante considerar as diferentes juventudes e as diversificadas maneiras de enxergá-las e compreendê-las. Sposito (2002) argumenta que falar em juventude no singular é negar toda a diversidade vivida por esse segmento social. Sendo assim, não podemos falar em juventude apenas como uma fase do ciclo biológico (ter de 15 a 29 anos), pois, muito além disso, “ser jovem implica possuir determinadas características e exercer certos papéis sociais. Como as sociedades não são iguais umas às outras, os papéis sociais atribuídos aos jovens variam entre elas, e dentro delas” (CORTI; SOUZA, 2004, p.22). Assim, não podemos formular um conceito universal de juventude, pois como categorial social, histórica e cultural, ela muda conforme classe social, raça, sexo, etc. Considerando, então, os diversos modos de viver a juventude, pesquisar as jovens mulheres aprendizes e sua condição juvenil pode auxiliar as análises sobre as políticas públicas que incentivam as/os jovens a entrar no mundo do trabalho e refletir sobre a qualidade das políticas. A/O jovem, ao ingressar no trabalho, tem especificidades diferentes e isso deve ser levado em conta pelas políticas oferecidas.

Nesse sentido, Abramo (2005) faz um alerta ao falar de juventudes. Para a autora, a pergunta atual não é sobre as possibilidades e as impossibilidades de viver a juventude e sim “sobre os diferentes modos como tal condição é ou pode ser vivida” (p.44). Nessa perspectiva, podemos dizer que a condição juvenil, refere-se ao modo como uma sociedade atribui significado a um momento do ciclo da vida e à condição e situação que é vivida, em um contexto específico (DAYRELL, 2007). Assim, Abramo (2005) afirma que a noção de condição juvenil é uma etapa do ciclo de vida entre a infância e a vida adulta, sendo considerado um período de

preparação para desempenhar as dimensões da vida pessoal, social, cultural, política, etc. Entretanto, a autora afirma que a experiência juvenil passa a adquirir sentido em si mesma e não somente uma preparação para a vida adulta.

Sobre condição e a situação juvenil, Miguel Abad (2003) propõe uma distinção entre ambas. Situação juvenil são os diferentes percursos que a condição juvenil experimenta a partir das diferenças sociais: classe, gênero e etnia, entre outros. Dessa forma, conclui-se que noção de situação remete às diferentes possibilidades de se vivenciar a condição juvenil, dadas as diferenças citadas acima que estão estabelecidas no interior da sociedade. Nesse sentido, o uso do termo condição juvenil é um esforço para apreender a diversidade presente nas juventudes (LEÃO; CARMO 2014). Dessa forma, entende-se que a condição juvenil se constitui de maneira diferente para cada jovem, visto que a juventude é formada em sua relação com o tempo e o espaço, e que cada jovem cria um sentido da vida à sua maneira. Assim, a vivência da condição juvenil não é uniforme na sociedade, variando conforme as estruturas sociais, sendo possível dizer que dependendo da classe, gênero, etnia, as/os jovens vão construindo sua condição juvenil (DAYRELL, 2005; ABRAMO, 2005).

A noção de condição juvenil, durante muito tempo, se configurava a partir da aparição e da percepção da juventude a partir do masculino, “afinal durante um longo período, a escola, assim como o serviço militar, foi frequentando apenas pelos homens, o que indica que a condição juvenil no período moderno foi primeiramente experimentada por eles e só depois pelas mulheres” (CORTI, SOUZA, 2004, p.18). De acordo com Weller (2005), conforme já pontuando anteriormente, nos tempos atuais, a condição juvenil é configurada a partir da juventude como um todo, não fazendo distinção entre jovens homens ou mulheres e/ou muitas vezes a partir somente dos jovens homens, pois para a autora as pesquisas não estão refletindo de modo distinto sobre as características femininas e masculinas da juventude brasileira. Muitas vezes as características das/dos jovens nas pesquisas são generalizadas ou evidenciam apenas em caráter quantitativo as diferenças das meninas para os meninos, não problematizando os resultados.

Segundo o Censo de 2010, a população de jovens entre 15 a 29 anos no Brasil era aproximadamente 51,3 milhões, cerca de um quarto da população total do país. Desse total, 85% viviam em áreas urbanas e um número grande da população das/os jovens se encontra em camadas mais empobrecidas (DAYRELL; CARRANO, 2014). Nesse sentido, Dayrell e Carrano (2014) argumentam que “ao lado da sua condição como jovens, alia-se a da pobreza, numa dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil” (p.114).

Desse modo, em muitos casos, a condição juvenil só é vivenciada pelas/os jovens das camadas populares porque elas/eles trabalham e garantem o mínimo de recursos para o lazer, o namoro e/ou o consumo (DAYRELL, 2007). Symaira Nonato (2013) argumenta que, ao contrário de alguns países desenvolvidos, a condição juvenil de muitas/os das/os jovens brasileiras/os é marcada pela relação com o trabalho, considerando que a partir dele é possível, para muito das/os jovens, vivenciar essa juventude. Nesse sentido, o mundo do trabalho aparece como uma mediação efetiva e simbólica na experimentação da condição juvenil, podendo-se afirmar que "o trabalho também faz a juventude", mesmo considerando a diversidade existente de situações e posturas por parte das/os jovens em relação ao trabalho (SPOSITO, 2002).

Entretanto, de acordo com Corrochano (2001), não podemos esquecer o fato de que existem vários sentidos para a busca e inserção no mundo do trabalho por parte das/os jovens, pois o trabalho não se faz presente somente na vida de jovens pobres, apesar de ser possível afirmar que o trabalho aparece mais precocemente na vida delas/es (CORROCHANO, et al, 2008). Portanto, a relação das/os jovens com o mundo do trabalho é vivenciada a partir de potencialidades e limites colocados pelo próprio trabalho, o que afeta a sua condição juvenil (NONATO, 2013).

Além do trabalho, é necessário também pontuar a dimensão da escola como parte da condição juvenil. Nonato (2013) argumenta que “falar de trabalho não necessariamente exclui o lugar que a escola ocupa na vida dos jovens, pois a escola é também um lugar que eles ocupam grande parte de seu tempo. A escola é igualmente um lugar privilegiado em que os jovens constroem sua juventude” (p.38). A/O jovem, ao frequentar a escola, leva consigo um conjunto de experiências e vivências dos mais diferentes lugares, que marcam a sua experiência escolar e os sentidos atribuídos à escola, e atuam na configuração da condição juvenil (DAYRELL, 2007).

Para Leão e Carmo (2014) a escola é uma instituição fundamental na vida das/dos jovens, o autor e a autora consideram que “ela é um espaço de convivência e aprendizado, onde os jovens passam grande parte do seu cotidiano e fazem amigos, compartilhando experiências, valores e projetos de vida” (p.11). Dessa forma, muitas/os jovens criam expectativas na escola, acreditando que esta auxiliará na continuidade dos estudos e lhes favorecerá na inserção profissional.

Desse modo, a escola não é somente uma etapa de formação intelectual, mas também uma etapa de construção de identidades, de elaboração de projetos de vida, reconstruções e sociabilidade. Para Weller (2014), a escolarização “é também um período de múltiplos

questionamentos, de constituição de um saber sobre si, de busca de sentidos, de construção de identidade geracional, sexual, de gênero, étnico racial, dentre outras” (p.149).

Segundo Dayrell (2007), “para os jovens, a escola e o trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas, de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil” (p. 1109). Nesse sentido, trabalho e escola são colocados como dimensões de destaque da condição juvenil, pois juntos são considerados como categorias que “fazem” a juventude. Dessa forma, os conceitos aqui apresentados auxiliam na compreensão dos modos de vivenciar a condição juvenil das jovens pesquisadas. No próximo tópico, discutirei o conceito de trabalho e os sentidos atribuídos pelas jovens.

3.1.2 Trabalho, capital humano, governamentalidade e modos de subjetivação

Sobre o conceito de trabalho, não existe um consenso entre as/os autoras/os, pois ele pode determinar atividades diferenciadas em sociedades e momentos históricos também diferentes (Marcelo LEMOS; Eliane FERREIRA, 2010). Foucault (2000), embora não tenha se preocupado diretamente com o conceito de trabalho em suas obras, argumenta que o trabalho como uma atividade econômica “só apareceu na história do mundo no dia em que os homens se acharam numerosos demais para poderem nutrir-se dos frutos espontâneos da terra” (FOUCAULT, 2000, p.352). O autor afirma que, a cada momento de sua história, a humanidade só trabalha sob a ameaça da morte. Para Foucault (2000), devido ao aumento das necessidades e do crescimento das carências, os homens e as mulheres são coagidas/os a trabalhar e a produzir sempre mais, pois, se a população não encontrar novos recursos, estará fadada a extinguir-se e à medida que os sujeitos se multiplicam, empreendem trabalhos mais numerosos, mais difíceis e menos imediatamente fecundos (FOUCAULT, 2000).

Anderson Sanita, Daniel Vandresen e Amílcar Filho (2012) propõem refletir sobre o trabalho enquanto formação de um capital humano pela racionalidade governamental neoliberal, “sendo esse capital humano um poder sobre a vida do trabalhador, direcionando seus objetivos e desejos para os interesses mercadológicos” (p.102). Os autores argumentam que “no neoliberalismo, o trabalho passa a ser analisado pela racionalidade interna ao comportamento humano, ou seja, uma investigação que vê o trabalho como alvo de estratégias por parte do indivíduo que trabalha” (SANITA; VANDRESEN; PROFETA FILHO, 2012, p.102) Essa reflexão tem como fundamentação os conceitos de capital humano, governo e governamentalidade de Foucault, desenvolvidos em algumas de suas obras a partir de 1975.

Sanita, Vandresen e Profeta Filho (2012) argumentam que no período paleolítico o trabalho não era visto como mecanismo de produção, ou de busca de lucro. O trabalho nas comunidades tradicionais era bem diferente. Em algumas etnias, os homens e mulheres colhiam frutos, raízes, ou caçavam, sendo nômades em busca de sobrevivência e os sujeitos trabalhavam somente o suficiente para se alimentar, sendo o restante do tempo reservado para o descanso. No século XXI, no entanto, a população deve trabalhar, produzir e automaticamente gerar lucros. Para Sanita, Vandresen e Profeta Filho (2012), o trabalho deve ser controlado e disciplinado. Os autores argumentam que “diante de todas estas transformações o próprio conceito de trabalho se modifica. Se antes, trabalho, termo de origem romana *tripalium* (instrumento de tortura), era visto como algo negativo, no século XXI, possui uma tonalidade positiva: “o trabalho dignifica o homem” (SANITA; VANDRESEN; PROFETA FILHO, 2012, p.108).

Desse modo, são os neoliberais norte-americanos, a partir de suas críticas à economia clássica, que vão reintroduzir o trabalho no campo da análise econômica, pois, de acordo com Foucault (2008b), desde Adam Smith até Karl Marx, pouco mudou o olhar sobre os fatores de produção, que giravam em torno da terra, do capital e do trabalho. O filósofo argumenta que “era preciso estudar o trabalho como conduta econômica, como conduta econômica praticada, aplicada, racionalizada, calculada por quem trabalha” (FOUCAULT, 2008b, p.307), pois o trabalho era somente analisado em seu aspecto quantitativo e temporal.

Assim, Sanita, Vandresen e Profeta Filho (2012) argumentam que a abordagem neoliberal irá resgatar a dimensão qualitativa na análise econômica. A proposta neoliberal visa superar a análise da economia clássica que remete ao trabalho o status de processo do capital, de investimentos e da produção, para explicá-lo pela racionalidade interna do comportamento humano. Os neoliberais vão mudar “o objeto, o domínio de objetos, o campo de referência geral da análise econômica” (FOUCAULT, 2008b, p.306). Portanto, pela primeira vez, a/o trabalhadora/trabalhador na análise econômica não é um objeto de uma oferta e de uma procura na forma de força de trabalho, mas um sujeito economicamente ativo (FOUCAULT, 2008b).

Foucault (2008b) mostra que na ótica neoliberal o trabalho passa a ser analisado a partir das estratégias de controle da conduta de quem trabalha. “O que é trabalhar para quem trabalha?” (p.307), pergunta Foucault. O trabalhador deixa de ser um objeto no processo do capital e passa a ser sujeito, ou seja, o que ele é depende de como ele age. Desse modo, ao autor se pergunta: “Por que é que as pessoas trabalham? Trabalham, é claro, para ter um salário. Ora, o que é um salário? Um salário é simplesmente uma renda. Do ponto de vista do trabalhador, o salário não é o preço de venda da sua força de trabalho, é uma renda” (FOUCAULT, 2008b,

p.308). Foucault (2008b) argumenta que do ponto de vista da/o trabalhadora/trabalhador, em termos econômicos, “o trabalho comporta um capital, isto é, uma aptidão, uma competência; como eles dizem: é uma "máquina”. E, por outro lado, é uma renda, isto é, um salário ou, melhor ainda, um conjunto de salários; como eles dizem: um fluxo de salários” (p.308).

Essa máquina a que Foucault (2008b) refere-se são aos sujeitos constituídos por competências e que vão ser remunerados por uma série de salários que “vão começar sendo salários relativamente baixos no momento em que a máquina começar a ser utilizada, depois vão aumentar, depois vão diminuir com a obsolescência da própria máquina ou o envelhecimento do trabalhador na medida em que ele é uma máquina” (FOUCAULT, 2008b, p.309).

As competências citadas por Foucault (2008b) fazem parte do capital humano. Em sua clássica formulação elaborada por Theodore Schultz (1973a), a teoria do capital humano surgiu em um momento em que o capitalismo se desenvolvia de forma acelerada, fazendo surgir a necessidade de constituição de uma nova área do conhecimento denominada Economia da Educação. A teoria do capital humano surge, então, pós segunda guerra mundial para dar um impulso ao desenvolvimento econômico e social. Ela parte da suposição de que um investimento mínimo na instrução dos sujeitos trabalhadores aumentaria a capacidade de produção. Em outras palavras, desenvolver o capital humano é possibilitar o acesso à educação para que sejam adquiridos os conhecimentos mínimos necessários para aumentar a capacidade produtiva. Esses conhecimentos, também chamados de competências que são adquiridas pelos sujeitos, são as habilidades e as atitudes adequadas à produção e que transformam a/o trabalhadora/trabalhador em valor econômico (SCHULTZ, 1973a).

Dessa forma, o trabalho humano, quando qualificado pela educação, é considerado um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a noção de capital humano motivou uma concepção tecnicista sobre as instituições escolares. Para Schultz (1973b), a predominância da visão tecnicista, disseminou a noção de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento dos sujeitos, que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O autor afirma que o capital humano, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção no mundo do trabalho e do desempenho profissional e fez da educação um “valor econômico”.

Nessa perspectiva, a economia neoliberal visa investir e formar no sujeito um capital humano para o mundo do trabalho. Assim, Foucault (2008b, p.315) afirma que “formar capital humano, forma, portanto, essas espécies de competência-máquina que vão produzir renda, ou

melhor, que vão ser remuneradas por renda”. Ser competente para executar determinada função é alvo de investimento no Programa de Aprendizagem. A/O jovem é incentivada/o a oferecer o seu saber-fazer adquiridos na formação teórica durante o Programa. Divulga-se que a instituição desenvolve as competências iniciais para que as/os jovens tenham condições de lutar por uma vaga no mundo do trabalho. A vaga vai depender da performance das/os jovens e quanto mais elas/eles estiverem alinhadas/os com o mundo do trabalho e as formas de governo neoliberais, mais poderão trabalhar em variados setores. Logo, se na economia clássica o sujeito era explorado em sua força de trabalho, na governamentalidade neoliberal o sujeito vale enquanto seu capital humano é útil para os interesses do mercado (SANITA; VANDRESEN; PROFETA FILHO, 2012). Desse modo, para Foucault (2008b) o neoliberalismo entendido como governamentalidade, governa a/o trabalhadora/trabalhador ao modelo da competência-empresa, tendo como consequência a sujeição do indivíduo.

Assim, governo, de acordo com Foucault (1997), trata-se de um conjunto de procedimentos, técnicas e métodos que garantem a condução dos sujeitos. A noção de governamentalidade - uma das múltiplas formas de governo - embasa as discussões que desenvolvo nesta pesquisa. Para discutir governamentalidade, Foucault (2008a) refere-se a três abordagens que o termo tem em suas obras: primeiro, corresponde ao poder sobre a população exercido pelos dispositivos de segurança que são produzidos pela biopolítica; segundo, diz respeito à forma de governo sobre os outros que se exerce através de aparelhos de governo sustentados pela produção de saberes; terceiro, representa a passagem de um governo que se tornou administrativo com o Estado monárquico do século XVI, para um governo que se desenvolve sob a forma de técnicas de controle de uma população. Nesse sentido, a introdução da noção de governamentalidade foi utilizada com propósito de nomear e analisar as diversas formas de condução ou de gestão administrativa da população (FOUCAULT, 2008a). De acordo com Luiz Alberto Martins e Carlos Augusto Junior (2013), foi essa noção que permitiu a Foucault pensar os dispositivos de gestão “os quais pressupõem a existência de uma estrutura política institucionalizada, organizada em torno de objetivos determinados e hierarquizados, entendida como centro e foco de difusão do poder” (p.249).

Helton Adverse (2014) argumenta que o fenômeno da governamentalidade, segundo Foucault, teve seu início no século XVI consistindo, em linhas gerais, em uma extensão a todo corpo social das práticas de governo forjadas originalmente no interior das instituições religiosas. Para o autor, as técnicas de condução de vida das instituições religiosas se expandiram no momento em que os Estados Nacionais consolidaram seu poder na Europa, “ultrapassando o âmbito restrito do monastério para adquirir uma dimensão política. A

disseminação das técnicas de condução, com sua conseqüente aplicação política, constitui, então, o cerne do fenômeno da governamentalização” (p.1).

Adverse (2014) ainda argumenta que isso significa que a governamentalidade se constitui também como uma “prática refletida de governo” (p1). Para André Duarte (2011) a noção de governamentalidade é entendida como um conjunto de técnicas de governo, ou seja, Foucault encontrou uma terminologia adequada para designar e analisar novas formas de implemento da ação administrativa de governo da população pelas atividades “que consiste em reger a conduta dos homens em um contexto e por meio de instrumentos estatais” (p.53). Segundo Duarte (2011), com a noção de governamentalidade, Foucault referia-se a políticas administrativas estatais e, ao mesmo tempo, reiterava a importância de deixar de lado a figura do poder do Estado, que para o autor é “onipotente e onipresente, capaz de controlar todos os recantos da vida social, recusando-a em nome da ideia de que os poderes se exercem por meio de técnicas difusas e discretas de governo dos indivíduos em diferentes domínios” (p.54).

Desse modo, Tatiana Ramminger e Henrique Nardi (2008) argumentam que, para Foucault, o trabalho não deve ser analisado apenas em relação às técnicas de produção e dominação, mas considerando a maneira como os sujeitos vivenciam e dão sentido às suas experiências de trabalho. Estas variam conforme o contexto social, histórico e econômico, apontando para diferentes processos de produção de subjetividade. Desse modo, “a relação com o trabalho certamente é vivida de forma distinta entre o cidadão e o escravo na Grécia, o senhor e o servo na Idade Média, ou entre o operário da indústria fordista e o jovem analista de sistemas nas atuais empresas (RAMMINGER; NARDI, 2008, p. 341).

Nessa perspectiva, Nardi (2006) argumenta que “pensar a subjetividade nas suas conexões com o trabalho implica compreender os processos através dos quais as experiências do trabalho conformam modos de agir, pensar e sentir, amarrados em dados momentos – mais ou menos duráveis” (p.24). E que convoca a conexão entre diferentes elementos, valores, necessidades, projetos e implica “diferentes possibilidades de invenção e criação de outros modos de trabalhar, na forma das transgressões, ou mesmo, das resistências-potências na conexão dos diversos elementos e dos modos de produzir e trabalhar” (NARDI, 2006, p.24). Assim, os processos de subjetivação para Foucault (2004) referem-se às relações consigo. Judith Revel (2005) sobre os modos de subjetivação, conceito desenvolvido por Foucault, afirma que:

Os "modos de subjetivação" ou "processos de subjetivação" do ser humano correspondem, na realidade, a dois tipos de análise: de um lado, os modos de objetivação que transformam os seres humanos em sujeitos - o que significa que há somente sujeitos objetivados e que os modos de subjetivação são, nesse

sentido, práticas de objetivação; de outro lado, a maneira pela qual a relação consigo, por meio de um certo número de técnicas, permite constituir-se como sujeito de sua própria existência. (REVEL, 2005, p.82).

Dessa forma, Nardi (2006) argumenta que os processos de subjetivação “podem ser compreendidos a partir da análise da maneira como cada indivíduo se relaciona com o regime de verdades próprio a cada período, ou seja, a maneira como o conjunto de regras que define cada sociedade é experienciado em cada trajetória de vida” (p.24). Para o autor, “o regime de verdades que define as relações de poder no capitalismo nos seus diferentes períodos permite explicar e justificar as posições de classe, o lugar dos sujeitos na estrutura social, as possibilidades e as restrições à mobilidade social” (p.25).

Nesta perspectiva, partimos da ideia de Foucault (2005) em que o sujeito é formado em sua sujeição, a partir das relações de poder. O poder em Foucault (2005) não é uma “forma”, mas um conjunto de relações, que além de não ter efeito apenas repressivo, é também produtivo e constitutivo, sempre está acompanhado da resistência. Foucault (2005) afirma que onde não existe possibilidade de resistência não há relações de poder, mas um estado de dominação ou violência. Essas considerações auxiliam para pensarmos o trabalho, pois ali onde parece não existir nada, além de regra e disciplina, é justamente onde pode estar o maior potencial de resistência. A relação entre subjetividade e trabalho não se restringe apenas às formas de assujeitamento, mas também às transgressões e às possibilidades de invenção de outros modos de lidar com as normas, talvez as transformando.

Nesse sentido, os sujeitos atribuem diferentes sentidos ao trabalho, passando por múltiplos processos de subjetivação. O mundo do trabalho tem sentidos diferentes para homens e mulheres, principalmente porque este é marcado pelas desigualdades de gênero. Para homens e mulheres, meninos e meninas, o mundo do trabalho é marcado por distintas experiências. Para as/os jovens, as dificuldades de inserção tornam-se múltiplas. Susan Bordo (1997) argumenta que, por meio das práticas de organização da vida cotidiana, os corpos são estimulados, treinados, governados e marcados pelas formas de masculinidade e feminilidade definidas culturalmente. Essas práticas são construídas historicamente e muitas vezes são tratadas como naturais, o que é questionado quando se opera com a categoria gênero.

Desse modo, considera-se que as jovens meninas aprendizes atribuem diferentes sentidos para o trabalho e que suas experiências são marcadas pela governamentalidade neoliberal e pelas normas relações de gênero, conforme será desenvolvido nos capítulos analíticos. Essas informações nos permitem analisar como as questões de gênero produzem efeitos na relação juventude, trabalho e educação.

3.2 Percursos Metodológicos

De acordo com Meyer e Marluce Paraíso (2012), uma metodologia de pesquisa refere-se a um como fazer ou como fazemos. Para as autoras “trata-se de caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetos a realizar, de formas que sempre têm por base um conteúdo, uma perspectiva ou uma teoria” (p.15). Dentro da perspectiva pós-crítica, com a qual trabalho nesta pesquisa, a maior parte das correntes teóricas não se refere a um método de pesquisa, no sentido usual do termo. Para as autoras, metodologia na perspectiva pós-crítica é um termo tomado nas pesquisas de modo mais livre do que no sentido moderno. Dessa forma, é entendido como “um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p.16).

Nesse sentido, Meyer e Paraíso (2012) argumentam que é necessário construirmos nossos modos de pesquisar nos movimentando de várias maneiras, nos aproximando de pensamentos que nos movem e que colocam “em xeque nossas verdades e nos auxiliam a encontrar caminhos para responder nossas interrogações” (p.17). Assim, ao construirmos nossa metodologia, buscamos inspiração em diferentes artefatos para traçarmos nosso trajeto de pesquisa, de modo que “estabelecemos nossos objetos, construímos nossas interrogações, definimos nossos procedimentos, articulamos teorias e conceitos (PARAÍSO, 2012, p.33). A construção metodológica nas pesquisas pós-críticas não desconsidera o que já foi produzido em outras teorias, com olhares e abordagens diferentes sobre o objeto de pesquisa que escolhemos pesquisar. Segundo Paraíso (2012), “ocupamo-nos do já conhecido e produzido para suspender significados, interrogar os textos, encontrar outros caminhos, rever e problematizar os saberes produzidos e os percursos trilhados por outros” (p.25). Buscando, assim, diferentes inspirações e articulações (PARAÍSO, 2012).

Assim, dentro da perspectiva “tudo aquilo que estamos lendo, vendo, sentindo, escutando e analisando pode e deve ser interrogado e problematizado, porque podemos mostrar ‘como os discursos se tornaram verdadeiros’” (PARAÍSO, 2012, p.28) e como, nas relações de poder, alguns discursos são excluídos e outros são autorizados e divulgados. Esses são uns dos objetivos que mobilizam a construção de metodologias nas pesquisas pós-críticas, que em seus trabalhos estimulam os movimentos de multiplicação de sentidos e de proliferação das forças, produzindo e estimulando outros significados de pensamento para a educação (PARAÍSO, 2012).

Cabe destacar que as metodologias utilizadas nas pesquisas pós-críticas são rígidas e criativas, mas sem qualquer rigidez. Para Paraíso (2012), é necessário que elas sejam “rigorosas e inventivas porque não temos qualquer grande narrativa ou método que nos prescreva como devemos proceder (...) porque temos como mote do nosso pesquisar a transgressão e a produção de novos sentidos para a educação” (p.41). Sobre a não rigidez, a autora argumenta que “precisamos estar sempre abertas a modificar, (re)fazer, (re)organizar, (re)ver, (re)escrever tudo aquilo que vamos significando ao longo da nossa investigação” (p.41). A experimentação e os (re)arranjos e as retomadas inúmeras vezes, são parte do nosso modo de fazer pesquisa (PARAÍSO, 2012). Meyer (2012) enfatiza que devemos abrir mão de sentidos e conceitos homogêneos e fixos, que devemos focar em aportes teóricos que estimulam a desnaturalização e a problematização das coisas que aprendemos como dadas, priorizando perguntas do tipo: “Em quais condições as coisas se tornam isto que elas são neste momento?” (p.57). Que jogos de poder estão envolvidos com a produção dos sujeitos? “Mapeando as redes e as relações de poder que constituem e classificam os sujeitos” (MEYER, 2012, p.58). Portanto, as metodologias das pesquisas pós-críticas são construídas, fabricadas, ressignificadas, inventadas, estão abertas e aceitam diferentes traços de caminhos de pesquisa (PARAÍSO, 2012).

Considerando, então, que o objetivo da pesquisa foi analisar como é ser jovem mulher aprendiz e como essas mulheres vivenciam sua condição juvenil, como recurso metodológico optei pela abordagem pós-crítica e pelas técnicas de observações e entrevistas. Sobre as observações, Sales (2012) argumenta que essa técnica “permite a obtenção de informações sobre aspectos relativos às relações sociais e possibilita o acesso a esclarecimentos pormenorizados e sua posterior descrição, com a vantagem de propiciar que a pesquisadora e o pesquisador penetrem nas situações sociais investigadas” (p.114). A autora também argumenta que a observação dentro do cenário investigado possibilita o levantamento de diferentes pontos de vista, bem como o registro do que é dito, escrito, e dos discursos que permeiam o campo. Para Sales (2012), a “observação permite o contato direto com os elementos culturais próprios ao contexto analisado (...) e possibilita a apreensão das linguagens, dos sentidos construídos, das relações de poder existentes” (p.115).

Segundo Maria Carolina Caldeira (2016), a observação também possibilita “acompanhar as diferentes situações, analisar os saberes que ali circulam, vivenciar as relações de poder” (p.74) e permitem conhecer cada sujeito envolvido naquele cenário, criando laços afetivos e vivenciando as conquistas e os desafios. A autora ainda argumenta que nas observações descrevemos “os elementos mais comuns e corriqueiros, procurando problematizá-

los e multiplicando os sentidos a eles atribuídos. Trata-se também, em certa medida, de envolver-se com as situações e com as pessoas que ali vivenciam” (CALDEIRA, 2016, p.75). Segundo Caldeira (2016), “a observação não é um processo neutro e produz não apenas as informações da pesquisa, mas também o/a pesquisador/a que a vivencia” (p.75). Isso significa deixar-nos envolver pelo campo, “uma vez que o que ali acontece não está pronto, tampouco é algo dado *a priori*. Assim podemos ser surpreendidos, necessitando reformular as nossas propostas iniciais” (KLEIN; DAMICO, 2012, p.72).

Para Boni e Quaresma (2005) a técnica de observação permite que a/o pesquisadora/pesquisador procure construir e registrar os fatos sem a utilização de meios técnicos especiais, ou seja, sem planejamento rígido ou controle. Nessa perspectiva, Almir de Oliveira (2010) argumenta que “a observação é o instrumento que mais fornece detalhes ao pesquisador, por basear-se na descrição e para tanto utilizar-se de todos os cinco sentidos humanos” (p.23). Desse modo, a observação não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou ferramentas que se deseja estudar.

As entrevistas também podem ser consideradas como um importante instrumento de investigação, utilizadas nas buscas por informações específicas (Carin KLEIN; DAMICO, 2012). A entrevista é definida por Teresa Haguette (1997) como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado” (p.86). Optei pela entrevista semiestruturada, por considerar que ela permite uma certa organização dos questionamentos, ao mesmo tempo em que pode ser ampliada à medida que as informações vão sendo fornecidas (Dirce FUJISAWA, 2000). Klein e Damico (2012) argumentam que é importante estabelecer um roteiro preestabelecido para direcionar as entrevistas. O grande benefício da entrevista sobre outras técnicas “é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (Menga LUDKE e Marli ANDRÉ, 1986, p. 34). Desse modo, Valdete Boni e Sílvia Quaresma (2005) argumentam que a principal vantagem da entrevista semiestruturada é que essa técnica quase sempre produz uma melhor amostra da população de interesse. Para as autoras “as técnicas de entrevistas semi-estruturada também têm como vantagem a sua elasticidade quanto à duração, permitindo uma cobertura mais profunda sobre determinados assuntos” (BONI, QUARESMA, 2005, p. 75). Além disso, as autoras consideram que a interação entre a/o entrevistadora/entrevistador e a/o entrevistada/o favorece as respostas espontâneas, o que permite a/o entrevistadora/entrevistador tocar em assuntos complexos e delicados, ou seja,

“quanto menos estruturada a entrevista maior será o favorecimento de uma troca mais afetiva entre as duas partes” (BONI, QUARESMA, 2005, p. 75).

Portanto, para analisar as informações produzidas e compreender como é ser jovem mulher e vivenciar sua condição juvenil, utilizei, principalmente, os conceitos abordados no referencial teórico desta pesquisa. Por meio de tais conceitos foi possível construir modos de análise capazes de explicar as relações entre Juventude, Gênero e Trabalho. No tópico a seguir, apresento os procedimentos metodológicos utilizados nesta investigação.

3.2.1 Procedimentos Metodológicos

A primeira etapa desta pesquisa consistiu em realizar um levantamento dos locais que ofereciam o programa de Aprendizagem em Belo Horizonte pelo portal do Ministério do trabalho⁹. Entrei em contato por telefone com as dezoito instituições localizadas na busca. O contato tinha como objetivo realizar um levantamento sobre o número de aprendizes cadastradas/os que cada instituição possuía. Para a realização da pesquisa, foi escolhida a instituição que possuía mais jovens no período do contato e que teve abertura para a realização da pesquisa.

Logo após a escolha da instituição, realizei observações no local no período de fevereiro a junho de 2016, uma vez por semana. No período de fevereiro a maio, acompanhei duas turmas que estavam no início do contrato de aprendizagem, durante as terças-feiras. As turmas que estavam iniciando compareciam à instituição uma vez por semana, que era quando eu os acompanhava durante o curso. Nos demais dias, as/os jovens ficam nas empresas para a formação prática. As observações aconteciam no período da manhã de 08h às 12h com uma turma e no período da tarde de 13h às 17h com outra turma. No mês de junho, acompanhei, durante cinco dias consecutivos, uma turma que estava no último mês do contrato. Quando as/os jovens estão finalizando o contrato, o último mês delas/es é todo na instituição com formação teórica. Em média, as turmas possuem de quatorze a vinte alunas/os. A seleção das turmas foi mediante a indicação da coordenação pedagógica da instituição naquele momento. As turmas foram escolhidas a partir do meu objetivo inicial da pesquisa que era analisar jovens que estavam no primeiro mês de programa de aprendizagem e jovens que estavam no último mês do contrato.

⁹ Disponível em <http://portal.mte.gov.br/politicas_juventude/cadastro-nacional-da-aprendizagem.htm> Acesso em 30.09.15.

Durante o período de observações, sentava em sala de aula junto com as/os jovens, sendo muitas vezes confundida pelos funcionários da instituição com uma/um delas/es. Também fiquei atenta a outros locais além das salas de aula, como os corredores e lanchonete, com o intuito de captar as relações que ocorrem nesses variados espaços. Os registros do diário de campo foram realizados em um caderno e, posteriormente, foram categorizados.

Para complementar as informações produzidas pelas observações na instituição, realizei entrevistas semiestruturadas com doze jovens mulheres participantes do programa, com um tutor responsável pelo acompanhamento das jovens na empresa e com uma responsável pelo recrutamento das jovens para inserção no programa. As jovens escolhidas para as entrevistas foram aquelas que, naquele momento, estudavam no ensino básico ou ensino superior, uma vez que um dos objetivos era analisar jovens que conciliavam trabalho com os estudos. Todas as jovens mulheres das turmas observadas e que estudavam naquele período foram entrevistadas. A escolha do tutor e da responsável pelo recrutamento das jovens foi indicação da coordenação, mediante a disponibilidade e o interesse em colaborar com a pesquisa.

Todas as entrevistas foram realizadas individualmente em ambientes disponíveis na própria instituição de formação teórica. As jovens e as/os funcionárias/os da instituição foram informadas/os de que as entrevistas poderiam ser realizadas nos locais e horários de sua preferência, mas todas/os preferiram que ela ocorresse na instituição no horário de trabalho e formação. Para registrar as entrevistas foram utilizados smartphones que possuem um aplicativo para a gravação de voz. Ao optar por participar, os sujeitos tiveram a garantia de total privacidade, respeitando as regras do Comitê de Ética na Pesquisa e os acordos feitos com os/as pesquisados/as.

Assim, de posse de todas as informações, anotações e impressões produzidas ao longo da pesquisa, pude construir as análises necessárias para atender aos objetivos da pesquisa, registrados nesta dissertação. Ressalto que para a escrita desta dissertação foram realizadas reuniões coletivas de orientação quinzenalmente, das quais, além da orientadora, participavam alunas/os do mestrado e da graduação. Nas reuniões, todas/os do grupo analisavam as elaborações desenvolvidas e contribuía com críticas e sugestões de aprimoramento.

4 PRÁTICAS DE RE-EXISTÊNCIA DE JOVENS APRENDIZES MULHERES FRENTE ÀS ASSIMETRIAS DE GÊNERO

É preciso ter coragem para ser mulher nesse mundo. Para viver como uma. Para escrever sobre elas (Slogan do blog ThinkOlga.com).

A vida das mulheres é marcada muitas vezes por fortes embates, reações e discriminações em nossa sociedade. Como descrito no slogan do blog *ThinkOlga*, criado pela jornalista Juliana de Faria, ser mulher exige força e coragem, para lutar contra as persistentes desigualdades de gênero. Coloco-me nesse lugar também, como mulher, que escreve sobre elas e vivencia/vivenciou condutas parecidas com as que vou analisar neste capítulo e que diariamente demandam coragem para lutar contra as práticas desiguais e injustas que hierarquizam as diferenças e tentam normatizar as relações sociais.

As lutas feministas ao longo da história possibilitaram que as condições sociais das mulheres mudassem, especialmente após a chamada segunda onda do feminismo, na década de 1960. Essa luta histórica das mulheres assegura algumas conquistas nas últimas décadas no Brasil, dentre elas a ampliação da presença das mulheres no mundo do trabalho, o aumento do nível de escolaridade, a maior presença em diversos âmbitos do mundo público, além dos indícios de mudanças das posições das mulheres nas atividades familiares. Outra importante conquista foi a aprovação da Lei Maria da Penha¹⁰ em 2006, que combate a violência de gênero. Com a aprovação dessa lei, a questão da violência contra a mulher passou a ser encarada não mais como problema particular, mas dentro de uma agenda pública, como um crime a ser combatido, fruto do machismo existente em nossa sociedade.

Dessa maneira, o movimento feminista ganhou bastante visibilidade, principalmente na internet, onde a informação circula de forma intensa. As mulheres usam os recursos da rede para divulgar ações de igualdade de gêneros, denunciar abusos, combater injustiças, modificar condutas, compartilhando diferentes modos de vivenciar as relações de gênero, criando uma rede forte de solidariedade e mostrando que não estão sozinhas. Assim, com o crescimento do movimento, pautas antigas deixaram círculos restritos de discussão e viraram inclusive tema da

¹⁰ Lei Nº 11.340/06. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm> Acesso em 03.10.16.

redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)¹¹ em 2015, que teve como proposta "A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira". Percebe-se, portanto, que aos poucos nossa sociedade vai alterando as relações de poder-saber que normatizam as relações de gênero. As jovens mulheres atualmente procuram por mudanças nas relações sociais e buscam dar visibilidade a ações que questionam e discutem as normas de gênero.

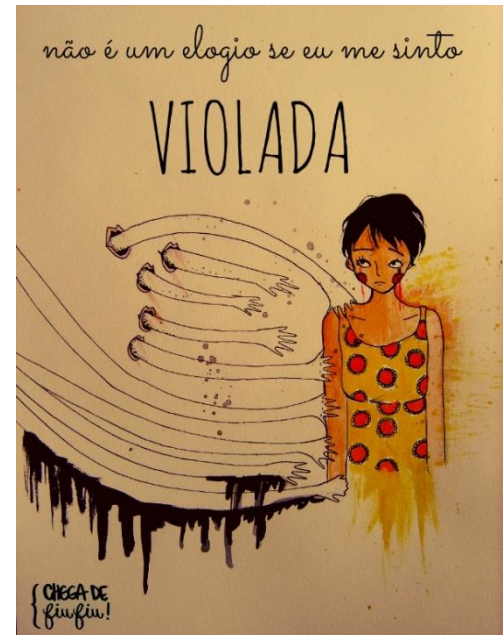
Diante desse cenário, o argumento que desenvolvo neste capítulo é que as jovens mulheres aprendizes acionam práticas de resistência que desestabilizam as normas de gênero vigentes. Essas jovens questionam e discutem as normas de gênero e instituem mudanças nas práticas sociais que as oprimem, conduzem e governam suas condutas. Apesar de suas vivências familiares e sociais serem marcadas pelo machismo, caracterizadas pela desigual distribuição dos afazeres domésticos e na responsabilização feminina pela casa, além das denúncias de assédio sexual vivenciadas no dia a dia, elas contestam, questionam e buscam outras possibilidades de re-existência. No primeiro tópico "*Práticas sexistas na rua e no trabalho: a re-existência das jovens aprendizes às condutas que hiperssexualizam o corpo feminino*", analiso como as jovens aprendizes, frente a situações de assédios nos locais de trabalho e nas ruas, buscam formas de resistência e questionam as condutas de assédio. Além de contestarem os assédios, elas também problematizam as normas das relações de gênero vigentes em nossa sociedade.

No segundo tópico "*Por que ele tem que ter tudo na mão? Comigo não foi assim*": *contestando práticas que naturalizam as atividades domésticas como responsabilidade exclusiva das mulheres*", desenvolvo os desafios encontrados pelas aprendizes na tripla jornada de trabalhar, estudar e ser responsável pelos trabalhos domésticos e como isso altera os modos de vivenciarem sua condição juvenil. Elas resistem ao discurso que normatiza as práticas machistas, que reforçam as assimetrias que lhes foram impostas e que hierarquizam as relações de gênero.

¹¹ O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é uma prova elaborada pelo Ministério da Educação para verificar o domínio de competências e habilidades dos estudantes que concluíram o ensino médio. Além de ser usado como parte do processo seletivo de mais de mil Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas e ser a única forma de se candidatar a 51 IES públicas pelo Sisu (Sistema de Seleção Unificada).

4.1 Práticas sexistas na rua e no trabalho: a re-existência das jovens aprendizes às condutas que hiperssexualizam o corpo feminino

Figuras 1 e 2 - Chega de Fiu Fiu – Autora Gabriela Shigihara



Fonte: Disponíveis em: <http://thinkolga.com/cheга-de-fiu-fiu/artes>. Acesso em 28.02.17.

As artes acima fazem parte da campanha “Chega de fiu-fiu” que foi criada em 2013 pelo projeto feminista *ThinkOlga*. A campanha luta contra o assédio sexual em locais públicos. O início da ação foi marcado pela divulgação de ilustrações com mensagens de repúdio a esse tipo de violência. As imagens foram compartilhadas por centenas de pessoas nas redes sociais, gerando uma resposta produtiva das leitoras, que acabaram compartilhando suas próprias histórias de assédio sexual. Assim, quando falamos sobre assédio em locais públicos também falamos sobre a violação do corpo da mulher. Nas ruas, o corpo da mulher é por vezes percebido como um alvo alheio e isso acontece por causa do machismo que ainda predomina em nossa sociedade. Desse modo, a campanha “Chega de Fiu-Fiu” pretende protestar contra essas condutas que hiperssexualizam o corpo feminino, incentivando as mulheres a questionarem os estereótipos que reforçam posições de gênero.

O assédio de rua em geral é uma prática consentida por muitas/os na sociedade brasileira. Para Ana Alice Costa (2008), as relações existentes entre homens e mulheres são relações muitas vezes assimétricas e marcadas pelas disputas de poder. Para compreender o que são as relações de poder, Foucault (1995) propõe que não devemos investigar somente formas de opressão, mas também as tentativas de dissociar essas relações, ou seja, investigar a maneira

específica com que as resistências atingem o funcionamento do poder. Para esse autor, a resistência trata-se de lutas que questionam o estatuto dos sujeitos. Foucault (1988) explica que o poder existe numa rede vasta e multiforme de relações e os pontos de resistência também se apresentam como multiplicidade e como focos. Ele argumenta que, como não existe um local único de recusa ao poder, para ele a resistência se move para as diversidades de acontecimentos “possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis (...) por definição, não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder” (FOUCAULT, 1988, p.90)

Desse modo, o conceito de resistência é definido como uma recusa das formas de subjetivação que são criadas nas relações de poder. Ao longo de sua obra, Foucault também utiliza os termos autocondução e contraconduta como conceitos correlatos ao de resistência. Para Foucault (2008a), a autocondução tem como objetivo, “querer ser conduzido de outro modo, por outros condutores (...) por meio de outros procedimentos e de outros métodos” (p.257). São movimentos que procuram “escapar da conduta dos outros, que procuram definir para cada um a maneira de se conduzir” (p.257). Segundo Foucault (2008a), contraconduta são pontos de resistência “como uma recusa dos valores apresentados pela sociedade” (p.261). Entretanto, o autor afirma que não é uma recusa absoluta ao poder, trata-se de uma recusa das formas de subjetivação, “contraconduta, no sentido de luta contra os procedimentos postos em prática para conduzir os outros” (p.266).

Dessa maneira, analisando as relações de poder, pode-se dizer que as jovens pesquisadas, frente a situações de assédios nos locais de trabalho, buscam formas de resistência em relação ao jogo do poder e da verdade e questionam as condutas que levam ao assédio, demonstrando o seu incômodo com essas práticas, conforme trecho da entrevista a seguir.

Quando eu saio na rua e mexem comigo, isso me incomoda (...) Nós mulheres temos que lutar para isso não acontecer, porque isso não é normal. Nenhuma mulher gosta. Eu trabalho em uma obra, onde tem pedreiros e eles mexem. Mexem não, ficam olhando, mas eles ficam olhando como se fosse uma coisa normal, e isso é o que mais me irrita. Eu quero poder andar do jeito que eu quiser, com a roupa que eu quiser, sem eu ser julgada. Eu não posso ser julgada por causa disso, não é certo. E eu acho que os jovens tentam mudar isso, tanto as mulheres como alguns homens. Eu vejo que o jovem quer mudar isso, porque isso não é normal, ninguém gosta (Trecho da entrevista com a jovem Maria José – 18 anos – maio de 2016).

Na entrevista com Maria José, podemos perceber a resistência da jovem a condutas que hiperssexualizam o corpo feminino. Ela relata o incômodo pelos olhares constrangedores, a revolta por não poder andar na rua do jeito que quiser, sem ser julgada. Percebe-se que a jovem a todo momento demonstra o seu desconforto quando fala que nenhuma mulher gosta que

mexam com ela na rua, que as mulheres têm que lutar contra essas práticas, confirmando sua desaprovação a elas. A jovem então assume a posição de contraconduta, pois convoca as mulheres a lutarem contra essas práticas, quando diz que “nós mulheres temos que lutar para isso não acontecer”. Dessa forma, verifica-se a resistência da jovem às práticas de naturalização das desigualdades de gênero “isso não é normal”. Percebe-se, portanto, que a jovem assume uma posição de sujeito que se incomoda, questiona e resiste ao assédio de rua. Foucault (1987) argumenta que posição de sujeito é um lugar vazio que pode ou não ser ocupado dependendo dos discursos que circulam. Segundo Cristina D’ávila Reis e Paraíso (2014) “posições de sujeito são, portanto, os significados produzidos discursiva e culturalmente sobre os sujeitos, que atuam como pontos de ancoragem da noção de si mesmo” (p.239). É no discurso que as subjetividades são produzidas, ficando disponíveis inúmeras posições que as jovens podem ou não ocupar.

As jovens que participam da pesquisa demonstram contestar as opressões sofridas como mulheres, como por exemplo o fato de não poderem usar qualquer tipo de roupa sem correr o risco de sofrer algum tipo de violação. Esse posicionamento denuncia o assédio sofrido por elas nas ruas, mas também inventa novas formas de existência ao passo em que não se deixam sucumbir diante de tal realidade. Considerando então as práticas de resistência como constituintes das relações de poder, Foucault (1995) argumenta que o poder não atua apenas no sentido de oprimir, dominar, “mas também faz, produz, incita (..) o poder produz sujeitos, fabrica corpos dóceis, induz comportamentos” (LOURO, 2014, p.44). Dessa forma, o poder produz reações, resistências, contrapartidas que são sempre relações de poder (FOUCAULT, 2005).

O poder nas análises de Foucault (2005) não é uma coisa a ser apropriada, mas uma relação, por isso deve ser entendido como se processa, não apenas a partir de uma dicotomia entre opressor e oprimido, mas se embasando na premissa de que não há relações de poder sem resistência. Nessas relações, o exercício de poder se configura quando há ação sobre ações, pois “aquilo que define uma relação de poder é um modo de ação que não age direta e imediatamente sobre os outros, mas que age sobre sua própria ação (FOUCAULT, 1995, p. 243). O poder para Foucault (1995) coloca em questão relações entre sujeitos. Para o autor, “não devemos nos enganar: se falamos do poder das leis, das instituições ou das ideologias, se falamos de estruturas ou mecanismos de poder, é apenas na medida em que supomos que ‘alguns’ exercem um poder sobre os outros” (FOUCAULT, 1995, p.40). Nesse sentido, o exercício do poder na concepção de Foucault se dá entre sujeitos que são capazes de resistir, produzindo diferentes modos de ser e existir. A partir dessa concepção, compreende-se que o poder é exercido,

podendo ele ser contestando ou aceito. As jovens pesquisadas, parecem resistir às práticas sexistas que desejam conduzir as suas condutas.

Assim, pensando nas relações de poder que constituem as relações de gênero, outra evidência de constrangimento com os assédios no trabalho é percebida no relato da entrevista com a jovem Maria Cláudia, diante de um fato que ocorreu em seus primeiros dias no trabalho:

Já passei por situações que fiquei constrangida na empresa, quer ver? Quando um homem lá perguntou se eu tinha WhatsApp, aí eu fiquei constrangida. Sinto alguns olhares, acho ruim a pessoa ficar te olhando. Tinha que ser constrangedor pra eles, né? Se colocar no seu lugar. Quando eu chegava na empresa, tinha um menino que trabalhava lá, ele ficava me olhando tanto, mas tanto, que aí eu falei assim “ah eu não quero ficar vindo pra cá para os outros ficarem me olhando”. (Trecho da entrevista com a jovem Maria Cláudia -16 anos – maio de 2016).

A jovem Maria Cláudia também expõe seu constrangimento e desconforto com os olhares que sofre no ambiente de trabalho. Assim como Maria José, ela também contesta a atitude do assediador quando diz que “tinha que ser constrangedor pra eles, né?” e que eles deviam se colocar em seu lugar. Dessa maneira, essas jovens desenvolvem práticas sociais que questionam comportamentos e condutas machistas e opressoras, que hipersexualizam seus corpos.

De acordo com Foucault (2005), nas relações de poder, o corpo durante a época clássica é descoberto como um objeto e alvo de poder. Um corpo que se modifica, modela, se torna hábil, se treina e obedece. Dessa forma, “nas mais diferentes culturas, ao longo dos tempos, o corpo tem sido pensado, construído, investido, produzido de diversas formas” (FELIPE; Bianca GUIZZO, 2003, p.124). Segundo Denise Witzel (2014), o corpo feminino está no centro das relações de poder e concentrou por muito tempo as marcas da inferioridade, da sujeição e da exclusão. Para a autora, “foi alvo de inúmeras interpretações e representações (...) regulado por normas e valores de ordem moral, ética, estética e científica” (p.525). Esse mecanismo de poder se materializa nos corpos dos sujeitos individualizados que visam adestrar os gestos, regular os comportamentos, normatizar o prazer, “com o objetivo de separar, comparar, distribuir, avaliar, hierarquizar” (MACHADO, 1979, p. 20). Nessa perspectiva, os corpos femininos na dimensão das relações de poder são hierarquizados. Felipe e Guizzo (2003), argumentam que “corpos masculinos e femininos não têm sido percebidos e valorizados da mesma forma. Há uma tendência a hierarquizá-los, a partir de suas diferenciações mais visíveis e invisíveis” (p.124).

Portanto, nessa dimensão de poder, a jovem Maria Claudia tenta contestar e resistir a essas relações que regulam o seu corpo. Situações como essa parecem ser comuns no cotidiano

das jovens, já que Maria José também demonstra descontentamento com os assédios sofridos na empresa.

No começo eu queria desistir, eu sou do tipo de pessoa que não suporta, que me incomoda. Se eu pudesse xingar, eu faria. Me incomoda extremamente que fiquem me olhando, que fiquem mexendo comigo. Por quê? Eu fico muito revoltada, no começo eu queria desistir, mas aí eu aprendi a lidar, fico mais dentro da sala também para evitar que fiquem me olhando, aí eu estou mais tranquila. (Trecho da entrevista com a jovem Maria José -18 anos – maio de 2016).

Em ambas as situações as jovens hesitam em continuar no programa de aprendizagem por causa dos assédios sofridos. Elas se sentem tão incomodadas com os olhares, que pensam em desistir. No caso de Maria José, ela ainda se enclausura dentro da sala para evitar o assédio. O enclausuramento dos corpos e dispositivos de vigilância têm como objetivo o controle social e a produção de corpos obedientes (FOUCAULT, 2005). Entretanto, apesar de se enclausurar em sua sala, essa jovem resiste, ela tenta escapar dos ditos de que é normal ser assediada por homens, seja com olhares ou com o fiu-fiu. Ela cria estratégia de enfrentamento e não desiste do programa de aprendizagem, mesmo sendo constrangida e coagida pelos assédios. Segundo Revel (2005), a resistência necessariamente se dá onde há poder, “assim, tanto a resistência funda as relações de poder, quanto ela é, às vezes, o resultado dessas relações (...) a resistência é a possibilidade de criar espaços de lutas e de agenciar possibilidades de transformação em toda parte” (p.74). Percebe-se que por mais que a jovem se enclausure em sua sala, limitando seu espaço de vivência no ambiente de trabalho para evitar os assédios, ela contesta, questiona e recusa as práticas que vivencia e permanece no emprego.

Embora haja resistência por parte das jovens, há ainda um esforço em nossa sociedade para garantir que condutas como essas sejam normatizadas e estejam presentes em nossa sociedade. No trecho a seguir, a jovem Maria José relata que a funcionária que trabalha com ela no mesmo setor afirma que situações de assédio não são possíveis de serem evitadas.

Eu falo com a menina que trabalha comigo e ela fala que isso não tem como evitar. Mas por que não tem como evitar?! Eu fico pensando que às vezes tem pessoas que acostumam com isso e acham que isso é normal “Ah não tem como evitar, não tem o que fazer”. Tem, entendeu? A gente só acostuma, a gente fica tão cansada dessas coisas acontecerem. (Trecho da entrevista com a jovem Maria José -18 anos – maio de 2016).

Para a jovem, situações antes tidas como naturais passam a ser questionadas e criticadas. Percebe-se no trecho da entrevista que ela se pergunta por que situações como essas não podem ser evitadas? Contudo, verifica-se, também, que, para a outra mulher que trabalha com Maria José, o assédio é considerado normal e, portanto, inevitável. O motivo da colega de trabalho

tomar essa atitude pode ser pelo fato de que esses valores estão inseridos em determinados “regimes de verdade” produzidos e acionados em nossa cultura e que, devido aos processos de naturalização dos assédios, passaram a ser quase inquestionáveis. “Regime de verdade” é um conceito desenvolvido por Foucault (2005) para indicar tipos de discursos que funcionam como verdadeiros.

Dessa maneira, a culpabilização da vítima e a naturalização do assédio geram também uma falta de consequências negativas àquele que assedia, diminuindo consideravelmente as chances de impedimento ao ato. Ainda que mulheres reclamem e se digam desconfortáveis, o machismo autoriza esse tipo de comportamento e até valoriza o homem que age dessa maneira. De acordo com Isabel Dias (2008), é muito difícil que em nossa sociedade se reconheçam como assédio sexual alguns comportamentos como por exemplo: conversas indesejadas sobre sexo; expressões com conotações sexuais; contato físico não desejado; solicitação de favores sexuais; pressão para “encontros” e saídas, exibicionismo, voyeurismo¹², abuso sexual e violação, entre outros comportamentos. Para a autora, isso acontece devido ao regime de verdade que legitima o discurso machista existente em nossa sociedade, que sustenta as relações assimétricas entre os homens e as mulheres e naturaliza os diversos tipos de abusos de que elas possam ser alvo, quer no espaço privado, quer no profissional.

Frente a essas relações, a internet surge como campo que potencializa as contestações do machismo presente em nossa sociedade, modificando os modos de existência das jovens mulheres. Diante disso, diversos movimentos amplamente divulgados no ciberespaço são construídos para a criação de uma sociedade mais justa e igualitária em termos de gênero. Alguns exemplos podem ser vistos no blog *ThinkOlga*¹³, O movimento Vamos Juntas?¹⁴, Plano

¹² Voyeurismo é uma prática que consiste num indivíduo conseguir obter prazer sexual através da observação de pessoas. Essas pessoas podem estar envolvidas em atos sexuais, nuas, em roupa interior, ou com qualquer vestuário que seja apelativo para o indivíduo em questão. Fonte: < <https://www.priberam.pt/dlpo/voyeurismo>> Acesso em 29.10.16.

¹³ O blog é um projeto feminista criado em abril de 2013 pela jornalista Juliana de Faria. O objetivo é criar conteúdo que reflita a complexidade das mulheres e as trate com seriedade. Disponível em <<http://thinkolga.com/>> Acesso em 03.10.16.

¹⁴ O movimento tem como objetivo a aproximação entre as mulheres para que se reconheçam e criem um elo de segurança contra o medo de andar na rua. Disponível em <<http://www.movimentovamosjuntas.com.br/>> Acesso em 03.10.16.

Feminino¹⁵, Blogueiras Feministas¹⁶ e Já Falou para seu menino hoje?¹⁷. Além das ações com as *hashtags* “#MeuPrimeiroAssedio”, “#MeuAmigoSecreto”, “#ÉRelacionamentoAbusivoQuando” e “#VaiTerShortinhoSim”, dentre tantos outros que são criados diariamente para contestar ações de opressão e desigualdades nas relações de gênero. Todos esses movimentos têm em comum o fato de proporcionar visibilidade a ações que contestam as normas de gênero e promovem mudanças nas relações sociais.

A *hashtag* #MeuPrimeiroAssédio é um protesto organizado pelo blog *ThinkOlga* contra os comentários com teor sexual direcionadas a uma participante, de 12 anos, do programa de televisão *MasterChef Júnior*. A *hashtag* teve como objetivo relatar situações do primeiro assédio das mulheres ainda na infância. A ação atingiu os *trending topics*¹⁸ do Brasil e foi citada em mais de 82.000 mensagens contendo relatos de assédios na infância e na juventude. Depois da campanha #MeuPrimeiroAssédio ter ganhado força na internet, surgiu uma nova investida das mulheres nas redes: a *hashtag* #MeuAmigoSecreto. Criada no *Twitter*, a frase repercutiu também no *Facebook* e marcou o Dia Internacional da Não Violência contra as Mulheres. A ação é parecida com a do #MeuPrimeiroAssédio, na qual as mulheres relatam e denunciam situações de machismo que elas vivenciam no dia a dia. As mensagens falam de diversas situações opressoras, desde aquele amigo que parece ser bacana, mas faz comentários com teor machista, até agressões verbais e físicas. Ambas *hashtags* foram criadas no ano de 2015.

A *hashtag* #VaiTerShortinhoSim também surgiu no *Twitter*, só que em fevereiro de 2016. As alunas de um colégio particular de Porto Alegre organizaram a campanha com a intenção de contestar as regras de gênero e vestuário do colégio. A *hashtag* atuou nas mídias digitais através de uma petição *online* e nas redes sociais. E em setembro de 2016 também surgiu no *Twitter* a *hashtag* #ÉRelacionamentoAbusivoQuando. O movimento surgiu para ajudar as mulheres a perceberem quando estão envolvidas em um relacionamento abusivo.

¹⁵ Criado pela jornalista Viviane Duarte em março de 2010, o Plano Feminino é uma plataforma que promove um novo jeito de fazer informação para a mulher. O objetivo é inspirar a mulher a se tornar protagonista de sua própria história por meio de conteúdos e ações que a despertem a fazer acontecer, tornando-se uma agente de transformação da sociedade. Disponível em < <http://planofeminino.com.br/> > Acesso em 03.10.16.

¹⁶ A temática principal deste blog é o feminismo e todos os assuntos que acreditam perpassar a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. O objetivo é discutir feminismo em suas pluralidades e particularidades. Disponível em < <http://blogueirasfeministas.com/> > Acesso em 03.10.16.

¹⁷ Esse movimento faz parte do projeto Escola de Ser (www.escoladeser.org.br), que visa educar meninos para desenvolverem sua capacidade de empatia, sensibilidade, de dar e receber carinho e de respeitar os direitos humanos, numa perspectiva de equidade de oportunidades e vivências entre meninas e meninos. Disponível em < <https://www.facebook.com/jafalouparaseumenino/> > Acesso em 03.10.16.

¹⁸ Os Trending Topics são “aqueles tópicos que estão sendo mais discutidos, seguidos, republicados, aqueles que formam uma ‘tendência’ na primeira página do *Twitter* (ou na barra de pesquisa no cabeçalho de um site de rede social)” (Fernanda COSTA-MOURA, 2014, p. 151).

Nesse sentido, Ariane Langner, Cibeli Zuliani e Fernanda Mendonça (2015) argumentam que com a internet as mulheres encontraram uma nova frente para sua ação, a qual se tornou o meio por excelência para potencializar suas lutas. Elas buscam “através da disseminação de seus ideais por meio das ferramentas da internet, a liberdade das mulheres em relação aos padrões estabelecidos pela sociedade e compreendidos como naturais” (LANGNER, ZULIANI E MENDONÇA, 2015, p.6). Dessa maneira, a internet possibilita o aumento de expressão dos movimentos feministas, viabilizando sua expansão e adesão de uma maior quantidade de pessoas.

De acordo com Luíse Bello¹⁹, gerente de conteúdo e comunidades da ThinkOlga, a maioria das pessoas que aderem ou criam esses movimentos são jovens mulheres”. Bello (2016) afirma que o feminismo está em alta entre as jovens e que a internet aproximou as causas feministas da realidade das mulheres, fazendo com que elas reflitam que muitos dos problemas que elas enfrentam em nossa sociedade fazem parte de uma cultura opressora que deve ser transformada. Márcia Bernardes (2014) argumenta que no ciberespaço os sujeitos encontram espaço para significativas mudanças, já que nesse ambiente, elas e eles discutem sobre como produzem suas culturas e atribuem sentido às suas experiências e vivências. Assim, segundo Bernardes (2014), a internet possui um potencial transformador que produz um cenário diferenciando para as mulheres e para os movimentos de gênero “desvelando perspectivas de transformação nas relações sociais de gênero, na medida em que a internet pode alterar a percepção de relações construídas e aceitas culturalmente, mantidas e repetidas por muito tempo” (p.2).

Desse modo, por meio das várias ferramentas da internet, diversos discursos, símbolos e representações atingem principalmente as/os jovens, pois elas e eles com idade entre 15 e 19 anos são os que mais acessam internet no Brasil²⁰. Considerando que o público predominante no ciberespaço são as/os jovens e que um dos ditos da internet demanda jovens mulheres feministas e resistente às práticas machistas, o discurso demanda das jovens posições de re-existência às assimetrias de gênero. Foucault (1995) argumenta que os sujeitos são produzidos nas práticas. Essas práticas referem-se às formas de atividade sobre si mesmo. Portanto, tanto os esforços de normatizar os sujeitos, quanto a resistência ao assujeitamento fazem parte de um jogo de poder que, conforme Foucault (1979), está em toda parte e é exercido em todas as

¹⁹ Disponível em: < <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2016-03/com-internet-feminismo-esta-em-alta-entre-jovens-diz-especialista>> Acesso em 10.10.2016.

²⁰ Fonte: CETIC. Pesquisa TIC Domicílios 2014. Disponível em: <<http://cetic.br/tics/usuarios/2014/totalbrasil/C3/>> Acesso em 10.10.16.

relações. Dessa maneira, as jovens mulheres estão resistindo às práticas sociais que as oprimem, conduzem e governam seus comportamentos sociais. Elas assumem a posição de sujeito de mulheres-resistentes e buscam outras possibilidades de existência.

No trecho do diário de campo a seguir, uma jovem mulher contesta um jovem homem sobre o feminismo e suas lutas, conforme detalhado abaixo:

Estamos na semana que é comemorado o dia internacional da mulher. A instituição prepara para as/os jovens uma semana com apresentação e discussão de filmes que têm mulheres como protagonistas. A turma será dividida, e o educador apresenta três opções de filmes para aquela turma. Quando ele apresenta o filme sobre Margaret Thatcher “A Dama de Ferro”, ele o classifica como um filme feminista. Alguns jovens que já tinham pegado o ingresso para esse filme pedem para trocar o ingresso e afirmam que o feminismo é chato. Uma jovem questiona esses meninos se eles conhecem sobre o feminismo e eles não respondem. Ela, então, afirma que eles precisam conhecer antes de falar que o feminismo é chato. Um jovem responde que o feminismo é uma palavra que é igual ao machismo, que a mulher quer ser superior ao homem. A jovem então, bastante irritada, explica que não é isso, e que feminismo não reivindica a superioridade e sim a igualdade entre os gêneros. A jovem menina e o jovem menino parecem iniciar uma discussão. No final ele pede desculpas e afirma ter entendido o significado do movimento. (Nota do diário de campo – 08/03/2016).

Percebe-se na nota do diário de campo que a jovem tenta desconstruir o discurso de que feminismo busca a superioridade da mulher sobre o homem e parece que, no fim da discussão, o jovem é convencido pelos argumentos dela de que as/os feministas querem igualdade entre os gêneros. Cabe destacar que compreendo discurso de acordo com a perspectiva foucaultiana, que o conceitua como “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falamos”, que fabricam verdades, saberes, subjetividades (FOUCAULT, 1987, p. 56). Nesse sentido, as construções de subjetividades das/os jovens são produzidas por práticas discursivas. Subjetividade é “a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo” (FOUCAULT, 2004, p. 236).

Percebe-se que as jovens meninas pesquisadas, resistem às práticas que ensinam aos sujeitos formas desiguais e injustas de vivenciar as masculinidades e feminilidades. Elas resistem a práticas que conduzem homens e mulheres a naturalizar posições de sujeito em relação ao gênero. Julia Ruiz Di Giovanni (2003) argumenta que muitas jovens a partir de suas vivências como mulheres começam a ganhar consciência da permanência das desigualdades de gênero e das opressões sexistas existentes em nossa sociedade. Assim, essas jovens “experimentam o desejo e a possibilidade de uma renovação das linguagens de resistência e reivindicação, de organizar-se e lutar enquanto mulheres, de apropriar-se do feminismo e reinventá-lo” (DI GIOVANNI, 2003, p.657). Logo, a jovem contestou o sentido negativo

comumente atribuído ao feminismo. Ela reivindicou o reconhecimento de sua importância e validade.

Em outra situação, em sala de aula, outra jovem questiona o educador sobre uma imagem que prescreve o que é ser mulher, durante uma aula sobre educação para o consumo:

O educador apresenta um slide que contém uma figura de uma mulher para representar o consumismo, uma jovem aprendiz questiona o porquê de a imagem consumista ser ligada à mulher. O educador explica que os slides da instituição são padronizados e que vivemos em uma sociedade machista e algumas coisas parecem ser naturais e que a pessoa responsável por fazê-lo não se atentou a isso. Mas que era importante as/os jovens problematizarem a situação e colocarem uma foto de homens e mulheres juntos, para não estereotiparem determinado gênero. (Nota do diário de campo – 01/03/2016).

A jovem problematiza a imagem em sala e o educador, a partir do questionamento da jovem, contesta as relações machistas presentes em nossa sociedade. Dessa maneira, a jovem assume a posição que resiste às normas de gênero. Sobre as normas de gênero Louro (2004) argumenta que são efeitos das relações de poder estabelecidas por processos e práticas discursivas “que fazem com que aspectos dos corpos se convertam em definidores de gênero e de sexualidade e, como consequência, acabam por se converter em definidores dos sujeitos” (LOURO, 2004, p. 80). Desse modo, para Foucault (1987), os discursos estão imbricados na constituição do sujeito. Dizer o que é ser homem, o que é ser mulher, atribuir significados fixos, posições e funções diferenciadas, estabelece relações de poder que por vezes colocará os sujeitos em polos opostos e desiguais (LOURO, 2014).

Assim, depois do questionamento da jovem, o educador problematiza o discurso que divulga estereótipos de gênero, contestando comportamentos e classificações ensinados ao longo do processo de socialização realizado por instituições, como a família, escola, igreja e etc. O formador parece, então, depois de ter sido estimulado pelo questionamento da jovem aprendiz, se contrapor ao discurso de uma sociedade que reforça o processo de uma educação machista. A jovem aprendiz, ao contestar a imagem, problematiza concepções que são vistas como naturais, que determinam ações e conceitos que atuam como regimes de verdade e que reproduzem os estereótipos construídos socialmente.

Outra prática que também parece romper com a discursividade, que apresenta a dominação masculina como natural e aceitável, aconteceu durante as observações na instituição. Uma educadora deu um depoimento para as/os jovens sobre a violência de gênero sofrida por uma ex-aprendiz e sobre a agressão física que ela própria sofreu durante sete anos de casamento.

Todos os dias antes de iniciar o curso a educadora lê uma mensagem motivacional. No dia de hoje, ela contou a história de uma ex-jovem aprendiz






que foi espancada pelo ex-namorado e teve afundamento no crânio. Na época a jovem estava grávida do agressor. Logo depois, tentando superar o trauma da violência, a jovem se envolveu com outro homem que a estuprou e também gerou outra gravidez. Ela conta que a jovem aprendiz deu o depoimento no dia 18 de maio, Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes²¹. A educadora também confessa que ela própria sofreu agressão física do marido ao longo de sete anos e incentiva as/os jovens a denunciarem qualquer tipo de violência contra a mulher. Ela diz que gosta de contar sua experiência de vida para que as/os jovens reflitam, pois, muitas vezes, as/os jovens contam que suas mães sofrem violência em casa por parte dos pais, o que elas escondem e silenciam por medo (Nota do diário de campo – 07/06/2016).

É possível perceber nessa nota do diário de campo iniciativas da instituição para debater o tema da violência contra a mulher. A educadora, ao relatar a violência que sofreu com o marido e o depoimento da aprendiz, promove discussão e reflexão de questões como essas com as/os jovens que estão em desenvolvimento, como uma alternativa para formar jovens que conheçam a crueldade das violências contra as mulheres para que não as reproduzam em suas vidas. Todos os dias, um grande número de mulheres, jovens e meninas são submetidas a alguma forma de violência no Brasil e no mundo. Várias mulheres morrem nas mãos de homens violentos por serem mulheres. São violências que não acontecem somente no âmbito doméstico e familiar, não têm hora e nem local. Na Figura 3 abaixo, é possível perceber os dados alarmantes de violência. Entretanto, muitas vezes, essa gravidade não é devidamente reconhecida, devido a mecanismos históricos, culturais e sociais que geram e mantêm hierarquias entre homens e mulheres.

²¹ A campanha do Dia Nacional de Combate ao Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes acontece no dia 18 de maio e tem como slogan Faça Bonito. A proposta tem como objetivo proteger crianças e adolescentes e chamar a sociedade para assumir a responsabilidade de prevenir e enfrentar o problema da violência sexual praticada contra crianças e adolescentes no Brasil. Disponível em <<http://www.facabonito.org.br/a-campanha>> Acesso em 10.10.16.

Figura 3 - Violência contra a mulher

Cronômetro da violência contra as mulheres no Brasil

- 
5 espancamentos a cada 2 minutos.
Fundação Perseu Abramo/2010
- 
1 estupro a cada 11 minutos.
9º Anuário da Segurança Pública/2015
- 
1 feminicídio a cada 90 minutos.
Violência contra a mulher: feminicídios no Brasil (Ipea/2013)
- 
179 relatos de agressão por dia.
Balanco Ligue 180 - Central de Atendimento à Mulher/jan-jun/2015
- 
13 homicídios femininos por dia em 2013.
Mapa da Violência 2015/Flasco

Dados compilados no Dossiê Violência contra as Mulheres: <http://www.agenciapatriciagalvao.org.br/dossie/>

Fonte: Disponível em <http://www.agenciapatriciagalvao.org.br/dossie/violencias/cultura-e-raizes-da-violencia/>. Acesso em 25.02.17.

A violência contra as mulheres é a manifestação extrema de diversas desigualdades historicamente constituídas, que vigoram nos campos social, político, cultural e econômico de muitas sociedades e culturas. Segundo Meyer (2009), determinados “tipos de violência se inscrevem – e se naturalizam – no âmbito de relações de poder de gênero” (p.215). Para a autora, “é no contexto de relações de poder de gênero e sexualidade naturalizadas, sancionadas e legitimadas em diferentes instâncias do social e da cultura que determinadas formas de violência tornam-se possíveis” (p.218). De acordo com o Instituto Patrícia Galvão, responsável pela criação da Figura 3, a construção de comportamentos legitimados socialmente para homens e mulheres cria e perpetua espaços para que as violências aconteçam sempre que uma pessoa não se encaixe nos padrões esperados. Essas condutas rigidamente prescritas concorrem não só para que a violência aconteça, mas também se perpetue. Talvez isso explique a violência cometida contra a educadora, pelo marido, durante longos sete anos. Segundo o Dossiê, divulgado pelo instituto²², sobre a violência contra a mulher, é necessário entender e discutir a

²² Disponível em <http://www.agenciapatriciagalvao.org.br/dossie/> Acesso em 24.11.16.

atuação dos sentidos sobre as masculinidades e feminilidades na reprodução da violência. A produção de sujeitos machões, viris e dominadores é demandada pelo discurso machista em circulação em nossa sociedade, sendo reiteradamente divulgado como verdadeiro nas relações sociais. No entanto, a educadora em seu depoimento em sala de aula parece querer romper com essas práticas discursivas, compartilhando as marcas e a experiência do sofrimento com a violência cometida pelo próprio marido. Segundo Meyer (2009), quando educadoras/es inserem em suas práticas pedagógicas reflexões e intervenções que problematizam e desconstruem as relações de poder, elas/eles “podem contribuir para diminuir e/ou modificar de forma importante a ocorrência desses tipos de violência” (p.218).

Dessa forma, a discursividade presente no discurso machista de que a mulher é submissa, frágil e ocupa o lugar de vítima em qualquer situação é contestado pela educadora, que demonstra sua força para romper com ciclo de violências contra as mulheres. Para Foucault (1987), os discursos devem ser tratados como prática, já que são atravessados por dinâmicas de poder que produzem o que é enunciado. Na visão de Foucault (1987), uma prática discursiva faz com que se estabeleça um vínculo entre relações de poder e os efeitos da palavra dita. Corroborando as ideias do autor, Judith Butler (2015) afirma que o discurso carrega em si um poder performativo capaz de produzir materialidade no corpo. De acordo com Butler (2015), “a performatividade deve ser compreendida não como um "ato" singular ou deliberado, mas, ao invés disso, como a prática reiterativa e citacional²³ pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia” (p.167).

Assim, as normas regulatórias dos discursos operam de forma performativa, produzindo a materialidade dos corpos, bem como a construção cultural da relação entre os gêneros. “O discurso constrói o sujeito” (BUTLER, 2015, p.162). Assim, as jovens e as/os educadoras/es estão rompendo com as práticas discursivas que criam assimetrias nas relações de gênero, produzindo e questionando outras formas e possibilidades. As jovens e a educadora resistem ao poder da norma que esses discursos impõem para as práticas sociais. Nessa perspectiva, “a resistência abre espaços, abre caminhos, abre possibilidades. Cria um re-existir, ou seja, um existir de um outro modo” (PARAÍSO, 2016, p.4).

Percebe-se assim que as jovens buscam outros modos de se conduzirem, resistindo às práticas normatizadoras ao questionarem e demonstrarem indignação e buscando estratégias de

²³ ““Citacional” e “citacionalidade” (em inglês, “citational” e “citationality”), como a autora deixará claro, são conceitos utilizados por Jacques Derrida. Eles aparecem exatamente nessa forma em pelo menos uma das traduções de Derrida: “Assinatura, acontecimento, contexto”, in Derrida, s. d. (por exemplo, p.428).” (BUTLER, 2015, p.171).

resistências. Resistir, de acordo com Foucault (1986), é “dizer não” (p. 268). As jovens mulheres dizem não aos fiu-fiu, aos assédios sexuais no trabalho e nas ruas, às violências contra as mulheres e dizem não às assimetrias de gênero. Sobre o “não” na resistência em Foucault, Paraíso (2016) explica que “o “não” constitui a forma mínima de resistência” (p.20) Para a autora, o não é apenas o começo, pois “fazer desse “não” uma resistência é fazer desse “não” uma força de combate contra os efeitos do poder. Resistir é fazer do “não” uma intensidade de vida como potencialidade de mudança” (PARAÍSO, 2016, p.20) e essas jovens buscam outras formas de re-existir.

Apesar dos desafios, assim como apresentado neste tópico, outros discursos podem conduzir as jovens a questionarem as práticas discursivas que produzem as assimetrias de gênero. Os desafios nas relações de gênero e no mundo do trabalho ainda permanecem para elas, e as tarefas domésticas tornam-se um marcador que atua nas diferenças e nas desigualdades para as jovens mulheres participantes da pesquisa. Na seção que segue, as jovens relatam sobre a injusta distribuição das tarefas domésticas entre os sexos em suas casas, e como isso altera os modos de vivenciarem sua condição juvenil.

4.2 “Por que ele tem que ter tudo na mão? Comigo não foi assim”: contestando práticas que naturalizam as atividades domésticas como responsabilidade exclusiva das mulheres

Uma jornada que não termina. Jovens mulheres que se desdobram entre os afazeres da escola, do trabalho como aprendiz e do trabalho doméstico, ocupações que disputam suas dedicações e o anseio por tempo livre. Dessa forma, as jovens contestam e questionam práticas que naturalizam as atividades domésticas como responsabilidade exclusiva das mulheres e que muitas vezes não são atribuídas socialmente aos homens. Nas entrevistas com as jovens, elas relatam que ocupar a posição de sujeito mulher é divulgado muitas vezes como ser responsável pelas tarefas domésticas, conforme desenvolvido ao longo do tópico. Segundo Maria Betânia Ávila (2013), o trabalho doméstico historicamente foi de responsabilidade das mulheres. Entretanto, no contexto atual, as mulheres estão cada vez mais inseridas no mundo do trabalho, e este movimento não foi acompanhado pela ruptura das rígidas fronteiras da divisão do trabalho na esfera doméstica.

Para problematizar essas vivências, em sala de aula, durante as aulas teóricas, percebi que um educador homem se preocupava em questionar essas situações junto às/aos jovens. Ele

frequentemente levantava questões para serem discutidas e refletidas pelas/os aprendizes. Em uma de suas aulas ele apresentou às/aos jovens duas reportagens para serem debatidas em sala.

Figura 4 - Mulher trabalha cada vez mais que o homem



Fonte: <<http://oglobo.globo.com/economia/que-horas-ele-chega-mulher-trabalha-cada-vez-mais-que-homem-18718278>> Acesso em 13/10/2016.

Figura 5 - Marido cria sete horas adicionais de trabalho doméstico para mulher

🕒 PUBLICADO EM 18/02/2016 | 🕒 ATUALIZADO EM 18/02/2016

Estudo revela que ter um marido cria sete horas adicionais de trabalho doméstico para uma mulher

Pesquisa realizada pela Universidade de Michigan apontou ainda que mulheres com mais de três filhos passam mais de 28 horas por semana cozinhando e limpando

Fonte <<http://mdemulher.abril.com.br/familia/claudia/estudo-revela-que-ter-um-marido-cria-sete-horas-adicionais-de-trabalho-domestico-para-uma-mulher>> Acesso em 13/10/2016

Na primeira reportagem, dados do IBGE comprovam que as mulheres trabalham cada vez mais que os homens. De acordo com o relatório, em 2004, as mulheres trabalhavam quatro horas a mais que os homens por semana, quando se soma a ocupação remunerada e o que é feito dentro de casa. Em 2014, a dupla jornada das mulheres passou a ter cinco horas a mais, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). A reportagem explora que, mesmo

quando a mulher trabalha fora, o ritmo é acelerado em casa. Segundo o documento, apesar de a sociedade discutir a questão, a mudança no comportamento masculino ainda não surgiu nos números.

Na segunda notícia, o relato de uma pesquisa realizada pela Universidade de Michigan mostra que ter um marido cria uma carga extra de sete horas de trabalho doméstico por semana para as mulheres dos Estados Unidos. Em contrapartida, para os homens, ter uma esposa os isenta de uma hora de tarefas de casa, a cada semana. De acordo com a reportagem, a conclusão das/os pesquisadoras/es é de que a questão está na má distribuição dos afazeres domésticos entre o casal, pois a mulher quase sempre é forçada a assumir sozinha a responsabilidade pelo lar.

Dessa maneira, a fim de problematizar esse fato, o educador questiona as/os jovens sobre as reportagens exibidas, conforme episódio relatado abaixo:

A aula do dia tem como tema “Protagonismo”. O educador liga o computador e apresenta às/aos jovens duas notícias da internet e as/os questiona se as mulheres têm buscando espaço no mercado de trabalho? A maioria da turma fica calada e o educador então pergunta se elas e eles conhecem o feminismo, e a maioria das/os jovens respondem que não. Então ele as/os incentiva a conhecerem, para não banalizar a luta feminista achando que é só mostrar os peitos. O educador explica que o crescimento das mulheres no mercado de trabalho é fruto de uma conquista do feminismo que permitiu que as mulheres fossem protagonistas de suas vidas. O educador então indaga as jovens mulheres: Vocês estão protagonizando suas histórias? Suas trajetórias permitem vocês serem protagonistas? Silêncio total em sala de aula. (Nota do diário de campo – 23/02/2016).

Durante as observações, percebi que o educador conduz as/os jovens aprendizes a questionarem sobre suas vivências, buscarem conhecimento além das mídias televisivas e pesquisarem sempre em variadas fontes. O educador, ao discutir as reportagens que abordavam as diferenças nas responsabilidades entre homens e mulheres com as tarefas domésticas, parece contestar a norma das relações de gênero em que a tarefa doméstica é atribuída exclusivamente à mulher. Dessa maneira, a prática do professor em problematizar o assunto pode atuar na produção da re-existência das jovens meninas que buscam transformar e criar outros modos de vivenciar a condição de ser mulher. Em sala de aula, o educador declarava que sua intenção era que as/os jovens participassem como atores principais em ações que não dizem respeito somente à sua vida privada, familiar e afetiva, mas a problemas relativos ao bem comum, na escola e na sociedade.

Na aula, o educador também parece problematizar com as/os jovens o que é feminismo, quando fala para não banalizarem as lutas, achando que é “só mostrar os peitos”. A referência

que o educador faz possivelmente é sobre a Marcha das Vadias, um protesto feminista que busca a autonomia da mulher sobre seus corpos e protesta contra a crença de que as mulheres que são vítimas de estupro teriam provocado a violência por seu comportamento. Por isso, marcham contra o machismo e durante a marcha usam não só roupas cotidianas, mas também roupas consideradas provocantes, como blusinhas transparentes, lingerie, saias, salto alto ou vão com os seios nus. A luta é pelo direito da mulher de mandar e desmandar no próprio corpo, de expô-lo sem medo e sem ser alvo de julgamentos ou violações. Entretanto, essas ações são criticadas pela sociedade machista e conservadora, que tenta deslegitimar o movimento e a luta por um mundo igualitário.

O educador então questiona as/os aprendizes:

Como o protagonismo de vocês pode influenciar o futuro? (Nota do diário de campo – 23/02/2016).

A ideia de protagonismo juvenil, de acordo com Antônio Carlos da Costa (2000), é estimular a participação social das/os jovens, contribuindo não apenas com o desenvolvimento pessoal das/os aprendizes atingidas/os, mas com o desenvolvimento das comunidades em que as/os jovens estão inseridas/os. Percebe-se, então, que o discurso do educador em sua aula é de que as/os jovens precisam ser protagonistas de suas vidas para alterarem sua realidade. Além disso, o educador também estimula as jovens a conhecerem o feminismo, como uma luta a favor da igualdade de direitos entre homens e mulheres. O educador, no papel de formador, incita as jovens a buscarem outras condutas que não normatizam as relações de gênero e que se questionem sobre elas. Janayna Cavalcante (2015) salienta a importância da recusa do assujeitamento como possibilidade de as pessoas recriarem a si e aos seus mundos, a partir de processos de resistências à opressão. Assim, parece que o educador tenta estimular as jovens a contestarem os saberes históricos, e torná-las capazes de lutarem contra a ordem de um discurso que naturaliza as desigualdades de gênero.

Apesar dos desafios, as jovens expressam o orgulho que sentem por serem mulheres que lutam ativamente para superar as assimetrias de gênero, conforme trechos das entrevistas a seguir.

Eles falam que a mulher é frágil, mas a mulher é forte. Eu acho que a mulher é muito forte, por exemplo para ingressar no ambiente de trabalho, quase ninguém vai querer uma mulher, porque todo mundo acha que ela é frágil, que a mulher não pode fazer nada. A mulher é muito forte, a mulher é igual ao homem, ela é a mesma coisa. Eu não entendo isso. Tem um certo preconceito até hoje, eles falam que não mas, se você reparar, tem. Ninguém vai querer uma mulher trabalhando. Mulher engravida, mulher tem TPM, mulher tem tudo e aí eles acham que isso seria um defeito, mas não é um defeito. A gente

é muito guerreira! (Trecho da entrevista com a jovem Maria José – 18 anos – maio de 2016).

Orgulho! Eu fico muito orgulhosa de ser independente, de ser mulher, de correr atrás. Porque antigamente a mulher não podia, a mulher era obrigada a ficar cuidando de casa e hoje a gente pode trabalhar (Trecho da entrevista com a jovem Maria Roberta – 19 anos – maio de 2016).

O fato de hoje já poderem trabalhar, algo que não poderia ser feito por todas há alguns anos atrás é motivo de orgulho para a jovem Maria Roberta, conforme trecho acima. Para que chegassem ao patamar que se encontram hoje, as mulheres tiveram que lutar muito, conforme já dito no tópico do referencial teórico “Os estudos das relações de gênero”. Assim, as jovens resistem ao discurso que produz a mulher como frágil e produzem outras formas de ser mulher, como a independente que corre atrás, e que, conforme Maria José afirma, “é muito guerreira”. A resistência, de acordo com a argumentação de Paraíso (2016), “possui um potencial de crescimento, florescimento e transformação (...) Ela possibilita criar espaços de combates, de lutas, de insurreição, de criação de possíveis. Ela é força agenciadora que transforma e funda outras e novas relações” (p.22). Esse potencial de transformar as relações de feminilidade e masculinidade parece ocupar a vida das jovens mulheres, que, de acordo com os trechos das entrevistas, contestam os discursos da mulher fraca e submissa.

Contudo, a jovem Maria José questiona a dificuldade que as mulheres enfrentam ainda para ingressar no mundo do trabalho. Para a jovem, o fato de a mulher poder engravidar, ter mudanças de humor durante o período menstrual, são fatores que dificultam a inserção das mulheres no mundo do trabalho. Algumas empresas também preferem contratar homens, pois as mulheres, devido à gravidez, responsabilidade pela criação e educação de filhas/os e outras tarefas domésticas, têm a probabilidade de se ausentarem do trabalho por um período de tempo maior que os homens. Esses fatores reforçam as assimetrias de gênero, dificultando a carreira profissional das mulheres.

Frente às desigualdades, as jovens mulheres então questionam as divisões das tarefas domésticas a partir das discussões em sala de aula provocadas pelo educador, como é possível perceber na nota de diário de campo a seguir:

É levantada a discussão sobre por que os homens não fazem as tarefas domésticas em casa. Algumas/alguns jovens defendem que os pais/padrastos “ajudam” em suas casas, porém é a minoria. Uma jovem questiona o porquê de os maridos não poderem ajudar em casa. Outra jovem explica que isso acontece devido ao machismo existente em nossa sociedade que diz que as meninas têm que arrumar a casa, enquanto os meninos podem brincar na rua (Nota do diário de campo – 23/02/2016).

Como é possível observar, na nota acima é levantada uma discussão sobre a realização das tarefas domésticas em casa. As/Os jovens questionam por que os homens não ajudam em casa. O que é discursivamente atribuído como ajuda para eles, é imputado como uma obrigação às mulheres. De acordo com Helena Hirata e Danièle Kergoat (2007) o termo ‘ajuda’ por parte dos homens invisibiliza a obrigatoriedade do trabalho doméstico atribuída às mulheres, construindo a ideia de que elas realizam as tarefas por dever e afetividade e não por um discurso social, que prescreve que as atividades domésticas são de responsabilidade da mulher. Isso faz com que o trabalho doméstico para o homem não seja obrigatório e sim uma “ajuda” que eles dão generosamente as mulheres quando querem ou podem. Já para as mulheres, essa tarefa se torna obrigatória, pois socialmente é normatizado que esses afazeres são de sua responsabilidade exclusiva. Desse modo, Scott (1995) afirma que o termo gênero, “torna-se uma forma de indicar construções culturais – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e as mulheres” (p.75). As jovens, no entanto, classificam essas práticas de machismo e contestam as normas que as instituem como aceitáveis e naturais.

Gênero consiste então em um campo de articulação do poder (SCOTT, 1995). Louro (2007) adverte que a dinâmica de poder entre os gêneros pode ser cheia de dissimulações. Nem sempre as manifestações de poder se dão pela via da repressão. É preciso que se leve em conta toda a rede de “pedagogias” culturais, familiares e religiosas que constroem as identidades, práticas e estereótipos. Para a autora, é necessário problematizar gestos “tolerantes” e de concessões que mantêm determinados sujeitos e práticas em lugares e funções socialmente demarcadas como “naturais” a esse ou àquele gênero.

E, quando a jovem relata que “nossa sociedade diz que as meninas têm que arrumar a casa, enquanto os meninos podem brincar na rua”, ela contesta essas práticas generificadas que são reproduzidas, reforçam as assimetrias e demarcam espaços e posições socialmente definidos como “naturais”, fabricando, assim, sujeitos em relações desiguais. Assim, percebe-se que no campo social se constroem e se reproduzem as relações desiguais entre os sujeitos, as práticas e espaços sociais são generificados, produzindo ou engendrando-se a partir das relações de gênero. Essas práticas e instituições fabricam os sujeitos (LOURO, 2014). Nos trechos das entrevistas abaixo, vemos como as práticas sociais produzem atribuição de posições sociais de gênero masculino e feminino.

Eu sou responsável pelas atividades domésticas da minha casa, eu chego em casa e tenho que cuidar do meu irmão de 2 anos, fazer o jantar, lavar o uniforme, dou banho no meu irmão e depois janto. Aí só depois que eu tomo banho e vou dormir. Se eu tivesse um irmão mais velho, ele não seria responsável pelas atividades domésticas. Porque tipo a mãe cresce dizendo pra filha assim, “que ela é mulher, que ela tem que ser dona de casa, fazer as

obrigações de casa”. Já o homem não. Elas não falam. Eles não têm que ajudar em casa, no máximo dobrar a coberta dele e colocar no guarda roupa... no máximo... É bem diferente... (Trecho da entrevista com a jovem Maria Beatriz - 14 anos – maio de 2016).

Meu irmão não ajuda nas atividades domésticas, aí fica difícil né, porque é só eu e minha mãe, aff, e ele ainda bagunça. Homem sempre tem mais liberdade do que menina, né? Minha mãe me prende mais do que meu irmão. E eu vejo muito isso, por ser homem eles podem fazer mais coisas que a gente, isso é preconceito, né? (Trecho da entrevista com a jovem Maria Eliana -17 anos – maio de 2016).

Como é possível observar, a jovem Maria Beatriz relata o que é socialmente destinado às mulheres e o que é destinado aos homens. Ela é responsável pelas atividades da casa, mas supõe que se tivesse um irmão mais velho, ele não teria as mesmas atribuições. Já a jovem Maria Eliana, relata que o irmão não faz as atividades domésticas e ainda bagunça, gerando revolta na jovem. Além disso, ela também expõe como ser menina é diferente de ser menino, já que o irmão tem mais liberdade para fazer o que ele quer. As obrigações com as tarefas domésticas atribuídas às jovens meninas as privam do acesso aos tempos e espaços de lazer diferentemente dos jovens meninos que, normalmente, não estão sujeitos às obrigações domésticas familiares. Contudo, a jovem Maria Eliana parece contestar essas ações, quando no final diz que “isso é preconceito, né?”. Ela resiste ao discurso que enclausura a mulher e a submete às tarefas domésticas como de sua responsabilidade exclusiva, questionando as normas, comportamentos culturais e sociais que reforçam as assimetrias que lhes foram impostas e que hierarquizam os gêneros.

Desse modo, os sujeitos em suas relações sociais, atravessados por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas vão se construindo como masculinos ou femininos e arranjando seus lugares sociais e suas formas de ser e estar no mundo (LOURO, 2014). Os sujeitos se identificam socialmente e historicamente como masculinos ou femininos, construindo, assim, suas subjetividades. As construções das subjetividades das jovens meninas são atravessadas pelos discursos e representações que divulgam que as tarefas domésticas são atribuições das mulheres, conforme os trechos das entrevistas com as jovens Maria Beatriz e Maria Eliana. As jovens ainda argumentam que a atribuição de tarefas e permissões para sair que constituem a vida de seus irmãos são diferentes das suas. Dessa maneira, as mulheres são vistas e tratadas como provedoras do bem-estar da família ou como meio de bem-estar de outros, como mães e esposas (COSTA, 2008), fazendo com que o homem seja aquele que poderá sair de casa para estudar e trabalhar. A mulher que optar por isso terá que enfrentar as

jornadas duplas e triplas, criando outras possibilidades de vivenciar sua condição de mulher e contestando as práticas machistas, conforme afirma Maria Eliana.

Conciliar o trabalho como aprendiz, o trabalho doméstico e para algumas ainda a escola, exige muito esforço das aprendizes. Conciliar os três segmentos de trabalho é uma fonte de estresse, ansiedade e pressão constantes. Isso as torna emocionalmente vulneráveis. O cansaço, o sono e a falta de tempo eram reclamações constantes nos corredores durante os intervalos das aulas teóricas. A rotina de trabalho dessas jovens mulheres é extremamente desgastante. Cuidar de si e vivenciar sua condição juvenil pode tornar-se uma tarefa difícil. Assim, o envolvimento com a casa parece ser um marcador da feminilidade, seja como um contributo para a formação da esposa dedicada, seja para a formação para as carreiras domésticas. Desde cedo, as meninas treinam com seus brinquedos e jogos o compromisso com a maternagem e o cuidado com a casa, reforçando o componente ideológico de sua socialização e a reprodução cotidiana da família (Claudia VERONESE, 2008).

Desse modo, a sociedade reproduz práticas e subjetividades generificadas que podem comprometer a vivência da condição juvenil das jovens meninas, que desde muito cedo são obrigadas a vivenciarem um contexto de vida marcado pela vulnerabilidade. Às meninas é destinada a posição de submissão ao trabalho doméstico, já os meninos, crescem usufruindo com naturalidade seus privilégios. Para Veronese (2008), a desigualdade de gênero, associada ao contexto de restrições econômicas, educacionais e bens culturais, restringe a perspectiva de formação das meninas para uma reflexão crítica sobre suas vivências enquanto mulheres. Para a autora, as “privações criam restrições para o rompimento destas desigualdades e ainda tencionam a reprodução desses valores culturais atribuídos ao sexo feminino” (p.6). Na entrevista a seguir, Maria Fernanda relata a dificuldade de ser mulher, pois, para ela, ser mulher exige obrigações que o homem não tem.

Complicado, muito complicado. Nossa é muito complicado você estudar, trabalhar e cuidar da casa. Aí você pensa assim, será que eu vou dar conta? Ah sei lá, é como se fosse uma obrigação pra mim arrumar a casa (...) a vida do homem é mais fácil... Vou dar um exemplo do meu namorado, é a mãe dele que lava a roupa dele, arruma a marmitinha dele, ele chega e a comida tá pronta. No caso do meu irmão, minha mãe fala que ele não precisa fazer essas coisas... ele não faz não... Por que ele tem que ter tudo na mão? Comigo não foi assim....Nossa, é muito complicado. (Trecho da entrevista com a jovem Maria Fernanda -18 anos – junho de 2016).

Para a jovem Maria Fernanda, ser jovem mulher é mais difícil do que ser jovem homem. Ela relata como é complicado conciliar os estudos, com o trabalho de aprendiz e os afazeres domésticos. A jovem também parece questionar as práticas que produzem as assimetrias de

gênero que imputam o trabalho doméstico como sendo exclusivamente atribuição das mulheres. Ela cita que o seu namorado e seu irmão não possuem obrigações em casa e que recebem “tudo na mão” pelas mães. Essa situação gera um desconforto para a aprendiz, que expressa como é complicado conciliar todos os afazeres. Em uma pesquisa realizada pelo SOS Corpo e Instituto Datapopular²⁴, em 2012, os resultados destacam as tensões enfrentadas pelas mulheres trabalhadoras no contexto de persistência de uma desigual divisão do trabalho entre os sexos. A quase totalidade das mulheres entrevistadas, 98%, além de trabalhar remuneradamente, afirmava também cuidar da casa e dos afazeres domésticos. Percebe-se, portanto, que a experiência das mulheres trabalhadoras segue marcada pelo que historicamente se consagrou denominar “dupla jornada” e, no caso das aprendizes aqui pesquisadas, “tripla jornada”.

O fato de as jovens terem uma tripla jornada pode influenciar o modo e a situação que a condição juvenil dessas meninas são vivenciadas. Ao lado da condição de serem jovens, alia-se a de ser mulher, que muitas vezes tem a responsabilidade de cuidar da casa, numa tripla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assume a condição juvenil. Dessa maneira, as mulheres ainda têm um grande desafio em suas vivências: contestar o discurso que naturaliza as tarefas domésticas como responsabilidade exclusiva das mulheres.

Como exemplo de que as mulheres ainda contestam o discurso da naturalização das tarefas domésticas, recentemente, apesar dos dados divulgados e das inúmeras pesquisas realizadas no âmbito das universidades, o então ministro da Saúde, Ricardo Barros, anunciou em agosto de 2016 a criação de um plano para aumentar as estatísticas de atendimento a homens na rede pública de saúde do Brasil. Segundo ele, os homens vão menos aos serviços de saúde porque trabalham mais. Essa declaração repercutiu negativamente nas redes sociais e foi contestada, inclusive, pela própria filha do ministro, a deputada estadual Maria Victoria Borghetti Barros. Os ditos de que o homem trabalha mais do que a mulher podem ser explicados porque, em nossa sociedade, as atividades domésticas não são reconhecidas como trabalho, já que não são remuneradas. Contudo, essas atividades demandam tempo e esforço das mulheres, conforme apresentado neste capítulo. E o fato de as mulheres ocuparem cada vez mais o mundo do trabalho fora dos lares, faz com que elas tenham uma jornada de trabalho maior, por acúmulo

²⁴ Disponível em < http://agenciapatriciagalvao.org.br/wp-content/uploads/2014/07/livro_trabalho_versaoonline.pdf > Acesso em 28.02.2017.

com o trabalho doméstico que muitas vezes é responsabilidade exclusivamente delas. Essa realidade já vem sendo apontada em outras pesquisas²⁵ que investigam o tempo dedicado aos afazeres domésticos por homens e mulheres.

As jornadas médias semanais de mulheres ocupadas com os afazeres domésticos são de 20,8 horas, enquanto entre os homens a média é de 10 horas (PNAD/ IBGE, 2012). Para Ávila (2013), a divisão sexual do trabalho impõe às mulheres a responsabilidade exclusiva pelo trabalho doméstico. Para as jovens que ainda estudam, essa jornada não é somente dupla, mas tripla, já que os estudos também ocupam uma parte significativa dos seus dias.

Entretanto, o fato de a declaração do então ministro ter repercutido negativamente demonstra também as práticas de resistência ao discurso machista engendrado em nossa sociedade, que muitas vezes invisibiliza o trabalho doméstico realizado exclusivamente pelas mulheres e os cuidados com as/os filhas/os. Dessa maneira, apesar dos condicionantes que inferiorizam as mulheres, elas contestam as normas e os discursos fazendo da resistência outro modo de existir.

Essas experiências que marcam as vidas de várias mulheres iniciam muitas vezes quando ainda são crianças, perpassando a juventude. Nossas vidas são atravessadas por diversos marcadores sociais que nos posicionam na sociedade e constroem nossas vivências. Já nos primeiros anos de vida, nós meninas aprendemos que há "coisas de meninos" que não devemos fazer, que há lugares onde não podemos ir e roupas que não devemos usar. Posturas certas e erradas, aparências, comportamento sexual e até anseios de vida. A vida das participantes dessa pesquisa também é marcada por essas questões. Ser jovem, ser mulher, ser trabalhadora, ser estudante, são aspectos que fazem parte da constituição de suas subjetividades e foram construídos nos discursos, nos processos de subjetivação, das relações que foram estabelecidas por essas jovens ao longo de suas vidas.

Dessa forma, apesar de ainda haver desigualdades entre os gêneros, conforme apresentado neste capítulo, as jovens mulheres estão resistindo e experimentando outros modos de ser e estar no mundo. Escapando das velhas formas de pensar, sentir e desejar o mundo. Criando outras possibilidades de re-existência, outras formas possíveis de ser mulher, múltiplas categorias que não sejam reduzidas às identidades fixas, que sejam móveis e igualitárias, seguras, sem violência, sem fiu-fiu ou obrigações domésticas exclusivamente delas. As jovens

²⁵ Trabalho doméstico permanece sendo uma atividade feminina, aponta estudo. Disponível em:

<<http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2016/04/trabalho-domestico-permanece-sendo-uma-atividade-feminina-aponta-estudo>> Acesso em 20.10.16.

Mulheres e trabalho: breve análise do período 2004-2014. Disponível em: <http://trabalho.gov.br/imagens/Documentos/Noticias/Mulher_e_trabalho_marco_2016.pdf> Acesso em 20.10.16.

desestabilizam as normas de gênero vigente e problematizam as práticas sociais de machismo que conduzem e governam seus modos de vivenciar a condição de ser jovem e mulher. Portanto, para elas, parece que ser mulher é combater as injustas desigualdades e discriminações que constituem nossa sociedade.

Assim, a singularidade da condição juvenil é dada pelo contexto e momento histórico que se vive naquele momento. Esse período pode ser caracterizado por um intenso processo de escolhas, definições e construções de suas trajetórias. Os elementos que compõem essas transições se multiplicam e diversificam. São muitas as dimensões presentes na vida e na preparação para o futuro das/os jovens: trabalho, escola, lazer e sociabilidade são só algumas delas. Esse momento torna-se crucial para a formulação, as escolhas e as construções de projetos de vida. O trabalho e a escola surgem como campos essenciais para as jovens aqui pesquisadas. Desse modo, no próximo capítulo desenvolvo a relação das jovens com o mundo do trabalho e os processos de escolarização como demandas do discurso da governamentalidade neoliberal.

5 GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL: UM DOS MODOS DE SUBJETIVAÇÃO DAS JOVENS APRENDIZES NO MUNDO DO TRABALHO E NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

O conceito de governamentalidade desenvolvido por Foucault (2008a) pode ser usado para analisar os diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os sujeitos são subjetivados. Segundo Alfredo Veiga-Neto e Clarice Traversini (2009), o conceito de governo foi desenvolvido por Foucault para analisar como as coisas “funcionavam bem para descrever, examinar, analisar e problematizar outros modos pelos quais alguém se torna um sujeito” (p.15). Foucault (2008a) analisou os modos de subjetivação em seus estudos acerca dos processos de governo, enquanto condução das condutas alheias que objetificam aquelas/es que são conduzidas/os (VEIGA-NETO, TRAVERSINI, 2009). Segundo Veiga-Neto e Traversini (2009), com o conceito de governamentalidade pode-se “compreender melhor por que a educação escolar se tornou, ao mesmo tempo, objeto e objetivo centrais para o Estado moderno” (p.16). Sendo a escola muitas vezes agenciada por uma determinada forma de governamentalidade neoliberal (Sylvio COSTA, 2009).

Dessa forma, no discurso da governamentalidade neoliberal os sujeitos são conduzidos a serem empreendedores de suas vidas (COSTA, 2009). O neoliberalismo preconiza a fusão do Estado e a sociedade a partir de uma economia de mercado, propondo a lógica econômica para todas as esferas sociais. Trata-se de “generalizar a forma política do mercado para todo o corpo social, de modo que funcionará como um princípio de inteligibilidade das relações sociais e dos comportamentos individuais” (Márcio FONSECA, 2008, p. 160). Segundo Foucault (2008b), o neoliberalismo é “nada mais que aquilo através do que passa a instauração, na sociedade, de relações estritamente mercantis” e “nada mais que uma cobertura para uma intervenção generalizada e administrativa do Estado” (p.179). Para Foucault (2008b), o neoliberalismo trata de “relacionar, de referir, de projetar numa arte geral de governar os princípios formais de uma economia de mercado” (p.181). O autor argumenta que não se trata de um governo econômico e sim de um governo que reconheça e observe as leis econômicas (FOUCAULT, 2008b).

Assim, em uma perspectiva foucaultiana, o neoliberalismo segundo Veiga Neto (2000), visa “fazer com que o Estado siga a lógica da empresa, pois transformar o Estado numa grande empresa é muito mais econômico — rápido, fácil, produtivo, lucrativo” (s/p). O autor ainda argumenta que “o sujeito ideal do neoliberalismo é aquele que é capaz de participar competindo livremente e que é suficientemente competente para competir melhor fazendo suas próprias

escolhas e aquisições”. E é isso que a teoria do capital humano quer dizer, quando argumenta que o sujeito deve desenvolver, ao máximo, sua capacidade de ser o empresário de si mesmo.

Desse modo, o discurso da governamentalidade neoliberal demanda dos sujeitos a busca por um bom emprego e por qualificação. Maura Lopes (2011) argumenta que no “jogo neoliberal, é preciso educar a população para que ela possa integrar uma nova forma de vida que exige de cada sujeito dedicação e constante busca de formação para poder empreender-se” (p.296). O capital humano torna-se então um diferencial para os sujeitos, tornando-se um recurso de competitividade no mundo do trabalho. A teoria do capital humano de acordo com Osvaldo López-Ruiz (2007) é “um conjunto de capacidades, destrezas e aptidões próprias dos homens, [que] adquire valor de mercado e se apresenta como forma de capital – entendido como uma soma de valores de troca que serve de base real a uma empresa capitalista” (p.18). Ou seja, as habilidades adquiridas pelos sujeitos são vistas como um capital e “falar em investimento no capital humano significa falar em investimento nas capacidades das pessoas e, por conseguinte, nas suas maneiras de gerir suas próprias vidas (Marcos Vinicius GOULART; Nair DOS SANTOS, 2014, p.134).

Nesse contexto, devido à grande competitividade existente e face à exigência cada vez maior dos clientes externos, o capital humano passa a ser o alvo das empresas na hora da contratação. As contratantes valorizam então empregadas/os com boa formação e experiência e nessa busca, destaca-se a importância da preparação e da capacitação dos sujeitos, adquiridas por meio da educação e das habilidades desenvolvidas (Sidnei BENTO, 2002). Assim, as organizações buscam cada vez mais por sujeitos que investem no desenvolvimento de suas habilidades, e que sejam hábeis, talentosas/os e inovadoras/es.

Além disso, a educação é a criadora do capital humano, sendo exigidos níveis educacionais cada vez mais altos e atualizados. A educação se apresenta com um papel estratégico no contexto neoliberal, no qual a/o trabalhadora/trabalhador é formada/o para o processo de produção. A escolarização é divulgada como produção de conhecimentos e habilidades que capacitem a/o trabalhadora/trabalhador para o mundo do trabalho. Sendo assim, a educação é tida como um dos fatores que auxiliam no desenvolvimento e na distribuição social de renda. A própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, coloca como um dos objetivos para o ensino médio a “preparação básica para o trabalho e a cidadania” e “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Percebe-se que o mundo do trabalho e a escola estão historicamente articulados, pois o trabalho para fins de contratação quase sempre leva em consideração o nível de escolaridade das/os pretendentes aos cargos.

Considerando então o que foi apresentado, o argumento que desenvolvo neste capítulo é que no discurso da governamentalidade neoliberal divulga-se uma série de demandas que visam subjetivar as jovens aprendizes. As vivências e experiências juvenis no mundo do trabalho, na instituição formadora e na escola são marcadas por essa forma de governo, que demanda sujeitos produtivos e que invistam em sua própria formação profissional, para a qual a escola é divulgada como fundamental. As habilidades exigidas para lidar com o mundo do trabalho demandam a posição da jovem empreendedora de si. E para atender a essas demandas, as jovens aprendizes resistem às normas de gênero, segundo as quais as mulheres devem ser dependentes de seus pais ou maridos/companheiros. As jovens participantes da pesquisa desejam ser independentes e investir em seu capital humano.

Segundo Goulart e Santos (2014), empresariar a si mesma significa que “as pessoas devem aumentar e melhorar as suas habilidades, possibilitando uma geração de renda a partir daquilo que elas são capazes de fazer” (p.134). O autor e a autora argumentam que o capital humano é “tudo aquilo que pode proporcionar a uma pessoa um ganho futuro: uma formação cultural, um aprendizado de uma profissão, algum tipo de conhecimento” (p.134). Dessa forma, Foucault (2008b), ao analisar a ideia de empresariar a si mesma/o, reintroduz a noção de *homo oeconomicus* que “é o homem da empresa e da produção” (p.201) “é um empresário, um empresário de si mesmo (...) sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda.” (p.311). Nessa perspectiva, “tendo em vista a concepção de capital humano, empreender é formar-se, é também investir em si, acumulando saberes para que esses sejam contabilizados como capital, numa espécie de economia de conhecimento” (GOULART, SANTOS, 2014, p.134).

Assim, o discurso da governamentalidade neoliberal demanda a produtividade e o incômodo em ficar em casa sem fazer nada, conforme relato a seguir:

Antes eu estudava de manhã e ficava em casa o dia todo sem fazer nada e minha mãe não estava aguentando mais isso. Aí ela mandou eu trabalhar e eu gostei e fiquei. Inicialmente eu gostei da ideia, porque eu gostava e não gostava de ficar em casa. Eu gostava porque você ficar à toa, às vezes, é bom, mas tinha umas horas que enchia meu saco. Eu ficava entediada e era a mesma coisa todos os dias. Aí você cansa (Trecho da entrevista com a jovem Maria Ana - 16 anos – junho de 2016).

O fato de só estudar e ficar muito tempo em casa foi um dos fatores que fez com que a mãe de Maria Ana a incentivasse a buscar o programa de aprendizagem. A jovem, em seu relato, parece que, inicialmente, gostou da ideia, uma vez que ela também se sentia entediada em ficar à toa. O ócio, o não fazer nada e a ausência de trabalho são mal vistos pelas classes

trabalhadoras. São categorias mal vistas na sociedade, que, pelo contrário, legitimam a produção, a criação, a iniciativa e a atividade quanto às práticas da vida cotidiana. Dessa maneira, na lógica da governamentalidade neoliberal, todas/os devem estar incluídas/os em um ciclo de produção. O conceito de governamentalidade foi desenvolvido por Foucault (2008a), sendo uma racionalidade política e econômica que atua no corpo da população através dos mecanismos de segurança.

Por esta palavra "governamentalidade", entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. (FOUCAULT, 2008a, p. 143).

A governamentalidade é, “portanto, o conceito que permite recortar um domínio específico de relações de poder, em relação ao problema do Estado (FOUCAULT, 2008a, p.532). “Ela é, assim, a racionalidade imanente aos micropoderes, qualquer que seja o nível de análise considerado (relação pais/filhos, indivíduo/poder público, população/medicina, etc.)” (FOUCAULT, 2008a, p. 533). Assim, governamentalidade, a partir do desdobramento de um modelo econômico que tem por alvo a população, opera por meio da produção de uma economia política. Segundo Flávia Lemos, et al (2015) a “sociedade civil constitui-se como alvo de uma intervenção governamental permanente” (p. 333).

Nessa perspectiva, o discurso da governamentalidade neoliberal demanda que os sujeitos se incomodem com o ócio e se conduzam de modo a estar em um sistema de produção e criação. O neoliberalismo é uma certa forma de governar, por meio da produção de verdades acerca da população a ser gerenciada. Trata-se de conduzir condutas por meio de saberes e estratégias utilitaristas e calculadas em uma economia política, relacionada com a geografia, a estatística, a demografia, a administração, a ciência política, a psicologia, a medicina social, a biologia e as ciências sociais (FOUCAULT, 2008b).

Dessa maneira, em uma sociedade neoliberal, a lógica da produção é acionada nos discursos da governamentalidade. Nesse contexto, a jovem Maria Luísa também se incomoda de ficar parada e quando questionada sobre qual o motivo a levou a procurar o programa de aprendizagem, ela também respondeu que foi para ocupar o tempo livre, conforme relato a seguir:

Eu odeio ficar parada. Gosto de ocupar meu tempo. Eu não gosto de ficar em casa. (Trecho da entrevista com a jovem Maria Luísa - 15 anos – maio de 2016).

Maria Luísa também não gosta de ficar no ócio. Ela parece atender à demanda de ocupação do tempo livre divulgada na racionalidade neoliberal. Percebe-se que o trabalho ocupa um lugar central nas atividades sociais e se constitui como um fator fundamental na produção de subjetividades. O ócio surge, então, como um valor negativo divulgado pela necessidade de controle social no tempo fora do trabalho para garantir a ordem de uma sociedade (Cássio AQUINO; José MARTINS, 2007). A governamentalidade torna-se um poder sobre a vida da/o trabalhadora/trabalhador direcionando seus objetivos e desejos para os interesses mercadológicos. Dessa maneira, somos conduzidas/os e governadas/os a sermos produtivas/os e não nos sentirmos bem em ficarmos paradas/os, como Maria Luísa relata.

Para Foucault (2008b), na ótica neoliberal, o trabalho passa a ser analisado a partir das estratégias de conduta de quem trabalha. A/O trabalhadora/trabalhador deixa de ser um objeto no processo do capital e passa a ser um sujeito economicamente ativo. O sujeito economicamente ativo acontece “quando, na sociedade neoliberal, este precisa valorizar o capital que seu trabalho comporta. É ativo porque o capital de que dispõe precisa produzir renda na dinâmica econômica de uma empresa” (VANDRESEN, 2010). Assim, as jovens valorizam a produtividade e o trabalho em detrimento do ócio.

É bem melhor trabalhar e estudar do que eu ficar em casa à toa, sem fazer nada. Se eu ficar em casa sozinha, eu vou pra rua e faço coisas erradas. Aí aqui como eu estou trabalhando e estudando, ocupa bastante meu tempo e é bem melhor. (Trecho da entrevista com a jovem Maria Beatriz -14 anos – maio de 2016).

Eu vejo todos pontos positivos em conciliar trabalho e escola e não consigo ver negativos (...) eu acho que isso ocupa meu tempo e tal, e eu estou fazendo uma coisa produtiva, né? (Trecho da entrevista com a jovem Maria Gabriela - 17 anos – maio de 2016).

As jovens consideram que trabalhar e estudar ocupa os seus tempos e que isso é bom já que elas estão fazendo algo produtivo. Percebe-se, então, que o discurso do sistema governamental neoliberal produz jovens que investem em mecanismos de produtividade. Elas atendem à demanda de estar “ocupadas” e não gostam de ficar sem fazer nada. Preferem trabalhar e estudar para ocuparem seus tempos. Nesse sentido, a partir da perspectiva do capital humano, as jovens passam a ser concebidas como empresárias de si e empreendedoras. E quando elas desejam não ficar à toa, as jovens buscam aumentar e melhorar as suas habilidades, possibilitando uma geração de renda a partir daquilo que elas são capazes de fazer. O discurso neoliberal demanda, então, que as jovens estejam em contaste produção, que pode se converter em elemento de troca nesse contexto social permeado por uma economia de mercado (GOULART, SANTOS, 2014). Entretanto, a condição juvenil que as jovens vivenciam também

pode ser um fator que influencia na preferência de trabalhar em detrimento de ficar à toa. A situação social que muitas delas vivem exige que elas trabalhem desde muito cedo para que consigam vivenciar o mínimo de recursos de lazer e consumo.

Além disso, a jovem Maria Beatriz ainda relata que, se ela estivesse em casa, ela poderia ir para rua para fazer “coisas erradas”. Os riscos sociais para as jovens mulheres podem ser diversos, entre eles podemos citar a gravidez e os riscos que elas correm de sofrer abusos sexuais. Diferentemente dos jovens meninos que têm, na maioria das vezes, o risco social ligado ao mundo do crime e do uso e tráfico de drogas (Célia NASCIMENTO; Zeidi TRINDADE, 2010). Nessa perspectiva, as jovens entrevistadas argumentam que trabalhar e estudar é uma forma de manter a mente e o corpo em produção, ocupando-as para impedir que se envolvam em “coisas erradas”. Desse modo, a rua para algumas/alguns é divulgada como um espaço de uma vida de vícios, de depravação e de vagabundagem, onde se gerariam as/os futuras/os delinquentes e criminosas/os irrecuperáveis (Maria CÉSAR, 1999).

Desse modo, podemos dizer que as políticas públicas para a juventude são pautadas para conduzir as maneiras de se vivenciar a experiência juvenil, pois quando as/os jovens têm o seu dia a dia ocupados pelo trabalho e pela escola, elas/eles têm poucas oportunidades para fazer “as coisas erradas” apontadas por Maria Beatriz. Para as/os jovens de classes populares o trabalho é muitas vezes fonte de sobrevivência e possibilidade para vivenciar as condições juvenis. Felipe Watarai e Geraldo Romanelli (2005) afirmam que, para as famílias das camadas populares, a mãe e o pai direcionam suas filhas e filhos a adquirirem, o mais rápido possível, certa independência financeira para que possam cuidar de si sem supervisão adulta, o que contribui para a construção de suas subjetividades. Podemos perceber isso nos trechos das entrevistas em que as jovens afirmam que foram incentivadas por suas mães a se inserirem no mundo do trabalho. Além disso, o sistema capitalista contribui para que os indivíduos desejem certa autonomia financeira, associada a alusões ao consumo, produzidos pelo próprio sistema.

Portanto, no mundo do trabalho e do consumo, as jovens buscam o programa jovem aprendiz, também, para serem financeiramente independentes. No relato a seguir, a jovem demonstra que ela quer comprar suas próprias coisas com o seu dinheiro.

Ah, porque meus primos começaram a trabalhar cedo, conquistaram suas próprias coisas, tipo se eles quisessem comprar alguma coisa, eles tinham o próprio dinheiro para comprar e isso foi uma motivação pra mim. Foi eu que quis, entendeu? Por que ficar em casa vendo TV? O que eu vou ganhar com isso? Não vou ganhar nada, aí eu falei com minha mãe que eu queria trabalhar. (Trecho da entrevista com a jovem Maria Beatriz – 14 anos – maio de 2016).

Maria Beatriz explicita que ela mesma desejou começar a trabalhar. O motivo principal foi que seus primos já trabalhavam e tinham dinheiro para comprar o que desejassem. Assim, a jovem foi motivada pelo consumo, já que provavelmente antes de trabalhar não tinha dinheiro para adquirir esses bens. Leão e Carmo (2010) argumentam que o trabalho é visto por muitas/os jovens “como uma possibilidade de proporcionar a independência pessoal, pois trabalhar significava poder sair da esfera doméstica, relacionar-se socialmente e ter uma renda própria independente do provedor da sua família (pai, mãe, marido)” (p.4). Nesse sentido, a jovem Maria Beatriz também parece apresentar a mesma aspiração que é ter sua própria renda.

Além da independência financeira, a jovem destaca que ficar em casa vendo TV não a faz ganhar nada. A jovem também se incomoda com o ócio e deseja trabalhar para ter um salário. Segundo Leão e Carmo (2010), esse tipo de dito sobre o trabalho, que ressalta a sua dimensão do “estar ocupada”, parece ser comum entre jovens “com menos recursos econômicos, sociais ou culturais, ou entre jovens que estão a longo tempo à procura de uma primeira inserção no mundo do trabalho” (p.14). Para Corrochano (2004), o trabalho como possibilidade de independência é expreso, principalmente, pelas jovens mulheres, pois trabalhar significa a possibilidade de sair da esfera doméstica, relacionar-se socialmente, sentir-se independente de sua mãe, pai ou parceiro e ter seu próprio dinheiro. Nesse sentido, quando as jovens desejam sair de casa para trabalhar, elas estão buscando outros modos de vivenciar sua condição juvenil. Ainda que subjetivadas pelas demandas discursivas da governamentalidade neoliberal, essas jovens se permitem sair dos enclausuramentos domésticos, resistindo às normas de gênero que controlam os corpos e as vidas das mulheres. Dessa forma, ao contrário das mulheres que antigamente dependiam do pai e do marido financeiramente, essas meninas, ainda jovens, já desejam ser independentes. O consumo deixa de ser um gasto e passa a ser um investimento. Diante disso, as jovens com o trabalho também desejam ajudar a família e entrar na faculdade com o capital humano adquirido no curso de aprendizagem, conforme relato a seguir:

Ah, eu quero aprender mais e também vencer na vida, sabe? Tirar minha mãe do aluguel, como ela me ajudou até os 17 anos, agora é a minha vez de ajudar ela, para o resto da vida ajudar a minha mãe. Quando eu sair daqui quero arrumar um emprego, entrar na faculdade, dar um orgulho pra minha mãe. (Trecho da entrevista com a jovem Maria Teresa – 17 anos – maio de 2016).

Percebe-se que um dos grandes desejos da jovem é poder ajudar a mãe tirando-a do aluguel e dando orgulho a ela ao conseguir um emprego e cursar uma faculdade. A mãe, nas relações de gênero, torna-se uma figura de referência para as/os filhas/os. De acordo com uma

pesquisa realizada pelo Instituto Datafolha em 2008²⁶, as mães são as mais queridas pelas/os filhas/os dentro do ambiente familiar. Talvez isso se deva à maneira como a maternidade é construída em nossa sociedade. Há um discurso autorizado pela sociedade de que a mãe é responsável por todos os cuidados com as/os filhas/os, isso porque a maternidade é divulgada como um instinto natural das mulheres (MEYER, 2005).

Além disso, os dados das famílias com pais ausentes são significantes. De acordo com os dados do Conselho Nacional de Justiça (CNJ)²⁷, com base no Censo Escolar de 2011, há 5,5 milhões de crianças brasileiras sem o nome do pai na certidão de nascimento. Esses dados demonstram que ainda vivemos em uma sociedade em que os homens se envolvem muito pouco na criação e educação das/os filhas/os. A ausência paterna e a presença significativa de mães, tias e avós em todo o processo de desenvolvimento infantil e adulto fazem com que a aproximação das/os filhas/os seja maior entre essas figuras familiares.

Nesse sentido, a jovem Maria Teresa deseja com o trabalho poder retribuir a ajuda da mãe. A jovem também deseja entrar na faculdade, pois considera que isso dará orgulho para a mãe. Nesse sentido, as jovens envolvidas pelo discurso do neoliberalismo e do capital humano também desejam investir na escolarização e buscam estratégias para a conciliação, conforme elas relatam a seguir:

Na verdade, eu só trabalhei de aprendiz porque eu tinha que ter um dinheiro, mas eu tinha que ter tempo, porque eu estudava, aí eu falei “eu tenho que arrumar uma coisa que eu tenha dinheiro em uma parte e na outra eu tenho que estudar” essa era a necessidade, trabalhar quatro horas. (Trecho da entrevista com a jovem Maria Fernanda - 18 anos – junho de 2016).

Porque no começo eu queria muito estudar, eu queria ter tempo para estudar, mas eu queria trabalhar. E o jovem aprendiz é meio horário, então pra mim seria tranquilo, poder estudar e trabalhar e conciliar os dois. (Trecho da entrevista com a jovem Maria José – 18 anos – maio de 2016).

Por causa da carga horária e eu queria voltar a estudar, porque o meu sonho é fazer medicina e a minha família não tem condições de pagar cursinho. Aí eu optei por trabalhar pouco. Ganhar pouco, mas ter um salário que dá para conseguir pagar um estudo. Aí dá para conciliar. (Trecho da entrevista com a jovem Maria Roberta – 19 anos – maio de 2016).

Percebe-se que, para as jovens entrevistadas, o fato de trabalharem meio horário é essencial para escolherem o programa jovem aprendiz. Trabalhando durante quatro horas por dia, de acordo com elas, é possível conciliar com os estudos e ainda ganhar um dinheiro. A

²⁶ Disponível em < http://www.olharvirtual.ufrj.br/2010/imprimir.php?id_edicao=221&codigo=4> Acesso em 18.11.16.

²⁷ Disponível em <<http://exame.abril.com.br/brasil/brasil-tem-5-5-milhoes-de-criancas-sem-pai-no-registro/>> Acesso em 16.01.17.

jovem Maria Fernanda destaca que ela precisava ter dinheiro, mas que também tinha que estudar na educação básica. Já as jovens Maria José e Maria Roberta já estão ou pretendem entrar na faculdade, ter tempo para estudar foi essencial na hora de escolher o programa. Envolvidas por um sistema no qual o trabalho torna-se vital em suas vidas, ser jovem aprendiz parece preencher essa lacuna, já que essas jovens ainda também podem estudar, namorar, ter momentos dedicados ao lazer e outros. Trabalhar durante quatro horas parece permitir que essas jovens consigam vivenciar outros aspectos, principalmente os estudos, algo considerado por elas tão essencial nesse momento da vida.

Segundo Alice de Barros (2001), quando as/os jovens são submetidas ao trabalho com jornadas excessivas e realizadas em determinadas circunstâncias, pode-se comprometer o normal desenvolvimento delas/deles, já que podem vivenciar uma vida estressante de trabalho e escola. Por isso, parece que as jovens buscam o programa de aprendizagem, pois o fato de trabalharem em uma carga horária reduzida permite que essas jovens ganhem um salário no final do mês e ainda conciliem com os estudos. Nesse sentido, de acordo com Ruth Aguiar (2010), “o programa promove a democratização de oportunidades, pois possibilita aos jovens menos favorecidos financeiramente o acesso à qualificação profissional e à experiência do primeiro emprego” (p.18). Segundo ela, esses fatores auxiliam principalmente as/os jovens carentes que pretendem entrar no mundo do trabalho, mas que muitas vezes não têm oportunidades por falta de qualificação e experiência profissional. A inserção ativa e digna no mundo do trabalho, de acordo com a autora, aumenta as chances das/dos jovens de ter uma trajetória mais segura na vida laboral, a partir das possibilidades que puderam vivenciar durante o programa.

Desse modo, o programa de aprendizagem, além de possuir uma carga horária reduzida, também prioriza a escola, conforme relato a seguir:

Como a legislação diz que a prioridade é a escola, se o jovem não tiver ok na escola, ele não fica no programa. Quando os jovens se deparam com a carga horária e a conciliação com a escola e começa a surgir problemas como chegar atrasado na escola ou chegar atrasado no trabalho, aí como a gente entende que a escola é prioridade, o que que acontece? A gente começa a entrar em ação junto com a empresa né, para liberar mais cedo um pouquinho. A gente avalia onde que o jovem mora e a distância da escola também. Qual é o tempo que ele precisa sair mais cedo? É uma hora mais cedo? É trinta minutos? Ok... vamos tentar negociar com a empresa. Tem empresa que possibilita trocar de horário, ou deixa sair mais cedo um pouquinho. Aí a gente faz um documento acompanhado com o responsável legal e tenta ajudar o jovem a continuar no programa e não prejudicar a escola. (Trecho da entrevista com Tutor responsável pelo acompanhamento das/os Jovens – abril de 2016).

O Tutor responsável pelo acompanhamento das jovens na empresa relata que a/o jovem inserida/o no programa de aprendizagem tem como prioridade a escola. Ele ainda informa que a instituição tenta negociar com a empresa o horário de trabalho, priorizando sempre a escolha de uma empresa perto da escola ou a possibilidade de sair alguns minutos mais cedo ou chegar alguns minutos mais tarde. O processo de escolarização é considerado um dos fatores que produzem o capital humano segundo Foucault (2008b). A educação passa a ser valorizada e investida pelos sujeitos, pelas empresas e pelo Estado, com a intenção de melhorar o capital humano (VANDRESEN, 2010). Alfredo Veiga-Neto (2000) sugere que “reconheçamos que a escolarização de massas é importante na lógica neoliberal; e, talvez mais do que isso, sugiro que ela possa ser até mesmo crucial para o funcionamento do neoliberalismo” (s/p).

Foucault (2008b) argumenta que para os neoliberais o que se deve chamar de investimento educacional é muito mais amplo do que o aprendizado escolar ou o simples aprendizado profissional. Ele argumenta que o investimento no capital humano também acontece quando os pais consagram tempo aos seus filhos fora das simples atividades educacionais, “ou seja, o simples tempo de criação, o simples tempo de afeto consagrado pelos pais a seus filhos, deve poder ser analisado em termos de investimento capaz de constituir um capital humano” (FOUCAULT, 2008b, p.315). Desse modo, agir sobre a população com o objetivo de estimular e garantir que se produza e incremente o capital humano é a meta da governamentalidade neoliberal. Para os sujeitos, “quanto melhor seu capital humano maior a possibilidade de aumento da renda, mas também maior a possibilidade de desenvolvimento e crescimento para uma empresa, para o capitalismo” (VANDRESEN, 2010, p.5).

Vandresen (2010) afirma que, na busca pelo aperfeiçoamento do capital humano, os sujeitos são demandados pelos ditos dos interesses econômicos, ou seja, a “busca pelo melhoramento do capital humano faz o pensar, sentir e agir de cada indivíduo ser direcionado para a construção de competências e habilidades, tornando-o um sujeito competitivo e fazendo com que as relações sejam baseadas na concorrência” (VANDRESEN, 2010, p.5). Portanto, “vale dizer que o que se procura obter não é uma sociedade submetida ao efeito-mercadoria, é uma sociedade submetida à dinâmica concorrencial” (FOUCAULT, 2008b, p.201). Nesse sentido, durante as observações nas aulas teóricas do curso de aprendizagem, percebi que o currículo da instituição visa promover e estimular o desenvolvimento de competências das/os jovens aprendizes.

A aula é sobre educação fiscal e cidadania. O educador inicia o slide com algumas competências descritas: adequação social e visão global e pergunta às/aos jovens se elas/eles sabem o que isso significa. O educador se direciona a uma jovem e ela responde que adequação social é saber se adaptar ao meio

de convívio. O educador se direciona para outro jovem, que responde que visão global é ter conhecimento geral da situação no momento. Percebo que as/os jovens também falam sobre outras competências como: comprometimento, responsabilidade, habilidade de comunicação, trabalho em equipe, autocontrole, pró-atividade. As/os jovens me informam que essas competências foram trabalhadas com eles no primeiro módulo do curso que é chamado de ambientação (Nota do diário de campo –16/02/2016).

Na nota do diário de campo, é possível perceber as competências que a instituição visa desenvolver com as/os jovens ao longo do curso de aprendizagem. As competências foram trabalhadas profundamente durante o módulo de ambientação das/os jovens no programa. Entretanto, percebi, ao longo das observações, que em todas as aulas as competências eram acionadas durante os conteúdos ministrados pelas/pelos educadoras/os e sempre as/os jovens eram convocadas/os a responder o que cada competência significava e como aquela competência poderia ser trabalhada naquele conteúdo específico. Foucault (2008b) argumenta que as competências formam uma/um trabalhadora/trabalhador e que uma/um trabalhadora/trabalhador é uma máquina, mas uma máquina no sentido positivo de produção de fluxos de renda. Nesse sentido, no discurso demanda-se o desenvolvimento do capital humano. Essa condução dos sujeitos pela educação na perspectiva da governamentalidade permite que as instituições educacionais sejam cada vez mais direcionadas pelos interesses econômicos e pela produção de sujeitos com competências para gerirem suas próprias rendas, atendendo, assim, às demandas do sistema neoliberal.

Desse modo, as jovens, durante as entrevistas, também afirmam que buscaram o programa de aprendizagem para se prepararem para o mundo do trabalho, conforme relatos a seguir:

Quando você é jovem aprendiz eles te preparam para o mercado de trabalho e como eu nunca tinha trabalhado antes eu achei isso importante, porque aí você tem uma preparação e não chega assim, de cara, sem saber nada. (Trecho da entrevista com a jovem Maria Paula – 18 anos – maio de 2016).

Crescer no currículo, né? Começar cedo para ter mais oportunidades. (Trecho da entrevista com a jovem Maria Gabriela -17 anos – maio de 2016).

Para ter conhecimento. Buscar uma coisa nova, porque quando eu for trabalhar mesmo, eu já vou saber. (Trecho da entrevista com a jovem Maria Cláudia - 16 anos – maio de 2016).

Bom para conhecer essa área de mercado de trabalho, saber como funciona. (Trecho da entrevista com a jovem Maria Joana - 17 anos – junho de 2016).

Para as jovens descritas acima, o desejo de ser jovem aprendiz foi motivado pela preparação para o mundo do trabalho. Elas buscam conhecimento, aperfeiçoamento no

currículo e sentem que o programa de aprendizagem irá proporcionar isso. Nesse sentido, Hugo Matsuzaki (2011) argumenta que as/os jovens aprendizes reconhecem na lei de aprendizagem uma oportunidade de se inserirem no mundo do trabalho, bem como obterem uma preparação teórica profissional. Desse modo, Dione Gallo (2008) diz que o sentido do Programa de Aprendizagem é comprometer-se durante o tempo de curso a capacitar a/o jovem aprendiz com formação profissional adequada, sendo preparadas/os para exercer os princípios da cidadania, responsabilidade e trabalho em equipe. As/Os jovens relacionam o trabalho de aprendizes como principal foco para o desenvolvimento de comportamento “correto” para o mundo do trabalho, “ou seja, o trabalhador deve ter mais conhecimentos, saber comunicar-se, saber trabalhar em equipe, ser adaptável a situações novas e saber solucionar problemas” (Maria ARAÚJO, 2008, p.148). Articulando com essa ideia, Camila Oliveira e Leonardo Simão (2012) defendem que o/a jovem aprendiz, ao se inserir no mundo do trabalho, está desenvolvendo atividades profissionais e aprendendo a trabalhar numa área específica, o que contribui para o desenvolvimento de suas aptidões.

Assim, as habilidades acionadas no discurso da governamentalidade neoliberal na educação estimulam o empreendedorismo da vida, pois “somos chamados a produzir o nosso sucesso, somos responsáveis pelo nosso êxito pessoal e profissional, somos estimulados a produzir o chamado capital humano” (Paula da ROCHA e Laura PIZZI, 2010, p.25). As autoras explicam que no discurso da governamentalidade neoliberal demanda-se um conjunto de capacidades, destrezas e aptidões próprias, fazendo com que esse conjunto adquira valor de mercado e se apresente como forma de capital, que serve de base real a uma empresa capitalista. Percebe-se, portanto, a demanda por qualificação das jovens aprendizes, sendo necessário buscarem e desenvolverem competências para o mundo do trabalho.

Segundo Gadelha (2013), “a capacitação e a formação profissional dos indivíduos aparecem como elementos estratégicos a serem investidos por essa nova modalidade de governamentalidade” (p.150). O autor ainda argumenta que a capacitação e a formação profissional não só funcionam como aumento de produtividade, mas também como um ganho para empresa e para a/o trabalhadora/trabalhador, já que funcionam como um investimento para o aumento da produtividade. Tendo em vista a governamentalidade neoliberal em nossa sociedade, a instituição pesquisada busca desenvolver e conduzir jovens em suas trajetórias no mundo do trabalho. Nesse sentido, Foucault (2008b) afirma que “nossa sociedade é regulada com base no mercado em que pensam os neoliberais” (p.201), produzindo sujeitos da empresa e da produção (FOUCAULT, 2008b).

Dessa maneira, as jovens afirmam que na conciliação de escola e trabalho elas também adquirem habilidades exigidas para o mundo do trabalho:

Os pontos positivos de conciliar escola e trabalho é que você adquire muita responsabilidade e já começa a entender o peso que vai ser daqui um tempo, porque a cobrança que vai ser das pessoas, né? Então você já começa a saber lidar com isso desde bem novinha então não tem aquele choque, de fazer faculdade e começar a trabalhar. (Trecho da entrevista com a jovem Maria Luísa -15 anos – maio de 2016).

A maioria das jovens respondeu que o amadurecimento e a responsabilidade que adquiriram na conciliação são importantes para a preparação para a vida adulta e para o mundo do trabalho. Para a jovem Maria Luísa, o trabalho é percebido como ambiente propício ao desenvolvimento de novas habilidades, da autonomia e da responsabilidade, preparando-a para a fase em que irá fazer faculdade e trabalhar. Essas habilidades citadas por Maria Luísa também são exigidas pelo mundo do trabalho. Elsa de Mattos e Antônio Chaves (2006) consideram que o trabalho em alguns casos pode representar uma experiência positiva e relevante para as/os jovens, desde que sejam asseguradas condições que possibilitem o exercício laboral sem prejuízo à saúde, escolaridade e lazer. Mattos e Chaves (2006) argumentam que é possível criar condições favoráveis para o exercício do trabalho concomitante ao estudo, pois as/os próprias/os jovens apontam a necessidade de saber organizar-se e de aprender a conciliar as atividades, e isso também é relatado nos depoimentos das jovens dessa pesquisa. De acordo com as aprendizes, a experiência laboral juvenil também promove e auxilia o desenvolvimento de habilidades sociais, autoestima, autonomia, iniciativa e aumento das responsabilidades, que são competências demandadas pelo discurso do sistema neoliberal.

Nessa perspectiva, ao mesmo tempo em que é incentivado o aperfeiçoamento do capital humano, o Estado e a instituição formadora asseguram que as/os jovens não sofram danos, protegidas/os pela lei de aprendizagem. Pois a/o jovem, ao ser contratada/o, é regido pelo Estado (Ministério do Trabalho), que assume a função fundamental na fiscalização das condições em que as/os aprendizes são postas/os para aprender na prática e na formação teórica. Desse modo, Matsuzaki (2011) argumenta que esse acompanhamento é essencial para o desenvolvimento das/os jovens e para que elas/eles não sejam exploradas/os.

Segundo o Tutor responsável pelo acompanhamento das/os jovens, o Estado, no caso o MTE, não deixa de fiscalizar as instituições. O objetivo é assegurar o desenvolvimento profissional da/o jovem e verificar se a lei está sendo cumprida.

O Ministério do Trabalho não avisa quando vem fiscalizar, eles vêm aqui pegam uma turma, aí eles olham o histórico do jovem, como está a frequência, quais os pontos foram ministrados em sala de aula. Porque os conteúdos vêm

determinados por eles (...). Tem sempre um cronograma que é determinado pelo Ministério do Trabalho, aí quando eles vêm, eles pegam essa pasta que pode ser qualquer pasta e olham o conteúdo ministrado, se o jovem está frequente na formação prática e teórica, de que forma o educador social orienta esse jovem e avalia, de que forma esse jovem está sendo punido nas medidas disciplinares, tem uma coerência com o acompanhamento? Porque a gente não pode só advertir o jovem, tem que ter muito acompanhamento de orientação, para favorecer seu desempenho profissional. Aí o ministério do trabalho vem para olhar isso tudo, advertência, acompanhamento, frequência do jovem, conteúdo, a relação que estabelece com o jovem na avaliação de desempenho. (Trecho da entrevista com Tutor responsável pelo acompanhamento das/os Jovens – abril de 2016).

De acordo com o tutor, o Estado fiscaliza a frequência das/os jovens na empresa e na instituição, como as/os jovens estão sendo avaliadas/os e acompanhadas/os. A governamentalização então acontece de modo a conduzir e controlar as/os aprendizes, instituição e empresas. De acordo com Foucault (2008a), para o exercício da governamentalidade é preciso que haja uma relação de obediência e que essa relação apareça a partir de um funcionamento de orientação ou regramentos. Nessa lógica, na sociedade governamental, o ministério do trabalho controla as instituições e as empresas que conduzem as ações das/os jovens.

Nesse sentido as/os jovens são governadas/os e auto governadas/os por uma sociedade neoliberal que busca desenvolver e estimular o capital humano. Desse modo, a escola se configura como um importante espaço para a conquista de melhores empregos e produtividade no mundo do trabalho. Segundo Nonato (2013), parece existir uma visão instrumental da escolarização, daquela que vai ajudar com um bom emprego ou para passar em um vestibular e cursar o ensino superior. Diante desse cenário, no próximo tópico desenvolvo a relação das jovens com o processo de escolarização e como essa torna-se essencial em sua condição juvenil, sendo valorizada não só pelo programa de aprendizagem, como fundamental para a permanência da jovem, mas também como peça-chave para a construção de seus projetos de vida.

5.1 O processo de escolarização no projeto de vida e na construção das subjetividades

Além do processo de escolarização ser fundamental para a inserção no mundo do trabalho, ele também aparece no projeto de vida das jovens pesquisadas. Elas veem as escolas como transformadoras, sendo uma das instituições fundamentais para as práticas e projetos de vida (Pedro ABRANTES, 2003). A ideia de projeto de vida, de acordo com Leão, Dayrell e

Juliana dos Reis (2011), remete a um plano de ação que um sujeito se propõe a realizar em relação a alguma esfera de sua vida, seja profissional ou escolar, etc. Para os autores e a autora “tais elaborações dependem sempre de um campo de possibilidades dado pelo contexto socioeconômico e cultural no qual cada jovem se encontra inserido e que circunscreve suas experiências” (p.1071). Desse modo, Dayrell (2005) argumenta que um projeto de vida se realiza na junção de duas variáveis. A primeira diz respeito ao autoconhecimento da/o jovem, significa que cada vez que ela/ele experimenta as suas potencialidades individuais e descobre aquilo que sente prazer em fazer, maior será a sua capacidade de elaborar o seu projeto de vida. Já a segunda variável é o conhecimento da realidade, para o autor “quanto mais o (a) jovem conhece a realidade em que se insere, compreende o funcionamento da estrutura social com seus mecanismos de inclusão e exclusão e tem consciência dos limites e das possibilidades (...) maiores serão as suas possibilidades de elaborar e de implementar o seu projeto” (DAYRELL, 2005, pp. 2/3). Nesse sentido, os projetos de vida seriam uma ação dos sujeitos de transformar os seus desejos e fantasias em objetivos possíveis de serem perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida.

Dessa forma, os ditos da teoria do capital humano demandam das jovens o desejo de continuar estudando e, especialmente, fazer um curso superior. Continuar os estudos é apontado como um dos projetos de vida de Maria Roberta.

Eu acho muito importante, porque eu tenho muita vontade de fazer Medicina e não é uma caminhada muito fácil, então eu já tenho na cabeça se eu não estudar eu não vou conseguir o que quero e pra mim estudo vem em primeiro lugar do que qualquer coisa. Há um tempo mesmo eu perdi um namorado por causa disso. Ele terminou comigo porque eu só ficava estudando, eu abria mão do final de semana, de feriado, de tudo. Aí ele chamava para sair e eu falava que não podia. Aí ele chegou pra mim e falou que eu teria que escolher entre ele ou os estudos. Aí sem chance: acabou o namoro. (Trecho da entrevista com a jovem Maria Roberta – 19 anos – maio de 2016).

No trecho da entrevista, a jovem Maria Roberta anuncia como os estudos são fundamentais para a realização do seu sonho de cursar Medicina e como a escola está presente em seu projeto de vida. Para a jovem, a escola está em primeiro lugar. Ela considera a escola tão importante que não hesitou em terminar o namoro para se dedicar aos estudos. A jovem também relata que abre mão de curtir o final de semana para estudar. Percebe-se, então, fortemente o plano de cursar o ensino superior, como um dos seus projetos de vida. Esse depoimento sugere, conforme ressalta Dayrell (2007), “que os (as) jovens valorizam a escola como “uma promessa futura” (p. 1122), pela possibilidade que ela tem de garantir credenciais

mínimas capazes de facilitar a inserção no mundo do trabalho. Isso porque o ensino superior pode ser considerado um dos investimentos do capital humano. Percebe-se como a governamentalidade neoliberal opera para conduzir as condutas juvenis. Ela parece incidir sobre as condutas de Maria Roberta, pois a jovem se demonstra altamente determinada a cumprir um desejo que termina o namoro, uma vez que este parece ser um desvio que pode prejudicar o foco do seu objetivo que é ser médica.

A escolarização é apresentada como a instituição que pode viabilizar alcançar objetivos, realizar sonhos. Desse modo, o relato da jovem indica um processo de subjetivação que aciona a posição de sujeito "estudiosa" e "dedicada aos estudos". A jovem, então, recusa o namoro para ser exitosa nos seus objetivos de vida. Isso mostra uma descontinuidade discursiva com as exigências do ser mulher para alguns/algumas, em que o discurso reafirma a necessidade do casamento e da construção familiar para a felicidade plena. Muitas mulheres, prevalentemente existentes no passado de nossa sociedade, não tinham voz ativa, não participavam na esfera econômica, social e política, não podiam trabalhar, nem opinar no casamento. Seus anseios de vida, em sua maioria, eram baseados em casar e ter filhas/os. Atualmente, diferentemente do passado, a maioria das mulheres e jovens, possuem outros anseios/desejos além do casamento e da construção familiar. Conforme relatado pela jovem, um dos seus desejos de vida é investir em seu processo de escolarização e se qualificar para o mundo do trabalho. Elas parecem criar uma outra relação com seus projetos e a escolarização parece ser fundamental nesse processo.

Dessa forma, a escola tem, então, uma grande importância na vida de algumas jovens, sendo considerada fundamental em suas vivências, como uma instituição para a qual dirigem muitas expectativas, conforme relato a seguir:

Já que eu já estou trabalhando agora, na hora que eu formar eu vou poder fazer uma boa faculdade. Já estou trabalhando, então já vou ter mais recursos e não depender dos meus pais para pagarem uma faculdade pra mim, não só uma faculdade, outra coisa também. Quero ter uma renda minha, que eu possa pagar as minhas coisas. Então a escola é fundamental nesse processo para conseguir as coisas que eu quero (Trecho da entrevista com a jovem Maria Beatriz – 14 anos – maio de 2016).

Percebe-se no trecho da entrevista que o trabalho pode permitir à jovem a continuação dos seus estudos. A jovem acredita que com o trabalho ela vai conseguir fazer uma faculdade e com o processo de escolarização ela vai conseguir as coisas que deseja. Ela elabora seus projetos pensando principalmente na vida profissional. O trabalho aparece como a possibilidade de tornar-se independente e realizar seus projetos de vida, como cursar a faculdade. O trabalho como um dos projetos traz sentido e significado para a vida escolar. Desse modo, as jovens

relacionam seu progresso acadêmico com sua realização pessoal e percebem serem capazes de consolidar seus sonhos por meio das vivências e aprendizagens adquiridas na escola. No trecho a seguir, a jovem Maria Luísa também destaca a importância da escola na sua formação.

Ela [a escola] é super essencial porque para participar, para formar uma opinião, você precisa ter uma escola, senão você não vai saber o que está acontecendo, não vai opinar, não vai poder participar da sociedade de forma positiva. (Trecho da entrevista com a jovem Maria Luísa -15 anos – maio de 2016).

Outro sentido produzido para a escola, diferente dos relatados pelas jovens citadas anteriormente, é o processo de escolarização divulgado como essencial para a formação enquanto cidadã, conforme mencionado por Maria Luísa. A aprendiz expressa o valor da escola na sua formação para atuar em sociedade, para ela é na escola que você constrói a sua opinião sobre o mundo. Desse modo, sobre o espaço escolar, Ricardo Pátaro e Cirsa Alves (2011) argumentam que a escola não pode apenas se preocupar com a formação intelectual da/o educanda/o, mas também com a sua formação enquanto ser humano autônoma/o e participante da vida em sociedade. Sobre isso, Thelma Moura (2010) argumenta que pensar a escolarização a partir de Foucault significa empreender um esforço para analisar a condição da instituição escolar na legitimação e efetivação dos saberes e na formação de sujeitos e subjetividades adequados às estratégias de poder vigentes. Desse modo, a escola para Maria Luísa é um espaço onde a jovem vai aprender a atuar na sociedade, possibilitando a construção de novas subjetividades juvenis.

Segundo Marisa Ficagna e Miguel Orth (2010), uma das funções da escola é despertar nas alunas e nos alunos a capacidade de compreenderem e atuarem no mundo em que vivem. Para a autora e o autor, é necessário que a escola dê às/aos alunas/os informações e formação para que possam atuar como cidadãs e cidadãos, organizando-se e defendendo seus interesses e da coletividade. Assim, é na escola que as camadas populares terão acesso ao saber científico, mas é também lá que elas/eles vão aprender a socializar-se. Esse parece ser o sentido da escola para Maria Luísa, já que para ela é na escola que aprende a participar da sociedade de forma ativa. Segundo Foucault (2014), o sistema de educação é um lugar historicamente constituído para formar o sujeito e “é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2014, p. 41). Dessa forma, as jovens consideram o processo de escolarização fundamental para a construção de suas formações.

No trecho da entrevista a seguir, a escola ganha outro sentido para Maria Teresa. Para a jovem, o processo de escolarização é importante para conseguir um emprego.

Gostar, gostar de estudar eu não gosto não, mas sem estudos você não consegue nada e até para ser lixeiro sem estudos você não consegue. Hoje em dia está muito difícil, porque se você não estudar, você não vai ser ninguém (Trecho da entrevista com a jovem Maria Teresa – 17 anos – maio de 2016).

Percebe-se que a jovem, mesmo expressando não gostar de estudar, também reconhece a importância da escola para conseguir um emprego e sabe que, se não estudar, “não vai ser ninguém”. Para Maria Alves (2013), “ser alguém na vida significa ser reconhecido, ter o respeito da sociedade, ser enxergado e conhecido. Ser ouvido e respeitado. Ser valorizado. Enfim, sair da condição de invisibilidade” (p.185). Desse modo, Nonato (2013) argumenta que os ditos da escola como salvação para ser alguém na vida está muito arraigado nas camadas populares que colocam o processo de escolarização como garantia de um futuro melhor. A autora expõe que, para as/os jovens, estudar faz parte do projeto de vida, já que as/os jovens relacionam o bom emprego à formação intelectual. Segundo Celecina Sales e Maria Vasconcelos (2016), a ideia da escolarização como determinante para conseguir um bom emprego ainda é recorrentemente apresentada às/aos jovens pela mídia, pelos políticos, pela família e pela escola, como se apenas o esforço individual fosse suficiente para inseri-las/os no mundo do trabalho.

Dessa maneira, o discurso da governamentalidade neoliberal divulga que é necessário investir no capital humano para conseguir ser alguém. Assim, os sentidos da escola para as famílias de baixa renda estão nas possibilidades sociais que ela pode viabilizar (Daniel THIN, 2006). Leão (2011) argumenta que as reformas educacionais, “vieram acompanhadas de um discurso redentor e salvacionista: “a escola como passaporte para o futuro”. Criou-se um consenso social em torno da centralidade da educação como garantia de um “futuro melhor” com um forte apelo social” (p. 104).

Nesse sentido, Sales e Vasconcelos (2016) argumentam que a relação escola e trabalho não pode se estabelecer subordinando a escola ao capital, ou seja, significa não pensar a escola como tendo a obrigação de somente preparar para o mundo do trabalho, e sim repensar a qualidade e função da escola, para que esta não se reduza a uma ótica apenas mercantil. As autoras argumentam que

a educação não pode ser entendida apenas como um instrumento de mobilidade social, mas, preponderantemente, como uma possibilidade de enriquecimento pessoal. E, mesmo quando a formação é dirigida à inserção profissional, não há garantia de que esta ocorra. (p.78).

Entretanto, no discurso neoliberal, a educação deixa prioritariamente de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar à sua semelhança

prevalentemente. Assim, o neoliberalismo aborda a escola no âmbito do mercado e das técnicas de gerenciamento, esvaziando o conteúdo político da cidadania, substituindo-os pelos investimentos do capital humano (Ediane LOPES e Marina CAPRIO, 2008). Dessa maneira, a escola, em suas multiplicidades de interesses, entre eles o neoliberalismo, faz com que o processo de escolarização nem sempre atinja as expectativas das jovens, apresentando muitos limites e dificuldades na capacidade de responder ao que as jovens esperam dela, conforme relatos abaixo:

Eu acho a educação no Brasil um pouco falha, porque no meu caso, eu tenho um pouco de dificuldade com algumas matérias e com outras eu era super tranquila. Só que eles me exigiam muito de uma coisa que eu não sabia e não se importavam muito se eu estava apreendendo ou não. Eu acho que a educação no Brasil é assim, não importa se você aprende, eles querem ver a sua nota (Trecho da entrevista com a jovem Maria José – 18 anos – maio de 2016).

Olha eu acho que, às vezes, na escola eles deveriam variar um pouco o método do ensino. Muitas atividades e se a gente não conseguir realmente pegar a matéria, fica automático, talvez um pouco mais dinâmico chamaria bem mais os jovens para participarem. Jovens não querem ficar fazendo aquelas coisas. Pegar copiar, pegar copiar (Trecho da entrevista com a jovem Maria Luísa - 15 anos – maio de 2016).

Apesar de a escola aparecer para algumas jovens como fundamental nos seus projetos de vida, para algumas jovens, conforme os trechos das entrevistas, torna-se desinteressante. Elas denunciam as falhas decorrentes da rotina das atividades escolares, repetição das mesmas práticas, em um ambiente enfadonho e sem sentido, fazendo com que elas contestem o método de ensino e de avaliação. Segundo Dayrell (2007), a escola possui dificuldades em articular os interesses pessoais de algumas/alguns jovens com as demandas do cotidiano escolar, fazendo com elas e eles enfrentem obstáculos para se motivarem, para atribuírem um sentido a esta experiência e elaborarem projetos de vida. O autor argumenta que para as/os alunas/os “a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas” (p.1106). Desse modo, Dayrell (2007) reflete sobre em que medida a escola faz a juventude. O autor questiona a construção do ser jovem e ser estudante, a condição juvenil e a realidade individual como não respeitadas pela escola, gerando uma tensão na dupla condição de ser jovem e ser aluna/o. Para o autor, a escola e seus profissionais ainda não reconhecem que as/os alunas/os que ali chegam trazem experiências sociais, demandas e necessidades próprias, não levando em conta as diferentes condições juvenis.

Gislene Evangelista (2016) afirma que a desmotivação da/o aluna/o e da/o professora/professor com a escola indicam que a falta de interesse se deve ao fato de a escola operar com lógicas que não se assemelham as/aos jovens da contemporaneidade. A autora denuncia uma crise na educação, “evidenciada por meio da crítica que se faz à escola, divulgada como instituição ultrapassada que não é atrativa para os/as alunos/as” (p.93).

Portanto, as jovens sugerem que a instituição escolar, apesar de essencial, pode não estar atendendo de maneira satisfatória às demandas das/os alunas/os. A escola então é apontada como um “mundo paralelo”, distante da vida prática e no qual as alunas não estão motivadas para aprender. Nesse sentido, algumas jovens expressam a ideia de estudar por obrigação, por uma imposição dos pais ou do mundo do trabalho.

Eu sei que escola é importante, mas não sou fã não. Ah, não sei explicar, tipo eu não tenho estímulo, minha mãe não estudou muito, meu pai também não, nenhum dos dois nunca gostou de estudar. Aí eu fico meio assim, eu sei que é importante e a gente precisa disso. Mas eu estudo por isso, mas por gosto meu eu não estudaria não. (Trecho da entrevista com a jovem Ana Maria -16 anos – junho de 2016).

Quando eu era mais nova eu chegava atrasada na escola e meu professor de português não deixava eu entrar depois de 7h e eu só chegava lá 7h10 e 7h15. Aí eu nunca assistia aula de português. Era complicado, assim, às vezes, eu falava “não sou para esse trem aqui não”. Mas aí eu despertei muito no estudo quando eu comecei a fazer oitava série. Antigamente era muito assim, ah, eu nem sabia o que que significava escola. Aí depois que eu morei com pai, ele falava que eu tinha que estudar, porque meu pai sempre fez curso no Senai. Fez curso disso, fez curso daquilo. Aí ele sempre falava “Maria Fernanda, estuda, porque é conhecimento e é pra vida toda”. (Trecho da entrevista com a jovem Maria Fernanda -20 anos – junho de 2016).

Apesar de a jovem Ana Maria considerar a importância da escola, a aprendiz demonstra, em seu relato, desinteresse e falta de estímulo para estudar. Nesse sentido, Gelson Leite (2011) argumenta que todos os sujeitos que ele analisou em sua pesquisa “reconhecem o valor da educação na sociedade, mas nem todos estão totalmente identificados com os estudos” (p. 83). Desse modo, para Ana Maria, o fato do pai e da mãe não terem concluído o ensino médio é algo que a desestimula na escola. No relato da jovem fica claro que ela estuda por obrigação. Assim, a baixa escolaridade do pai e da mãe pode ter provocado efeitos no sentido da escola para a filha. Porém, como argumenta Nadir Zago (2012), não podemos afirmar que escolaridade dos pais é garantia de sucesso escolar da/os filhas/os. Mas podemos considerar que tais fatores podem se cruzar, uma vez que, conforme relato da jovem Maria Fernanda, o gosto por estudar aconteceu depois que seu pai, que fez muitos cursos, conversou com ela e explicou a importância de adquirir conhecimentos. Assim, a educação tem um lugar de destaque nas famílias. A família tem uma função importante na vida escolar das/os filhas/os, “trata-se de

uma presença que resulta em aportes muitas vezes sutis, nem sempre conscientes e intencionalmente dirigidos” (ZAGO, 2012, pp.136/137).

Desse modo, identificando-se ou não com as formas de escolarização, as jovens em seus relatos não deixam de valorizar a escola e muitas vezes incluí-la em seus projetos de vida, pois, de acordo com Luiz Cunha (1980), “a educação é reconhecida como uma variável, política estratégica capaz de intensificar o crescimento da renda, produzir a modernização ou construir uma sociedade justa” (p.16). Investir na escolarização é investir no capital humano que é exigido pelo sistema governamental neoliberal, que conduz as jovens a valorizar o processo educacional e investir em habilidades para os interesses mercadológicos. Assim, o discurso da governamentalidade neoliberal divulga que a educação contribui para o crescimento econômico que, conseqüentemente, melhora a qualidade de vida dos sujeitos.

Portanto, o discurso da governamentalidade neoliberal que visa à produtividade atua no processo de subjetivação das jovens aprendizes, no momento em que elas procuram o programa de aprendizagem para sair do ócio e integrar o processo produtivo. Elas não gostam de ficar sem fazer nada e preferem trabalhar e estudar. Desse modo, o discurso da governamentalidade conduz as diferentes maneiras de vivenciar a condição juvenil, contestando o discurso machista que muitas vezes enclausura as jovens mulheres em seus ambientes domésticos, resistindo as normas que controlam e conduzem suas vivências. Essas jovens mulheres se comportam de modo a ser independentes e ainda dar orgulho para suas mães.

Ademais, o processo de escolarização, além de ser divulgado como essencial para a inserção no mundo do trabalho, também aparece no projeto de vida das jovens. Elas desejam cursar o ensino superior e dirigem muitas expectativas para essa instituição. Muitas delas veem as escolas como uma possibilidade de alcançar objetivos e sonhos. Entretanto, as jovens também relatam dificuldades no processo de escolarização. Para algumas meninas, a escola torna-se desinteressante uma vez que elas denunciam o ambiente escolar como enfadonho e sem sentido, fazendo com que elas contestem o método de ensino e de avaliação. Apesar dos diferentes sentidos atribuídos à escola, todas as jovens valorizam o processo de escolarização para tornar-se alguém na vida, muitas vezes incluindo-a em seus projetos de vida. Nesse sentido, elas parecem buscar estratégias para investir no capital humano e o programa de aprendizagem parece ser uma delas. Considerando, então, as dimensões da condição juvenil, no próximo capítulo desenvolvo as distintas relações das jovens com o lazer e como elas resistem às práticas que regulam e conduzem suas juventudes no âmbito da diversão e da sociabilidade.

6 CIBERESPAÇO, SÉRIES, TELEVISÃO E FUTEBOL: A DIVERSIDADE DAS PRÁTICAS DE LAZER E SOCIABILIDADE ENTRE AS JOVENS MULHERES APRENDIZES

Além do trabalho e da escola, outra dimensão analisada são as práticas sociais e culturais das jovens, especialmente no que se refere ao uso do tempo livre e às práticas de lazer. Segundo Ana Karina Brenner, Dayrell e Carrano (2008), compreender os espaços e as formas de ocupação do tempo livre dedicado ao lazer, pelas/os jovens, é fundamental no entendimento da sua condição juvenil. As/os jovens buscam distintas possibilidades de lazer, nas ruas com as/os amigas/os, no esporte e no ciberespaço. O lazer é desenvolvido nesse capítulo como a capacidade dos sujeitos de disporem do seu tempo como quiserem.

O lazer é então considerado como um campo de potencial, pois é nessa fase da juventude que a construção de subjetividades, descobertas de potencialidades e exercício de inserção se efetiva nas relações sociais. Para Brenner, Dayrell e Carrano (2008) “o lazer pode ser espaço de aprendizagem das relações sociais em contexto de liberdade de experimentação” (p.30). Desse modo, a autora e os autores argumentam que o convívio em grupos possibilita às/aos jovens a criação de uma relação de confiança, auxiliando na construção de identidades coletivas e individuais. “Em suma, as diferentes práticas de cultura e lazer em espaços sociais públicos podem ser consideradas como verdadeiros laboratórios, onde se processam experiências e se produzem subjetividades” (BRENNER, DAYRELL, CARRANO, 2008, p.30). Dessa forma, quando vivenciam o lazer, os sujeitos buscam realizar atividades que proporcionem formas agradáveis de excitação, expressão e realização individual, permitindo, assim, que os sujeitos tenham uma fuga temporária da rotina cotidiana de trabalho, estudos e obrigações sociais (BRENNER, DAYRELL, CARRANO, 2008). Durante as entrevistas, as jovens remetem o lazer como a possibilidade de encontro presencialmente com amigas/os e familiares e/ou interação por meio dos aplicativos dos smartphones. Elas também usam de forma recorrente a palavra diversão, como sinônimo de lazer.

Considerando, então, as diversas possibilidades de vivenciarem o lazer, as subjetividades juvenis são produzidas por meio de diferentes formas de representação de masculinidade e feminilidade e de diferentes práticas e exercícios postos em ação nos discursos a que às/os jovens têm acesso. Desse modo, as formas de lazer e os tempos disponíveis também são diferentes entre jovens meninas e jovens meninos. As diferenças no tratamento dado pelas/os familiares às filhas e aos filhos atuam nas formas de condução de condutas sobre o corpo, sexualidade e no comportamento tanto das meninas como dos meninos. No entanto, as

jovens pesquisadas escapam dos discursos que governam as relações de gênero. Tendo em vista as reflexões apresentadas até este ponto, o argumento que apresento nesse capítulo é que as jovens aprendizes constroem outras possibilidades de existência e experiências de lazer. Na rua, no futebol e no ciberespaço elas resistem às condutas que controlam as relações de gênero nas práticas de diversão e sociabilidade, apesar da regulação de seus corpos.

Assim, no primeiro tópico *“Múltiplas possibilidades de lazer: elas estão nas ruas, em casa e no futebol”* analiso as práticas de lazer das jovens pesquisadas. Elas contestam e transgridem as normas de gênero que limitam as possibilidades de descanso e diversão das jovens mulheres. O futebol e as ruas entram em cena em seus momentos de diversão. Entretanto, os desafios de ser mulher também são analisados quando elas têm suas experiências, corpos, espaços e tempos governados por uma sociedade machista que atribui os cuidados com a casa, exclusivamente, para as mulheres fazendo com que seja usurpado o direito delas de viver plenamente sua condição juvenil.

No tópico *“Facebook, Whatsapp, Instagram em rede: práticas de sociabilidade das jovens mulheres aprendizes”*, os recursos tecnológicos assumem um lugar de centralidade no entretenimento das jovens pesquisadas, elas vivenciam uma intensa relação com a internet e com as possibilidades que os aplicativos digitais permitem. A interação com os aplicativos é realizada no ambiente de trabalho, na instituição de formação teórica, nos deslocamentos entre escola-trabalho e casa e nas escolas. No tópico *“Em casa/ sem crédito/ no serviço tem Wi-Fi”*, analiso as limitações da internet e as estratégias e escapes que elas buscam para vivenciar os momentos de lazer no ciberespaço já que, com o dia a dia ocupado pelas tarefas do trabalho e da escola, as jovens dispõem de pouco tempo para vivenciarem a sociabilidade, presencialmente, com as/os amigas/os e familiares distantes.

6.1 Múltiplas possibilidades de lazer: elas estão nas ruas, em casa e no futebol

Durante os dias da semana, a maioria das jovens frequenta prioritariamente três lugares: a escola, o trabalho e a casa. Nos finais de semana, algumas tentam escapar dessa rotina pesada buscando diversas possibilidades de lazer: assistindo a séries, a novelas, escutando músicas, encontrando amigas/os em praças e festas, além do futebol, que uma delas não deixa de treinar nem durante a semana. Nonato (2013) argumenta que o uso do tempo livre e o lazer das/os jovens refletem em sua maioria a condição juvenil delas/deles. No entanto, a autora esclarece que nem todo tempo livre é tempo de lazer, “pois no tempo livre os sujeitos realizam diferentes

atividades e precisam ainda cumprir algumas obrigações sociais (...) essas atividades são realizadas no tempo livre, mas não necessariamente considerado tempo de lazer” (p.84). Dessa forma, as jovens meninas nos relataram sobre o que fazem durante o período de folga, conforme trecho a seguir:

Geralmente todo fim de semana eu saio, eu gosto de estar com meus amigos, porque eu acho que toda pressão que eu tenho durante a semana, eu alívio no fim de semana. Aí, às vezes, eu até tenho umas briguinhas com minha mãe, porque ela quer que eu tenha uma responsabilidade, que eu não saia tanto de casa. Só que eu acho que durante a semana já é tão pesado, que fim de semana eu esqueço um pouco das coisas. Acho que ela não consegue entender o peso que é estar estudando e trabalhando. (Trecho da entrevista com a jovem Maria Luísa -15 anos – maio de 2016).

O desabafo de Maria Luísa é comum entre as aprendizes. A rotina durante a semana é exaustiva e os finais de semana funcionam como um escape. O encontro com as/os amigas/os alivia a pressão que ela sofre durante os dias de trabalho e estudos. Entretanto, ela ainda é cobrada pela mãe a ter mais responsabilidade e limitações para sair à rua. Luanna Santos (2009) afirma que as meninas desde crianças são demandadas na discursividade prevalente a serem mais cuidadosas, contidas, tranquilas. São mais “presas”, mais vistas como “centradas” e “estudiosas” e “têm mais perspectiva do futuro” (p.122) do que os meninos pela nossa sociedade. De acordo com a autora, por ter essas características socialmente construídas, muitas meninas se assumem como mais “maduras” que os meninos.

Segundo Santos (2009), as jovens meninas não possuem as mesmas liberdades que os jovens meninos. A autora atribui isso a uma educação diferenciada que cada uma/um recebe. No trecho da entrevista com a jovem Maria Luísa, percebe-se uma tentativa de controle e regulação de sua conduta por parte sua mãe, que tenta privá-la de sair de casa. Entretanto, apesar da tentativa de condução, a jovem Maria Luísa assume uma posição de contraconduta, não deixa de sair de casa, mesmo brigando com a mãe. A palavra conduta é entendida como “ato de ‘conduzir’ os outros [...] e a maneira de se comportar num campo mais ou menos aberto de possibilidades” (FOUCAULT, 1993, p. 243-244). Segundo Foucault (1993), o ato de conduzir a conduta está diretamente relacionado ao conceito de governo, que é o “modo como os indivíduos são manipulados e conhecidos por outros”, articulado ao “modo como se conduzem e se conhecem a si próprios” (1993, p. 207). Para o autor, governar as pessoas é uma maneira de conduzi-las a fazer o que se quer. Assim, percebe-se nessa relação o esforço da mãe em tentar controlar a jovem e a resistência da filha a esse assujeitamento. De acordo com Pedro de Souza (2004), o conceito de resistência em Foucault mostra-se diretamente ligado ao de subjetivação, à medida que resistir e subjetivar-se remetem a um modo de produção de sujeito

cujas relações de força agem tencionando-se, mas nunca se obstruindo. Assim, quando a jovem rejeita as prescrições discursivas da mãe, ela vive outros modos de ser mulher, resistindo às posições demandadas. Dessa forma, tanto Maria Luísa, quanto as jovens Maria Beatriz e Maria Ana também parecem buscar outras possibilidades de lazer, ocupando as ruas nos finais de semana, conforme trechos a seguir:

Meus finais de semana são bem agitados, porque eu tento me desligar um pouco. Aí saio com minhas amigas, vamos no cinema, ou ficamos sentadas em um parque. (Trecho da entrevista com a jovem Maria Beatriz – 14 anos – maio de 2016).

Saio nos finais de semana o máximo que eu posso. Vou para festas. Às vezes, tem uns eventos em praças e eu gosto de ir, essas coisas assim. (Trecho da entrevista com a jovem Maria Ana -16 anos – junho de 2016).

Elas também ocupam a cidade, encontram as/os amigas/os em parques, praças, participam de eventos e vão ao cinema. Esses espaços tornam-se territórios de sociabilidade, onde elas se expressam e se reinventam. Zenilda Ribeiro (2010) informa que as praças são frequentadas por diversas motivações, “mas, sobretudo, para praticarem atividades esportivas, alimentarem-se, divertirem-se, encontrar amigos e ver os outros, enfim, desfrutarem os momentos de folga em companhia de outras pessoas” (p.8). As jovens parecem então buscar diversificados espaços para vivenciarem sua juventude, pois apesar de algumas pesquisas evidenciarem que as jovens meninas estão em minoria nas ruas, seja pelos riscos de violência, pelos afazeres domésticos e pelo controle de seus corpos pela família, as jovens aqui pesquisadas parecem transgredir as normas de gênero e vivenciarem múltiplas possibilidades de lazer.

Ocupar as ruas das cidades é um movimento de resistência das jovens meninas, que acontece quando elas também estão nas praças, espaço que é considerado majoritariamente lugar para meninos. Elas resistem às práticas e condutas que negam seus direitos de ir e vir, como os assédios relatados no capítulo “as práticas de resistência de jovens mulheres frente às assimetrias de gênero” e contestam as normas de condutas que tentam normatizar as relações de gênero. Foucault (2004) argumenta que “a resistência é um elemento das relações estratégicas nas quais se constitui o poder. A resistência se apoia, na realidade, sobre a situação à qual combate” (p.269). Dessa maneira, as jovens parecem combater prescrições em nossa sociedade sobre o que as mulheres podem ou não fazer. As meninas aqui pesquisadas parecem criar outras possibilidades de relações de gênero, segundo as quais elas também saem para ruas e ocupam outros espaços, além da escola, trabalho e casa. Assim, a resistência é um processo

de criar e recriar, transformar e participar. De inventar outros e novos modos de existência (FOUCAULT, 2004).

Segundo Auler Junior (2014), quando resistimos, criamos possibilidades de existência a partir de composições de forças inéditas. Para ele, “resistir é, neste aspecto, sinônimo de criar. Desse modo, resistir é criar um tempo novo (FOUCAULT, 1988). As jovens parecem reinventar outras formas, outros rituais para vivenciar a condição juvenil. Um exemplo disso é a jovem Maria Gabriela que encontra no futebol, sua maior paixão, conforme relato a seguir:

Futebol é minha paixão. Eu jogo futebol todos os dias, só na sexta-feira que eu não jogo. O resto da semana eu jogo. Então, geralmente depois da empresa eu saio para treinar. Então eu chego em casa umas 21h30, 22h. Eu jogo em dois times, um de quadra e um de campo. O de quadra o treino é terça e quinta, e o de campo é segunda e quarta. Todos os sábados eu tenho jogos e dia de domingo em campo, porque dia de sábado é quadra e domingo é jogo no campo. Então minha vida é toda de futebol (Trecho da entrevista com a jovem Maria Gabriela - 17 anos – maio de 2016).

Percebe-se por meio da entrevista o entusiasmo da jovem pelo futebol. Ela treina de segunda a quinta e nos finais de semana participa de competições. Todo momento que parece ter livre, é dedicado aos treinos em seus dois times. Maria Gabriela está sempre com a bola no pé, seja no campo, seja na quadra. A vida da jovem “é toda de futebol”, como ela mesma disse no trecho da entrevista. Mas o futebol no Brasil ainda é frequentemente divulgado como um território masculino e as jovens meninas que rompem com as estruturas dessa norma parecem transgredir os limites de masculinidades e feminilidades, bem como as delimitações do lugar natural do masculino e feminino (Barbara HUMBERSTONE, 2007).

No Brasil, o futebol é uma espécie de esporte obrigatório aos meninos, sendo-lhes ensinado desde muito cedo. Eles são treinados desde crianças para gostarem e construírem habilidades com a bola. Entretanto, com as meninas é diferente, elas ganham boneca, utensílios domésticos e são “treinadas” a cuidarem do lar. Assim, o futebol é culturalmente considerado como de domínio masculino (SALES, 2010). “E embora a prática esportiva seja demandada a todas/os, há uma generificação das modalidades esportivas. Há aquelas apresentadas como mais adequadas às mulheres e outras como mais adequadas aos homens como o futebol” (SALES, 2010, p.116). Frente a tais modos e práticas, não surpreende que as mulheres não sejam vistas como mais um sujeito da história do futebol brasileiro, e que o futebol feminino, em particular, seja um tema pouco divulgado (Fábio FRANZINI, 2005).

Desse modo, “o universo do futebol caracteriza-se por ser, desde sua origem, um espaço eminentemente masculino; como esse espaço não é apenas esportivo, mas também

sociocultural, os valores nele embutidos e dele derivados estabelecem limites” (FRANZINI, 2005, p.316). A entrada das mulheres nesse universo modifica tal lógica, pois mesmo sendo um esporte majoritariamente masculino, as meninas também jogam, gostam e entendem de futebol. Por isso, o futebol feminino representa uma contra conduta, pois abre “possibilidades outras além daquelas consagradas pelo estereótipo da “rainha do lar” (...) “boa mãe” e a “boa esposa” (de preferência seguindo os padrões hollywoodianos de beleza), principalmente, restrita ao espaço doméstico” (FRANZINI, 2005, p.321). A inserção das meninas no mundo do futebol “pode ser observada como uma atitude transgressora porque as mulheres fizeram valer suas aspirações, desejos e necessidades, enfrentando um universo caracterizado como próprio do homem” (Silvana GOELLNER, 2005, p. 147) Por esse motivo, Maria Gabriela conta que desde pequena sempre sofreu preconceito conforme trecho a seguir:

Eu já sofri vários preconceitos. Inclusive já sofri muito com as pessoas, mas superei... hoje em dia eu não ligo. É o machismo, né? Hoje em dia é difícil. Porque no futebol feminino existe bastante preconceito. Só que meu pai estava ali do meu lado o tempo todo me incentivando e me dando forças, porque eu realmente sou apaixonada por futebol e hoje em dia minha família toda apoia (Trecho da entrevista com a jovem Maria Gabriela -17 anos – maio de 2016).

A jovem relata que sofreu com o machismo e o preconceito por gostar de jogar futebol e com o apoio do pai e da família, hoje em dia ela consegue superar. Para Claudia Vianna e Daniela Finco (2009), a transgressão dos padrões socialmente aceitos costuma ser mal vista e ridicularizada. Por isso, Maria Gabriela, denuncia o preconceito que já sofreu. Entretanto a jovem afirma que hoje em dia “não liga”. Dessa forma, Maria Gabriela transgride a norma cultural de que mulher e futebol não combinam e demonstra sua paixão pelo esporte. A transgressão possibilita então “ser diferente” e romper fronteiras culturalmente estabelecidas. As jovens meninas também podem gostar, entender e aprender a jogar futebol. Assim, as práticas culturais e sociais produzem e reproduzem as relações de gênero, como instituem e validam determinadas formas de se viver as masculinidades e as feminilidades. Dessa forma, as práticas de sociabilidade apresentadas mostram que os modos como nos tornamos homens e mulheres são construções culturais que são apreendidas nos mais diversos espaços sociais. Jovens como Maria Gabriela parecem sinalizar possibilidades de transformações das relações de gênero. Elas experimentam, inventam, criam e transgridem.

Segundo Goellner (2005), “transgressoras ou não, as mulheres há muito estão presentes no futebol brasileiro. Vão aos estádios, assistem a campeonatos (sic), acompanham o noticiário, treinam, fazem comentários, arbitram jogos, são técnicas, compõem equipes dirigentes” (p.149). Elas participam do universo futebolístico e não há como negar. Goellner (2005, p. 149)

argumenta que as “mulheres transgridem ao que convencionalmente se designou como sendo próprio de seu corpo e de seu comportamento”, pois elas questionam o discurso do futebol ser esporte para meninos. Percebe-se, então, que a transgressão de ser mulher e gostar de futebol é possível pelo apoio que ela recebe do pai e da família, que faz com que a jovem não sofra com os preconceitos existentes ainda em nossa sociedade.

Em disputa com os discursos que não autorizam as mulheres a gostarem e jogarem futebol, existem discursos que as incentivam. Por exemplo, o futebol feminino, que durante as Olimpíadas de 2016, que aconteceram na cidade do Rio de Janeiro, teve bastante destaque nos meios de comunicação. No início da competição, o futebol brasileiro feminino teve grande sucesso nas partidas e o futebol brasileiro masculino teve muitas dificuldades para se classificar. As charges a seguir satirizam esse momento:

Figura 6 - Como marcar gols



Fonte: <<http://blogogov.blogspot.com.br/2011/07/futebol-marta-e-melhor-que-o-neymar.html>> Acesso em 26.02.17.

Figura 7 - Craque



Fonte: <<http://portaldenoticiaspb.com/galvao-neymar-e-marta-sao-alvos-de-memes-apos-fiasco-da-selecao-contra-o-iraque-confira/>> Acesso em 26.02.17.

A mulher que aparece na primeira charge é Marta, atacante e capitã da seleção brasileira de futebol, ganhou cinco títulos de melhor do mundo, maior artilheira da história das Copas do Mundo no futebol feminino, além de ser também maior artilheira da história da Seleção Brasileira (feminina e masculino), desbancando Pelé, outro grande jogador do futebol masculino. Na charge, sua imagem aparece como professora, que ensina os jogadores da seleção de futebol masculina a fazerem gols. A segunda charge traz comparações de Marta com o atacante da seleção brasileira de futebol masculino, Neymar, que devido à atuação ruim na última Copa do Mundo e no início da classificação das Olimpíadas, foi alvo de muitas piadas na internet. A charge divulga a predileção da criança pela camisa da jogadora de futebol Marta ao invés da camisa do jogador Neymar. Ambas as charges divulgam Marta como referência no futebol e como ídola da seleção. Desse modo, os discursos que circulam em nossa sociedade produzem os sujeitos. Ora ditos limitam as possibilidades das jovens de vivenciarem diversas práticas de lazer, ora incentivam as jovens meninas a também adentrarem no universo futebolístico. Esses discursos são concorrentes com outros discursos que circulam na cultura.

Frente aos múltiplos discursos que atuam na subjetivação juvenil e diferentemente das jovens apresentadas até agora, as meninas a seguir, em grande medida, têm suas vivências de lazer circunscritas no perímetro da casa e relacionam-se às atividades de assistir à televisão, a séries e escutar música como práticas de lazer, conforme relatos a seguir:

Hum... eu assisto muitas séries e, às vezes, eu saio. Mas não é todo final de semana, não. (Trecho da entrevista com a jovem Maria Joana -17 anos – junho de 2016).

Escutar música é o que mais faço, converso com as pessoas, mexo no *Facebook*. (Trecho da entrevista com a jovem Maria Cláudia - 16 anos – maio de 2016).

Acho que ver TV, eu adoro ver novela, séries. É isso que eu faço quando não tenho nada para fazer, eu vejo televisão, vejo séries e converso muito. Eu adoro conversar. (Trecho da entrevista com a jovem Maria José – 18 anos – maio de 2016).

Percebe-se, assim, através dos relatos, que elas ocupam seus tempos com séries, novelas e músicas. Dessa forma, Tatiane Rosa (2006) argumenta que a utilização de certos espaços em determinados dias e horários são diferentes para meninas e meninos. Nos trechos das entrevistas com as jovens Maria Joana, Maria Cláudia e Maria José, elas relatam que suas práticas de lazer são limitadas, em sua maioria, ao ambiente doméstico. Edmilson Santos (2008) corrobora afirmando que são as meninas que sofrem mais pressão para ficarem em casa, já aos meninos é dado o direito de experimentar sociabilidades noturnas nas ruas. Segundo Santos (2008), “podemos perceber que as meninas (..) estão associadas à experimentação de atividades dentro

de casa. Isso significa que são as meninas que mais têm restrições para realizarem atividades longe do universo residencial, familiar” (s/p). O autor ainda argumenta que apesar de existir um grande envolvimento de meninos e meninas em atividades fora de casa, sua distribuição não é equilibrada em alguns espaços como a praça.

Neste sentido, as estratégias de governo exercidas sobre as jovens aprendizes as possibilitam ocupar determinados espaços sociais. Falar em governo, na perspectiva foucaultiana, está no âmbito da governamentalidade, refere-se “ao problema da ‘gestão das coisas e das pessoas’, ao problema de sua ‘condução’, ao problema da ‘condução das condutas’ dos indivíduos de uma sociedade” (FONSECA, 2006, p. 158). 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” (p. 243/244) ou seja, “estruturar o eventual campo de ação dos outros” (FOUCAULT, 1995, 244). O governo das condutas juvenis incide sobre uma multiplicidade de objetos. Aqui o alvo foram as práticas de lazer. Entretanto, meninas e meninos a todo tempo são conduzidos em suas ações, do que pode e não podem fazer de acordo com seu gênero. Esse processo de governo e autogoverno das condutas tem por referência um padrão, segundo o qual “haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade” (LOURO, 2005, p. 44).

Sobre a governamentalidade em Foucault, Sales (2010) argumenta que para se produzir e garantir o governo e o autogoverno das condutas, é indispensável uma soma de esforços, “afinal, o poder se exerce de forma microfísica por toda a sociedade, de todos os lados, de forma sutil e altamente eficiente nos propósitos de regulação dos modos de ser” (SALES, 2010, p.173). Para a autora, “esse poder que está em toda parte, divide, classifica, qualifica, ordena e exclui os sujeitos, por meio da vigilância permanente e intensiva dos comportamentos (p.173/4).

Dessa maneira, a sociedade define aquilo que deve e não deve ser vivido pelas meninas e meninos. Por isso, vincula-se aos processos de governo das/os outras/os (FOUCAULT, 1997), em que um discurso é apresentado às jovens, visando à condução de suas condutas. Nesse sentido, a restrição das mulheres a viverem determinadas práticas e a desenvolverem certas habilidades é algo que interessa ao governo das relações de gênero. Desse modo, o fato de algumas jovens se interessarem por atividades em locais privados insere-se em um processo de governo das relações de gênero que tenta limitar as possibilidades das mulheres, estabelecendo fronteiras entre o que é feminino e o que é masculino. Entretanto, conforme apresentado, há

também as jovens que buscam e vivenciam outras possibilidades de lazer, rompendo com a norma que divulga o que podem ou não fazer de acordo com as masculinidades e feminilidades.

Embora esses escapes existam e outras formas de ser homem e mulher estejam sendo divulgados, as diferentes formas de vivenciar a condição juvenil são influenciadas por diferentes práticas que, de acordo com Dayrell (2007), passam a ter sentidos próprios. No trecho a seguir, a jovem Maria Paula afirma como é difícil descrever o que ela faz para se divertir, já que desde pequena exigiu-se que ela amadurecesse muito cedo e se tornasse responsável pelas atividades domésticas em casa e por cuidar dos irmãos, já que sua mãe trabalhava o dia todo.

Quando uma pessoa pergunta o que é diversão pra mim, eu não respondo, por exemplo, que diversão é jogar bola e brincar de boneca. Diversão é algo que te faz feliz. Mas não necessariamente eu vá brincar, então isso influenciou muito, porque muitas pessoas têm essa experiência de diversão ser sair correndo, brincar de boneca e conversar com os amigos, e eu não tenho essa experiência. Só sei que diversão é aquilo que te faz feliz porque eu considero assim, porque não tive a mesma infância que todos tiveram. Eu tive que amadurecer muito cedo, porque minha mãe tinha que trabalhar e eu com oito anos já cuidava dos meus irmãos e da casa. Então, eu perdi minha infância e já fui adulta muito cedo. (Trecho da entrevista com a jovem Maria Paula – 18 anos – maio de 2016).

A jovem Maria Paula relata o amadurecimento precoce que sofreu devido às responsabilidades que dela foram demandadas quando ainda criança. Como consequência, a jovem teve o direito à infância negado pela situação social familiar. Diferentemente das outras jovens que saem ou jogam futebol, Maria Paula vê o lazer de outro modo. Nesse sentido, a condição juvenil da jovem tem um significado distinto das outras meninas, pois o modo como sua condição foi constituída atribuiu outros significados para a diversão.

Nesse sentido, Dayrell (2007) argumenta que os diferentes modos de ser jovem expressam mutações significativas nas formas como a sociedade "produz" sujeitos. No Brasil, situações como essa são comuns a muitas meninas, a quem ainda crianças são atribuídas tarefas que muitas vezes para os meninos não são. Elas lavam, passam, cozinham, cuidam das irmãs e dos irmãos pequenos. O direito de brincar, de correr, de serem crianças é expropriado. De acordo com a pesquisa desenvolvida pelo Plan Brasil (2013), uma organização internacional que atua na defesa de direitos das crianças, 81,4% das meninas relataram que arrumam a própria cama, tarefa que só é executada por 11,6% dos irmãos meninos. 76,8% das meninas lavam a louça e 65,6% limpam a casa, enquanto apenas 12,5% dos irmãos lavam a louça e 11,4% limpam a casa²⁸.

²⁸ Fonte <<http://oficinadeimagens.org.br/o-que-e-ser-menina-no-brasil-desigualdade-de-genero-desde-a-infancia/>> Acesso em 21.09.16.

Assim, desde cedo já se divulga nas famílias que cabe às meninas a realização das tarefas domésticas. Ainda pequenas, elas ganham bonecas e fogõezinhos de presentes para brincar. E, enquanto elas arrumam a própria cama e as dos irmãos, eles saem para brincar e jogar bola, pois cuidar da casa não “é coisa de menino”. Desse modo, quando as meninas assumem ainda mais responsabilidades no cuidado com a casa e os irmãos é usurpado delas o direito de viver plenamente essa época de construção dos seus saberes e das relações sociais. Muitas vezes, os jovens meninos não vivem essa experiência de terem seus corpos, espaços e tempos conduzidos para a execução das tarefas domésticas. Conforme relato a seguir, os jovens meninos muitas vezes possuem mais liberdade e menos obrigações em casa.

As/Os jovens chegam na instituição e aguardam na porta da sala o educador chegar para abri-la. Percebo então que tem um jovem menino bastante sonolento, converso com ele e pergunto como foi o final de semana. Ele informa que saiu de casa cedo no domingo e foi encontrar alguns amigos em uma praça onde anda de skate. O jovem informa que acabou não percebendo o tempo passar e quando se deu conta já era muito tarde da noite. Ele chega em casa de madrugada e acorda no outro dia cedo para trabalhar. Na segunda à tarde ele volta à pista de skate e à noite vai para a escola, isso faz com que ele esteja exausto na terça-feira de manhã. Questiono se ele não tem tarefas escolares para fazer ou tarefas domésticas em casa. Ele informa que faz quando dá e que pouco ajuda em casa. (Nota do diário de campo – 12/04/2016).

Percebe-se que para os meninos há mais liberdade de circular, além de possuírem poucas obrigações em casa, possibilitando que vivenciem a condição juvenil em outros momentos e espaços. Santos (2009) argumenta que para os jovens meninos é permitido gozar de liberdades e de tolerância que esse período da juventude concede. Isso fica claro na nota de diário de campo, quando o jovem afirma que passou o dia fora de casa, chegou de madrugada e no outro dia ainda conseguiu aproveitar a tarde. Para as jovens meninas, que possuem obrigações em casa, que são coibidas pelas mães e pais a não chegarem em casa tarde ou evitarem sair, esse tipo de liberdade e vivência são negados.

Assim, para vivenciarem sua condição juvenil, as jovens criam estratégias e escapes, e nessa busca por novas experiências recorrem aos recursos tecnológicos, em especial. Por meio deles os sujeitos passam a utilizar a internet e os aplicativos sociais em suas atividades profissionais, de lazer, de aprendizagem e de contato interpessoal. Com isso, os relacionamentos passam a ocorrer também na internet e nas redes sociais digitais, onde as jovens trocam informações, compartilham momentos e experiências (Siony da SILVA, 2010). No tópico a seguir é analisada a relação de sociabilidade que os recursos tecnológicos possibilitam às jovens aprendizes vivenciarem, no período em que estão envolvidas com o trabalho e a escola.

6.2 Facebook, WhatsApp, Instagram: práticas de sociabilidade em rede das jovens mulheres aprendizes

A utilização de artefatos como a internet e os smartphones vem produzindo um “novo estado de cultura” que integra, significativamente, as experiências juvenis. Esse novo estado de cultura, conforme afirma Sales (2010), pode ser também denominado de cibercultura. O termo cibercultura, de acordo com Pierre Lévy (1999) é o “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (p.17). O ciberespaço, por sua vez, é um “novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores” (LÉVY, 1999, p. 17). Lucia Santaella (2003) denomina essa relação como “cultura das mídias”, uma cultura intermediária entre a chamada cultura de massas e a cibercultura. Santaella (2003) ressalta que uma cultura não sucede a outra e sim se trespassam e se sobrepõem, constituindo tecidos culturais híbridos. Nesse contexto, André Lemos (2003) sugere que a cibercultura se configura a partir da junção entre as novas tecnologias digitais na conjuntura cultural contemporânea. O autor ainda argumenta que o ciberespaço é uma parte vital da cibercultura, e, como aponta Lemos (2002), podemos compreendê-lo como “o lugar onde estamos quando entramos num ambiente simulado e como conjunto de redes de computadores, interligados ou não em todo o planeta, a internet” (p.137).

A partir das múltiplas conexões com as tecnologias digitais, a cibercultura, produzida no ciberespaço, inventa novas formas de existência, diversificados modos e formas de lazer, sociabilidade, interação e relacionamentos (SALES, 2010). Dessa maneira, “na cibercultura surgem diferentes formas de se divertir, de fazer rir, de se relacionar, de se comunicar, de viver, (...) de exercer poder e de resistir. Surgem formas variadas de se autoconhecer, de se governar, de dominar e de se produzir” (SALES, 2010, p.34). Segundo Sales (2010), as/os jovens interagem intensamente com os dispositivos digitais que as/os conectam com o ciberespaço. A partir da sua imersão na cibercultura, a presença constante das/os jovens no ciberespaço fez emergir novas formas de vivenciar a condição juvenil e, conseqüentemente, de produzir suas culturas. Assim, nessa perspectiva, o ciberespaço torna-se um território simbólico de vínculos sociais, um ambiente de trocas de informações, textos, imagens, experiências de vida e um meio de contato e relacionamento social (Aline LIMA, 2009).

Essas/esses jovens, intimamente conectadas/os com as tecnologias digitais são denominadas/os de juventude ciborgue (SALES, 2010). Sendo considerada por Sales (2010) uma “geração conectada no universo cibercultural (...) uma juventude monstruosa, alienígena

ou demoníaca para algumas/alguns. Uma juventude antenada, atualizada, conectada, pós-moderna, para outras/os. Ou simplesmente tudo isso e muito mais” (p.96/97). O conceito de ciborgue é definido por Donna Haraway (2009) como “um organismo cibernético, um híbrido de máquina e organismo, uma criatura de realidade social e também criatura de ficção” (p. 36). De acordo com Sales (2010), “com a multiplicação dos artefatos tecnológicos, nos últimos tempos, a noção de ciborgue tem-se ampliado para toda pessoa que tem sua vida mediada pela tecnologia” (p.35). Para a autora, “o que caracteriza a/o ciborgue é justamente o hibridismo, a mistura, a montagem que desmancha qualquer tipo de dualismo em nossa composição” (p.36). Sales (2010) argumenta ainda que “a “confusão” de limites entre organismo/máquina, natural/artificial, natureza/cultura se combina na configuração da/o ciborgue” (p.36).

Edvaldo Couto, Joseilda Sampaio e Barbara Neves (2013) também argumentam que essas misturas entre corpos de máquinas e humanos são essenciais para se entender os ciborgues. Falando sobre corpos ciborgues, o autor e as autoras defendem que “a biologia vem invadindo o mundo das máquinas. Agora é o homem que programa para ser programado. O atual nível sócio-técnico do ciborgue ilustra como técnica e homem se relacionam de maneira simbiótica” (p.4).

As tecnologias digitais culminam, então, em mudanças de hábitos e costumes. Para Couto, Sampaio e Neves (2013), “as fronteiras entre o sujeito e o objeto praticamente desaparecem. O humano e a máquina, o natural e o artificial, o biológico e o protético se fundem de muitas maneiras. As tecnologias têm nos proporcionado esquemas imaginários, implicações sociais e culturais” (p.6). Esse rompimento de fronteiras, de acordo com Haraway (2009), produz uma série de potencialidades de vida e de análise. Nesse sentido, Sales (2010) considera as/os jovens ícones nesse processo, afirmando que a juventude está cada vez mais ciborguizada, pois “é ela que interage crescentemente com as tecnologias e, nessa mistura, se produz, orienta seu comportamento, conduz a própria existência” (p.37).

Desse modo, as tecnologias digitais assumem um lugar de centralidade no entretenimento das jovens pesquisadas. Durante as observações na instituição onde as jovens recebem a formação teórica, percebi que todas/os as/os jovens estão ciborguizadas/os, pois seus modos de existir estão, de alguma forma, sendo fabricados nas relações sociais estabelecidas com as tecnologias digitais. Entretanto, foi possível perceber que as/os jovens possuem diferentes níveis de ciborguização, conforme será desenvolvido ao longo do tópico.

Dessa maneira, as práticas ciberculturais surgem como uma das atividades de lazer das jovens pesquisadas. A intensa relação das/os jovens com as tecnologias digitais não é uma novidade para os estudos da juventude. As/Os jovens de hoje são consideradas/os ciborgues,

pois nasceram na era da internet (SALES, 2014). Dessa forma, durante as entrevistas, quando questionada sobre a frequência em que fazem uso da internet no dia a dia, a jovem Maria Joana não hesitou em responder:

Sempre, a todo momento. (Trecho da entrevista com a jovem Maria Joana -17 anos – junho de 2016).

A aprendiz relata que está conectada ao ciberespaço a todo momento, confirmando o que Sales (2010) argumenta sobre a intensa relação das/os jovens com o ciberespaço. Para a autora, o uso das tecnologias digitais pelas/os jovens na contemporaneidade está formando uma juventude cada vez mais ciborguizada. Os smartphones, quando estão conectados à internet, permitem às jovens uma relação permanente com outras pessoas, amigas/os e familiares, em qualquer lugar do mundo. Isso pode atuar nas sociabilidades juvenis e na produção de suas subjetividades. Desse modo, a internet é usada como meio de comunicação, lazer e entretenimento, conforme relato a seguir.

Eu uso a internet o dia inteiro (...) Eu converso com meus amigos e isso é diversão pra mim. (Trecho da entrevista com a jovem Maria Teresa – 17 anos – maio de 2016).

Sim, sempre (...) todos os dias, considero que a internet também pode ser um momento para me divertir, de vez em quando, já fiz tudo que tinha que fazer, li todas as notícias, aí sempre tem aquele amigo que você pode conversar, trocar ideia, ver as postagens, ver um vídeo engraçado. (Trecho da entrevista com a jovem Maria Roberta – 19 anos – maio de 2016).

Maria Teresa e Maria Roberta relatam que, pela internet, elas mantêm contato constante com as/os amigas/os. Dessa forma, o uso da internet indica que as jovens vivenciam uma sociabilidade digital em seu cotidiano, à medida que se apropriam de diferentes dimensões e experiências (José OLIVEIRA; Carlos SOUSA, 2012). Elas estão conectadas à internet o dia inteiro interagindo com as/os amigas/os, por postagens na rede e por vídeos. A fusão das/os jovens com as tecnologias digitais se intensifica por conta dos processos de sociabilidade que ocorrem no ciberespaço (Marco Polo da SILVA, 2016). Para Silva (2016), “é esta demanda por sociabilidade que em alguns momentos faz as atitudes ou comportamentos dos/as jovens sugerirem que o celular e outras tecnologias digitais são um “vício”” (p.153). Assim, as jovens vivem uma intensa relação com a internet e com as possibilidades que os aplicativos permitem.

Eu considero mexer na internet uma diversão, porque é muita pressão, durante a manhã e à tarde. Aí eu chego em casa, nem que seja 10 minutos e consigo mexer ali, distrai (Trecho da entrevista com a jovem Maria Cláudia -16 anos – maio de 2016).

A jovem Maria Claudia afirma não dispensar o uso diário da internet, nem que seja por pouco tempo. Elas também afirmam que naquele espaço, ela se distrai. Percebe-se, então, que

por mais que as jovens estejam consumidas por outras tarefas no dia a dia, elas buscam e constroem momentos para se divertir. A diversão parece, então, um escape das práticas que regulam as condutas juvenis no sistema da governamentalidade neoliberal. Em meio à produtividade do mundo do trabalho, elas buscam estratégias para a ludicidade e distração. Nessa perspectiva, Sales (2010) argumenta que o ciberespaço aparece como grande símbolo da sociabilidade juvenil contemporânea, já que ali as/os jovens experimentam diversas práticas de sociabilidade e se divertem.

Desse modo, é fato que as jovens, até agora apresentadas, compreendem a internet fundida com suas atividades do seu cotidiano, não sendo possível ficar desconectadas. Assim, as interações no ciberespaço trazem novos elementos para a dinâmica das relações sociais, possibilitando encontros e distrações, por parte daqueles que utilizam essa tecnologia. Oliveira e Sousa (2012) argumentam que o ciberespaço se converteu em ponto de encontro para a juventude contemporânea, “possibilitando a criação de novas condutas sociais e de uma cultura específica, caracterizada pela velocidade acelerada do fluxo de informações” (p.10). Para os autores, o crescimento das relações no mundo *online* confirma o anseio da juventude pelo encontro com a/o amiga/o que está do lado de lá, mas que pode se fazer presente em um click. “Esta nova lógica, imperante na juventude, desloca o significado da palavra presença e também subverte as noções mais clássicas de tempo e espaço. Hoje em dia não é preciso fixar o corpo físico em um determinado ponto para ser prontamente reconhecido como presente” (OLIVEIRA, SOUSA, 2012, p.10).

O ciberespaço aproxima as jovens de experiências que, presencialmente, devido aos inúmeros afazeres do dia a dia, seriam quase impossíveis de serem vivenciadas. Os fluxos na rede representam o desejo juvenil de existir para além do cotidiano rígido, o que torna as jovens ciborgues. Assim, nas diversas formas de sociabilidade, as redes sociais digitais ocupam uma centralidade, uma vez que elas parecem ocupar boa parte das práticas sociais contemporâneas (SALES, 2014). Os trechos das entrevistas a seguir mostram que as redes sociais digitais são as que jovens mais gastam tempo, ao navegar no ciberespaço. Esse relevante uso das redes sociais indica que as jovens vivenciam uma sociabilidade híbrida em seu cotidiano, em que se apropriam de diferentes dimensões e experiências. Quando perguntadas sobre os usos que fazem da internet, responderam:

Eu uso mais o *Facebook* e o *WhatsApp*. (Trecho da entrevista com a jovem Maria Teresa – 17 anos – maio de 2016).

Gosto mais de *Facebook*, *Instagram*, *WhatsApp*, *Snapchat*. (Trecho da entrevista com a jovem Maria Ana -16 anos – junho de 2016).

WhatsApp e Instagram que eu mexo todos os dias. (Trecho da entrevista com a jovem Maria Gabriela -17 anos – maio de 2016).

WhatsApp é o que mais mexo, todos os dias. (Trecho da entrevista com a jovem Maria Eliana -17 anos – maio de 2016).

Eu gosto de usar o WhatsApp e o Instagram. (Trecho da entrevista com a jovem Maria José – 18 anos – maio de 2016).

Conforme os relatos dos trechos das entrevistas, os aplicativos mais usadas pelas jovens mulheres são o *WhatsApp*²⁹, *Instagram*³⁰, *Facebook*³¹ e *Snapchat*³². Os dados estão de acordo com uma das pesquisas da Nielsen³³, agência norte-americana de estudos com consumidores, que divulgou, em maio de 2016, uma pesquisa com os 10 aplicativos mais baixados nos smartphones pelas/os brasileiras/os: De acordo com a agência, os aplicativos mais baixados são: 1º *WhatsApp*, 2º *Messenger*, 3º *Facebook*, 4º *Snapchat*, 5º *Instagram*, 6º *Youtube*, 7º *Uber*, 8º *Spotify*, 9º *Twitter* e 10º *Netflix*. Todos os aplicativos listados como mais baixados são redes sociais que permitem que as jovens se comuniquem, se relacionem e se conectem a diferentes assuntos por interação de mensagens de texto, vídeos ou fotos. Exceto o *Uber* que é um aplicativo que permite que você solicite motoristas particulares, *Spotify* que é um serviço de música comercial em *streaming* e a *Netflix* que é uma provedora global de filmes e séries de televisão via *streaming*³⁴.

A interação com os aplicativos é realizada no ambiente de trabalho, na instituição de formação teórica e nos deslocamentos entre trabalho-escola-casa. No episódio a seguir, um jovem, durante uma das aulas de formação, abre o aplicativo *Snapchat* e fica tirando fotos de outras/os jovens na sala:

O momento é de descontração. O educador não está em sala, algumas/alguns jovens conversam paralelamente, um aprendiz joga pelo seu celular e um

²⁹ WhatsApp Messenger é um aplicativo de mensagens multiplataforma que permite trocar mensagens pelo celular. Fonte: https://www.whatsapp.com/?l=pt_br Acesso em: 14.09.16.

³⁰ Instagram é um aplicativo para compartilhar momentos da vida com os amigos através de uma série de imagens. A/O usuaria/o tira uma foto com o seu celular, em seguida, escolhe um filtro para transformar a imagem em uma memória. Fonte < <https://www.instagram.com/about/faq/>> Acesso em: 14.09.2016.

³¹ O *Facebook* <https://www.facebook.com/> é uma rede social digital, fundada no ano de 2004. Atualmente, segundo dados da ComScore (2015) é a rede social que concentra o maior número de usuários/as no Brasil e no mundo. Acesso em: 14.09.16.

³² O *Snapchat* é uma rede social de mensagens instantâneas voltado para celulares com sistema Android e iOS. O aplicativo pode ser usado para enviar texto, fotos e vídeos e o diferencial é que este conteúdo só pode ser visto por um período de 24 horas após sua publicação. Fonte < <http://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/noticia/2016/02/o-que-e-snapchat.html>> Acesso em: 14.09.16.

³³ Fonte <<http://www.nielsen.com/br/pt/>> Acesso em 14.09.16.

³⁴ “*Streaming* é uma forma de transmissão de som e imagem (áudio e vídeo) através de uma rede qualquer de computadores sem a necessidade de efetuar downloads do que está se vendo e/ou ouvindo, pois neste método a máquina recebe as informações ao mesmo tempo em que as repassa ao usuário” Fonte <<http://www.interlogcaodigital.com/central/o-que-e-streaming/>> Acesso em 23.01.17.

grupo de duas meninas e um menino tiram fotos pelo aplicativo *Snapchat* e brincam com os filtros que o programa permite, como carinha de cachorro que coloca a língua para a fora, distorcem os seus rostos e alteram a voz. Elas e ele dão risadas com o resultado das fotos e vídeos e parecem publicar na rede. (Nota do diário de campo – 29/03/2016).

Percebe-se que a sociabilidade entre as jovens também acontece durante a formação teórica, por meio dos aplicativos, como o *Snapchat*. As/os jovens riam juntas/os e compartilhavam fotos e vídeos no ciberespaço. Georg Simmel (1983) argumenta que uma importante característica da sociabilidade é seu caráter lúdico. De acordo com o autor, a condição lúdica é necessária para que a sociabilidade cumpra seu propósito, considerando que "seu alvo não é nada além do momento sociável e, quando muito, da lembrança dele" (SIMMEL, 1983, p. 170). Dessa maneira, Fátima Ferreira e Lúcia Vilarinho (2013) argumentam que as sociabilidades juvenis vêm sendo transformadas pela cibercultura "na medida em que o acesso aos bens digitais e a competência na mobilização desses bens propiciam o ingresso no contexto social informatizado da complexa sociedade moderno-contemporânea" (p.198).

Assim, os usos das tecnologias digitais marcam as vivências das jovens ciborgues, já que os smartphones e os aplicativos disponíveis são intensamente utilizados. Dessa forma, as práticas de lazer são alteradas de tal forma que seus modos de vida estão intimamente ligados ao uso dos aparatos tecnológicos. Essas jovens desenvolvem formas de lazer na web conjuntamente com outras práticas, que se vinculam com seus modos de significar e interagir na sociedade. Sales (2014) destaca que "ao se vincularem às tecnologias, eles passam a ser algo como híbridos tecnoculturais, que operam o próprio pensamento e conduzem suas ações numa constituição simbiótica com as tecnologias" (p.234). Assim, o uso do aplicativo *Snapchat* em sala de aula demonstra como a sociabilidade juvenil vem sendo transformada pela cibercultura.

Na vivência das sociabilidades, "as subjetividades juvenis são permanentemente produzidas por meio de diferentes práticas e exercícios postos em ação nos discursos a que as/os jovens têm acesso" (SALES, 2010, p.109). Esses discursos estão repletos de marcadores sociais, e o gênero é um dos fatores que constituem uma importante marca da subjetividade juvenil porque "aciona modos de as/os jovens conduzirem a própria conduta pautados nas diferenças entre os sexos, construídas socialmente, e nas relações de poder constitutivas desse processo" (SALES, 2010, p.109). Assim, o discurso demanda das jovens mulheres que elas gostem mais de determinados tipos de aplicativos do que de outros. Para Foucault (1987), as subjetividades se originam dos discursos que as constituem, entre o sujeito e as diferentes instâncias da qual ele participa. Esses discursos não se reportam somente à linguagem

simbólica, mas às práticas concretas. São difundidos por meio das instituições na forma de práticas disciplinares e disciplinadoras (FOUCAULT, 1987). Nesse sentido, o uso das tecnologias digitais é também marcado pelas relações de gênero.

O instituto Pew Research³⁵ realizou uma pesquisa entre dezembro de 2009 e dezembro de 2012 que concluiu que mulheres usam mais as redes sociais que os homens. De acordo com a pesquisa, o *Facebook* aparece como o aplicativo mais usado pelas mulheres, sendo 72% delas e 62% dos homens internautas que acessam o serviço. O Instagram também foi bem citado nas pesquisas e apareceu com 16% de aprovação das mulheres e 10% dos homens. Esses dados foram baseados em pesquisas do *Internet Service Providers* dos Estados Unidos, mas a realidade brasileira não diverge muito desses resultados, já que de acordo com uma pesquisa da Revista Galileu, de 2012, 58,7% das/os brasileiras/os cadastradas/os em redes sociais eram mulheres. Um estudo do ConsumerLab³⁶, divisão de pesquisas e comportamento da Ericsson, que teve como base dados coletados ao longo do ano de 2011 no Brasil, revelou que “a atitude das mulheres em relação à tecnologia é mais conservadora que a dos homens”. De acordo com o estudo, enquanto 36% dos homens pesquisados utilizam seus *smartphones* para jogar, entre as mulheres esse número cai para 16%. Os estudos indicam que os homens também preferem experimentar novos aplicativos e publicar piadas em redes sociais, já as mulheres preferem se comunicar mais vezes ao longo do dia e fotografar. Segundo o estudo, 80% das mulheres brasileiras participantes da pesquisa afirmam utilizar o seu *smartphone* para tirar fotos, e somente 60% dos homens utilizam a câmera, porém, curiosamente, são eles os líderes no envio e recebimento de fotos através das redes sociais.

O estudo destaca também que as mulheres são mais inseguras e só usam alguma coisa nova quando têm certeza de que vai funcionar. Já os homens instalam muitos aplicativos pela curiosidade de conhecê-los. São os homens também que assistem a mais vídeos e escutam música pelo celular. Esses dados corroboram a pesquisa dos Estados Unidos, que diz que os homens estão em maioria no *Youtube*. A pesquisa relata que 25% dos homens acessam o *Youtube*, diariamente, enquanto apenas 17% das mulheres fazem o mesmo. E, em relação ao período médio gasto nos vídeos do serviço, eles representam cerca de 60 minutos mensais, enquanto elas usam apenas 35 minutos por mês para isso.

³⁵Fonte<<http://www.tecmundo.com.br/redes-sociais/46330-em-quais-redes-sociais-ha-mais-mulheres-quehomens-infografico-.htm>> Acesso em: 14.09.16.

³⁶Fonte<<http://olhardigital.uol.com.br/noticia/estudo-uso-de-smartphones-entre-homens-e-mulheres-e-diferente-no-brasil/25254>> Acesso em: 14.09.16.

Dessa forma, esses dados mostram que há diferença entre mulheres e homens nas vivências de determinadas práticas e no desenvolvimento de certas habilidades. A afirmação de que as mulheres não são interessadas por jogos e são receosas com os novos aplicativos é um dito que circula em nossa sociedade e funciona para regular as práticas ciberculturais e as relações de gênero. De acordo com Sales (2010), “esse tipo de discurso tem sido divulgado repetidamente ao longo dos anos e pode servir para tentar provar a diferença e uma suposta inferioridade das mulheres” (p.112) nesse quesito. Essa validação que diz que o maior interesse dos homens por jogos, piadas e tecnologias faz parte de um “regime de verdade”, termo desenvolvido por Foucault (2004) para explicar que “cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos” (p. 12).

Sales (2010) afirma que nossa sociedade atrela a masculinidade à competitividade, a violência e ao domínio da tecnologia (SALES, 2010). Segundo Sales (2010) “esses discursos produzidos e divulgados em nossa cultura (...) contribuem para produzir modos de ser e de viver a feminilidade e a masculinidade considerados adequados” (p.114). Dessa forma, Meyer, Klein e Sandra Andrade (2007) argumentam que as sociedades contribuem para a produção de comportamentos que instituem diferenças e desigualdades de gênero, quando dão ênfase à compreensão de que os meninos estão relacionados naturalmente “a atividades que exploram o uso da razão, a atividades de gerenciamento e comando, à agressividade e à competitividade e as meninas (..) ao desenvolvimento da docilidade, sensibilidade, cooperação, passividade, atividades de proteção e cuidado” (p.234).

Entretanto apesar do discurso de que mulheres não são interessadas por jogos e das práticas que podem subjetivar muitas delas, há mulheres que questionam essas condutas e tentam romper com essa discursividade. Como analista de marketing e blogueira Paula Neves que esteve envolvida com o projeto Favela Wars, um dos games brasileiros mais bem-sucedidos. Para ela, não deveria existir um gênero ou denominação de "games feitos para as mulheres", porque a classificação em si é machista e pressupõe a necessidade de uma atenção especial e diferenciada. Ela se questiona por que “mulher não pode gostar de jogos de tiro? Arrancar cabeça de zumbis? Atropelar umas pessoas pela rua? Se uma menina gosta de jogos assim, isso faz dela menos feminina?”. Para a analista e blogueira é importante que os jogos deixem de retratar as mulheres como objetos de conquista nos quais serão salvas por super-heróis. Ela afirma a necessidade de jogos que coloquem as mulheres como protagonistas com menos apelo sexual e mais desafio. “O povo acha que menina só pode jogar Mario, Pokémon.

É muito difícil as pessoas acreditarem que tem muita garota por aí que adora GTA³⁷ e jogos de tiro". Para Paula, a mulher *gamer* se sente sozinha e discriminada "é uma luta, temos que levantar bandeira, nos afirmar muito mais que os homens, além de lutar por um mercado menos sexista"³⁸.

Além disso, segundo o 1º Censo da Indústria Brasileira de Jogos Digitais, publicado pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) em 2014, a cada 20 pessoas que trabalham com a produção de jogos no Brasil, apenas 3 são mulheres³⁹. Dessa forma, a relação das/os jovens com as tecnologias e os games são construídas socialmente de forma desigual. O discurso machista faz circular um dizer verdadeiro em que os homens são os melhores jogadores e desenvolvedores de jogos eletrônicos. Entretanto, tanto Paula quanto Marcela resistem ao discurso machista e criam novas possibilidades no mundo dos games, onde as mulheres também têm interesse em jogos e potencial para o desenvolvimento de games de sucesso.

Apesar das discontinuidades nos discursos, as diversas instituições formativas de nossa sociedade ainda contribuem para a naturalização dos comportamentos dos sujeitos. Na dimensão da sexualidade, durante as observações, percebi alguns jovens naturalizando a heterossexualidade e questionando a homossexualidade.

O início das aulas é sempre de brincadeiras e o educador deixa as/os jovens livres enquanto liga o computador e o projetor para começar a aula. Várias conversas paralelas iniciam. Me atento a um grupo de jovens meninos que estão ao fundo da sala e percebo que os jovens estão zoando uns aos outros. Um jovem afirma rindo que todos os meninos que jogam League of Legends (LOL) são gays. Outro jovem questiona o porquê de ser gay ser considerado uma ofensa, o jovem não responde e afirma que um grande jogador uma vez assumiu ser gay na internet e uma pessoa tirou print, então iniciou-se o discurso que todos que jogam LOL são gays. Posteriormente, pergunto a outros jovens o porquê dos jogadores de LOL serem chamados assim, eles afirmam que o jogo demora muito e vicia os jogadores, logo muitos meninos passam dias jogando, deixando muitas vezes de lado até as namoradas, preferindo o jogo. (Nota do diário de campo – 15/03/2016).

³⁷ Grand Theft Auto (também conhecido como GTA) é uma série de jogos de computador e videogames criada por David Jones, e Mike Dailly, e posteriormente pelos irmãos Dan e Sam Houser, Leslie Benzies e Aaron Garbut. A maioria dos jogos foi desenvolvida pela Rockstar North (antiga DMA Design) e publicada pela Rockstar Games. O nome da série é um termo policial da língua inglesa utilizado para identificar roubos de automóveis. Grand Theft refere-se a furtos de valor elevado (maior que US\$ 40,00 nos Estados Unidos) e Auto designa os automóveis. O nome desse crime, no Brasil, é roubo qualificado de automóveis. Disponível em <<https://canecasdosnerds.com.br/game/grand-theft-auto-gta>> Acesso em 26.01.17.

³⁸ Disponível em <<http://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2013/09/blogueira-aponta-solucoes-para-criacao-de-jogos-menos-sexistas.html>> Acesso em 30.10.16.

³⁹ Disponível em <<http://jogos.uol.com.br/ultimas-noticias/2016/05/17/mulheres-contam-como-e-criar-games-em-meio-dominado-por-homens.htm>> Acesso em 30.10.16.

Percebe-se durante a cena descrita que os jovens questionam a sexualidade de outros jogadores pelo fato desses preferirem jogar do que estar namorando. Como gênero é uma categoria relacional (SCOTT, 1995) podemos entender que tanto as meninas têm seus modos de ser descritos, analisados e julgados, quanto os meninos. Dessa forma, para tentar entender os ditos sobre os jogadores de LOL, procurei informações sobre o assunto nos fóruns⁴⁰ de discussão da internet⁴¹. Percebi que algumas/alguns usuárias/os respondem que pelo fato do jogo sair do estilo de *Warcraft*, *Dota 1*, *Dota 2*, ou seja, de figuras ficcionais baseadas em mitos e no imaginário parapsíquico, estratégias e lógica, tiros e violência explícita, ações que visam a uma realidade que desafiam regras da sociedade, e ser um jogo mais "colorido, amigável e alegre", faz com que ele seja considerado, pelos jovens garotos, como um jogo para menininha e/ou gays. Jogos de estratégias e violentos são culturalmente atribuídos aos homens e quando fogem dessa regra, sendo jogos com pouca ação, são classificados como jogos de meninas.

Dessa forma, a homossexualidade é traduzida de modo a reafirmar estereótipos de gênero, pois homens gays são relacionados com códigos sociais do feminino. Sales (2010) argumenta que zoar de gay desprezando-a/o como anormal e monstruosa/o é uma prática recorrente na cultura juvenil. Para a autora, "a zuação visa a governar e corrigir o comportamento do jovem e produzir nele a conduta de um autêntico macho" (SALES, 2010, p.169) Assim, gênero e sexualidade estão intimamente conectados e a masculinidade exigida representa uma oposição à sexualidade desviante: a homossexualidade. Esses discursos machistas produzidos e divulgados em nossa cultura acabam normatizando um padrão de homem e de mulher, a partir da qual as diferentes formas de viver a feminilidade e a masculinidade são avaliadas, medidas e hierarquizadas (SALES, 2010).

Portanto, quando atribuímos e possibilitamos às meninas e aos meninos condutas diferentes das padronizadas pelas normas de gênero e a partir delas, expectativas diferenciadas sobre seu cotidiano, suas práticas de trabalho e lazer e sobre seu futuro, subjetividades estão sendo produzidas e fabricadas. As relações de gênero e sexualidade constituídas nas práticas sociais podem atuar na produção da subjetividade juvenil. São as práticas repletas de relações desiguais de gênero, vividas cotidianamente pelas/os jovens, que vão contribuir para a composição dos modos de viver a feminilidade e a masculinidade juvenis. Gênero e sexualidade estão conectados no processo de regulação das condutas. Os modos e os locais da vigilância e

⁴⁰ Um fórum de discussão é uma ferramenta para páginas de internet destinada a promover debates por meio de mensagens publicadas abordando uma mesma questão.

⁴¹ Fonte < <http://forums.br.leagueoflegends.com/> > Acesso em 19.09.16.

regulação das relações de gênero e da sexualidade são modificados ao longo do tempo, mas as instituições de ensino continuam sendo um lugar importante para essas práticas (LOURO, 1998). Assim, por meio de regulação das condutas, as jovens constroem diferentes modos de viver a juventude, as masculinidades, as feminilidades e a sexualidade. No próximo tópico, desenvolvo as limitações encontradas pelas jovens mulheres para vivenciarem suas práticas de sociabilidade no ciberespaço.

6.3 Em casa/ sem crédito/ no serviço tem *Wi-Fi*

Para além das redes mais acessadas, o lazer das jovens na internet pode ser algumas vezes limitado, pois as jovens meninas não estão conectadas o dia inteiro. Isso acontece porque muitas delas não possuem acesso à internet móvel, que é um serviço pago às operadoras de celulares do Brasil. Algumas delas só usam a internet em casa ou em lugares que possuem *Wi-Fi* disponível, conforme trechos a seguir.

Eu só mexo quando estou em casa. De manhã antes de sair e de noite quando eu chego, porque se deixar eu fico o dia inteiro. (Trecho da entrevista com a jovem Maria Ana -16 anos – junho de 2016).

Olha, eu só acesso à internet quando eu chego em casa, aí eu entro no WhatsApp. (Trecho da entrevista com a jovem Maria Luísa - 15 anos – maio de 2016).

Só de noite e, às vezes, no serviço, porque lá tem *Wi-Fi*. Aí quando eu fico atoa eu mexo. (Trecho da entrevista com a jovem Maria Eliana - 17 anos – maio de 2016).

Conforme os trechos apresentados, a jovem Maria Ana destaca a intensa conexão que possui com a internet. Entretanto há um limite nessa relação, já que o uso da internet é feito somente em casa ou em locais que possuem a rede *Wi-Fi* livre. O serviço de rede móvel de dados é um produto pago destinado para cada celular e, por mais que as jovens trabalhem, parece que elas possuem outras prioridades na hora de destinar o salário. Ou talvez já paguem o serviço de internet em casa, já que todas relataram possuir esse serviço. Sales (2014) argumenta que por mais que possamos afirmar que as tecnologias digitais estão presentes na vida cotidiana, elas ainda não estão igualmente distribuídas em nossa sociedade. Para as jovens de classes populares a dificuldade de acesso torna-se presente no dia a dia. Entretanto, elas buscam estratégias para romper essa limitação. Em um dia de observação na instituição, uma jovem levanta de sua cadeira e pergunta:

Alguém tem internet e pode rotear comigo? (Nota do diário de campo – 15/03/2016).

Rotear a internet significa compartilhar ou dividir uma rede móvel de dados com outros smartphones. Durante as observações percebi ser essa uma prática comum entre as/os jovens que possuem acesso as redes móveis de dados e aquelas e aqueles que não possuem. O uso da internet se torna tão imprescindível, que muitas/os delas/es não conseguem ficar *off-line* e criam estratégias para se conectarem. Para Sandra da Silva e Camila Pereira (2015), a internet passa a ser um importante artefato que marca os sujeitos, tornando-se não somente objetos de desejo, mas símbolos de pertencimento de diferentes grupos sociais. As autoras argumentam que “ter um dispositivo móvel moderno, com acesso à internet e aplicativos, expressa pertencimento” (s/p). Para as/os jovens entrevistadas/os em suas pesquisas, quem está conectada/o, está na moda, “os que estão por fora estão desatualizados” (s/p). Dessa forma, elas consideram que os *smartphones* e a internet atuam diretamente na inclusão simbólica das/os jovens, em uma lógica que hoje é marcada pela conectividade e pela modernidade. Entretanto, apesar da maioria das jovens possuírem uma intensa conexão com as tecnologias digitais, há ainda aquelas que possuem níveis de ciborguização menos intensos.

Mas não uso a internet todos os dias, só de vez em quando. (Trecho da entrevista com a jovem Maria Beatriz – 14 anos – maio de 2016).

Eu tenho meu celular, fico com ele o tempo todo, mas eu acho que se eu ficar sem ele é tranquilo (...) Já fui para lugares que não tinha sinal, não pegava internet (...) Mas tô sempre com ele aqui, mas não fico mexendo, se não funcionar eu não fico doída, eu sou muito tranquila. (Trecho da entrevista com a jovem Maria José – 18 anos – maio de 2016).

A jovem Maria Beatriz afirma não estar conectada todos os dias, possivelmente porque talvez não tenha tempo. Já que essa é uma das jovens que durante a entrevista demonstrou ter mais responsabilidades domésticas, ela trabalha no período da manhã, estuda à tarde e à noite, é sempre a responsável por cuidar do irmão e fazer as tarefas domésticas, como lavar o uniforme da instituição e da escola, cozinhar e limpar, já que a mãe trabalha no período noturno. Já a jovem Maria José declara estar com celular o tempo todo, mas diz não se importar se precisar ficar sem ele. A jovem afirma que mesmo sem internet, ela fica tranquila, mas enfatiza que o celular está sempre do seu lado. Dessa maneira, é possível perceber a fusão da juventude ciborgue com as tecnologias digitais, que não consegue ficar longe do celular. Essa informação corrobora o que Sales (2010) analisa. Para a autora, há um intenso processo de conexão entre as/os jovens e as tecnologias digitais que produz a ciborguização juvenil. Assim, mesmo que a jovem Maria José não esteja conectada, ela não consegue ficar sem o celular ao lado.

Parece haver, portanto, diferentes graus de ciborguização, já que algumas jovens afirmam estar conectadas o dia todo, e outras afirmam não se conectar todos os dias. Nesse sentido, Sales (2010) afirma que há mecanismos de distinção entre as ciborgues, “não há uma homogeneidade interna, universalizada, que garanta as mesmas e inconfundíveis características a todas/os, como se houvesse um único modo de vida, compartilhado da mesma forma por todas/os as/os jovens” (p.106). Para a autora, a juventude contemporânea “dobra provisoriamente sobre si certas subjetividades, negocia sentidos, desliza de uma posição a outra, escapa a categorizações estanques, não se deixa aprisionar por rótulos e etiquetas predeterminadas” (SALES, 2010, p.106). São criadas, assim, espécies de desdobramentos de possibilidades da vivência ciborgues.

Dessa forma, podemos perceber neste capítulo diversos modos de vivenciar a condição juvenil no âmbito do lazer, começando com as jovens que rompem com as normas de gênero e também ocupam as ruas, praças e jogam futebol, até as jovens que vivenciam o lazer no âmbito privado, assistindo à TV e a séries. No âmbito da sociabilidade digital, elas também possuem níveis de ciborguização diferentes, entretanto é necessário destacar que as tecnologias digitais aparecem como uma importante ferramenta para garantir a sociabilidade das jovens aprendizes estudantes, já que, com o dia a dia ocupado pelo trabalho e a escola, elas teriam pouco tempo de vivenciar a sociabilidade presencialmente com as/os amigas/os e familiares distantes.

Portanto, as jovens aprendizes construíram outros modos e experiências para vivenciarem a sociabilidade. Elas escapam dos discursos que regulam as relações de gênero, quando saem de casa nos finais de semana, jogam futebol e vivenciam múltiplas possibilidades de lazer. As jovens pesquisadas parecem sinalizar possibilidades de transformações de gênero e mudança por meio das quais elas experimentam, inventam e transgridem. Elas criam estratégias e escapes, fazendo com que suas formas e práticas de lazer sejam alteradas. Desse modo, os diferentes modos de ser jovem e vivenciar a condição juvenil são produzidos pelas meninas a partir da condição social em que vivem, de seus cotidianos, das relações que estabelecem, atentas para as outras formas de produção social que são construídas, outros estilos, culturas e práticas sociais que são criadas pelas jovens, que apresentam outras significações e formas de socialização em nossa sociedade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Mas é preciso ter força
É preciso ter raça
É preciso ter gana sempre
Quem traz no corpo a marca
Maria, Maria
Mistura a dor e a alegria*

(Trecho da música *Maria, Maria*, de Milton Nascimento e Fernando Brant)

Hora de concluir. Acesso a internet, abro o navegador e entro na página do *Youtube*. Procuo por Milton Nascimento cantando a canção *Maria, Maria*, cujo fragmento da música está presente na epígrafe do capítulo e foi inspiração para a criação dos nomes fictícios das jovens aprendizes pesquisadas neste trabalho. A canção me leva a várias reflexões, pois fala poeticamente sobre vida, resistência, solidariedade, alegrias e dores que marcam tanto a vida de muitas mulheres.

Continuo navegando em minhas redes sociais (*Facebook, Instagram e Twitter*) e observo vários movimentos feministas em ação: *#NiUnaMenos #PorTodasElas #PrimaveraFeminista*, dentre tantas outras páginas, blogs e movimentos que convocam as mulheres a resistirem e contestarem a cultura machista. Mulheres que se unem umas pelas outras, que convocam mutuamente a não se calarem frente às assimetrias, violências e injustiças. Chamadas por algumas/alguns de feministas 2.0, elas usam os recursos do ciberespaço para divulgar ações de igualdade de gêneros, denunciar abusos, combater injustiças e transformar as relações sociais. Desse modo, semelhante às feministas que encontro na internet, as jovens mulheres aprendizes pesquisadas nesta dissertação criam possíveis, transformam, combatem, florescem e constroem espaços de luta. Mulheres, ainda jovens que buscam por mudanças nas relações sociais, contestam e reexistem às normas de gênero que conduzem, governam e limitam seus modos de vivenciar sua condição juvenil.

Como mulher, jovem, foi impossível não me identificar com os relatos das vivências das jovens aqui analisadas. Reconheci-me nos assédios sofridos no primeiro emprego e que, diferente da jovem pesquisada, limitaram e restringiram a possibilidade de continuar no programa de aprendizagem. Reconheci-me nas indignações em contestar o assédio sexual e as práticas que limitavam minhas vivências. Na resistência a essa prática, que amedronta, que coíbe e que restringe os múltiplos modos de vivenciar a condição juvenil.

Reconheci-me no sonho de cursar uma faculdade em uma universidade federal e no desejo de dar orgulho para a mãe. Nas triplas jornadas, entre trabalho, escola e tarefas

domésticas. Nas noites mal dormidas e dias cansativos. Nas dores e nas alegrias. Essa dissertação, representa a minha re-existência frente às assimetrias por que passei em minha vida. Aqui, dei voz às jovens mulheres pesquisadas, que têm suas práticas conduzidas e governadas por uma sociedade machista e desigual, que violenta, rouba e estupra os direitos das mulheres. Elas criam, recriam e transformam os modos e as experiências de vida. Reinventando, recusando clausuras, transformando relações, desestabilizando e problematizando práticas sociais machistas. No ambiente de trabalho, nas ruas e em casa, jovens mulheres que dizem não aos assédios sexuais, que se sentem constrangidas e com medo e que contestam as opressões sofridas, comportamentos e condutas que hiperssexualizam seus corpos. Elas dizem “não é certo” “não é normal” para situações naturalizadas na sociedade machista. Elas também contestam a crença de que as tarefas domésticas sejam de responsabilidade exclusiva das mulheres. Questionam o porquê de os homens não fazerem as tarefas de casa, e o que é designado como ajuda para eles serem uma obrigação às mulheres. As aprendizes classificam essas práticas como machistas e contestam os saberes históricos, lutando contra a ordem de um discurso que naturaliza as normas de gênero.

Contudo, apesar de combater essas práticas, as jovens relatam como as responsabilidades das tarefas domésticas, atribuídas exclusivamente a elas, as privam do acesso aos tempos e espaços de lazer, diferentemente dos jovens meninos que, normalmente, não estão sujeitos às obrigações domésticas familiares e têm tempos maiores de lazer. Conciliar trabalho, escola e o excesso de trabalho doméstico, exige muito esforço das aprendizes. Cabe destacar que o problema não é fazer o trabalho doméstico em si, e sim o seu excesso de trabalho que muitas vezes não é dividido por todas/os que moram em casa e que fica exclusivamente como responsabilidade da mulher. Elas relatam que conciliar os três segmentos é uma fonte de estresse, ansiedade e pressão constantes, tornando-as emocionalmente vulneráveis.

Entretanto, as jovens aprendizes pesquisadas estão resistindo às práticas que ensinam aos sujeitos formas desiguais e injustas de vivenciar as feminilidades e masculinidades. Elas problematizam os discursos machistas que divulgam estereótipos de gênero, comportamentos e características ensinados ao longo do processo de socialização dos sujeitos que são vistos como naturais, que determinam ações e conceitos que atuam como regimes de verdade e que reproduzem os estereótipos construídos socialmente.

Além das jovens, a instituição responsável pela formação teórica das aprendizes também atua na produção da re-existência das jovens meninas quando leva a temática do trabalho doméstico para debate em sala de aula e quando as/os educadoras/es junto as/aos jovens questionam o discurso de que a mulher é submissa, frágil, consumista e fútil, instigando

discussões e debates em sala de aula. Desse modo, as jovens e a instituição, nas práticas de sala de aula, questionam nossa cultura prevalente, que reproduz uma prática e uma subjetividade que pode comprometer a vivência da condição juvenil das jovens meninas, restringindo suas experiências e perspectivas.

Assim, além das relações sociais, outra dimensão da condição juvenil, que também foi analisada, foi a relação das jovens com o trabalho e a escola. A juventude é um momento crucial para a formulação, escolhas e construções de projetos de vida e o trabalho e a escola surgem como campos essenciais para as jovens pesquisadas. Nessa dimensão, elas são conduzidas pelo discurso do sistema da governamentalidade neoliberal em que suas vivências e experiências juvenis no mundo do trabalho e na escola são marcadas por essa forma de governo. Elas investem em sua formação profissional, resistindo ao discurso machista que enclausura as mulheres em ambientes domésticos. As jovens desejam ser independentes e investirem em seu capital humano.

Desse modo, o trabalho ocupa um lugar central nas atividades sociais das jovens e se constitui como um fator fundamental na produção de subjetividades. O discurso da governamentalidade neoliberal demanda que as jovens valorizem a produtividade e não se sintam bem em ficarem ociosas. Elas também consideram que trabalhar e estudar ocupa seus tempos de modo útil e que isso é bom, já que elas estão fazendo algo produtivo. Assim, elas desejam não ficar à toa e buscam investir em suas habilidades, possibilitando uma geração de renda a partir daquilo que elas são capazes de fazer.

Além do trabalho, o desejo de investir na escolarização torna-se fundamental e participar do programa jovem aprendiz é uma das estratégias para a conciliação trabalho e estudos. Inseridas no programa, elas trabalham durante quatro horas por dia, permitindo que elas consigam conciliar com os deveres da escola, além de serem motivadas por outros benefícios do programa como o aperfeiçoamento em habilidades exigidas pelo mundo do trabalho. A partir disso, elas constroem seus projetos de vida e o desejo de continuar estudando é apontando por muitas delas.

As jovens relacionam seus progressos acadêmicos com sua realização profissional e geram muitas expectativas na instituição escolar. Mesmo quando para algumas o processo de escolarização não faz sentido, elas afirmam que reconhecem a importância da escola como fundamental para serem alguém na vida e realizar seus sonhos e desejos, fazendo com que os sentidos da escola estejam nas possibilidades sociais que ela pode viabilizar. Dessa forma, o discurso machista que enclausura as mulheres no ambiente doméstico concorre com o discurso

da governamentalidade neoliberal que demanda que os sujeitos sejam produtivos e invistam em seu capital humano, ocupando o mundo do trabalho.

Já no âmbito do lazer e da sociabilidade, outra dimensão da condição juvenil analisada nesta pesquisa, foi possível perceber que as jovens também resistem ao discurso machista que conduzem e limitam as possibilidades de diversão e entretenimento. Elas encontram nas ruas, no ciberespaço e no futebol outras possibilidades de vivenciar o lazer e a sociabilidade. Tendo na maioria das vezes uma rotina pesada, elas buscam nos finais de semana diversas possibilidades de lazer, assistindo a séries, novelas, escutando músicas ou encontrando amigas/os em praças e festas, além do futebol que uma delas não dispensa nem durante a semana.

Quando as meninas ocupam as ruas da cidade, elas estão em um movimento de resistência, pois a rua é um lugar socialmente atribuído aos meninos. Elas resistem às práticas e condutas que negam seus direitos de ir e vir e parecem reinventar outras formas e outros modos para vivenciar a condição juvenil. Além das ruas, o futebol também aparece como uma contraconduta, pois, mesmo sendo um esporte majoritariamente masculino, as meninas também jogam, gostam e entendem de futebol. Dessa forma, as jovens transgridem a norma cultural de que mulher e futebol não combinam e criam outros modos de lazer e sociabilidade.

Todavia, mesmo que esses escapes existam e outras formas de feminilidade e masculinidade estejam sendo construídas, as diferentes formas de vivenciar a condição juvenil são produzidas por diferentes discursos. O fato de terem seus tempos ocupados também pelas responsabilidades domésticas faz com que essas jovens tenham suas vivências limitadas, uma vez que as tarefas não são atribuídas de forma igualitária no ambiente doméstico. Desse modo, quando as jovens assumem ainda mais responsabilidades no cuidado com a casa é negado a elas o direito de viver plenamente suas juventudes. Assim, para algumas jovens, suas vivências de entretenimento se encontram nas séries, televisão, fazendo com que suas experiências de lazer sejam dentro do perímetro doméstico.

Como estratégia para escapar dessa rotina pesada, a internet e os aplicativos sociais surgem, como um campo em que as jovens vivenciam as práticas de sociabilidade. O ciberespaço aproxima as jovens de experiências que, presencialmente, devido aos afazeres do dia a dia, seria quase impossível vivenciarem. O *Facebook*, *Whatsapp*, *Snapchat* e *Instagram* entram em cena, na escola, no trabalho e no trajeto de ambos. As jovens se conectam durante todo o dia, permitindo que elas estabeleçam uma relação permanente com outras pessoas, amigos e familiares, em qualquer lugar do mundo, garantindo uma sociabilidade digital em seu cotidiano, à medida que se apropriam de diferentes experiências.

As jovens pesquisadas sinalizam possibilidades de transformações e mudanças nas normas de gênero, por meio das quais experimentam, criam e renovam. Nesse sentido, a luta das aprendizes tem sido uma luta de re-existência contra as normas de gênero que regulam e governam suas condutas no âmbito social, ao mesmo tempo em que tem sido uma luta em prol da vivência de outros modos e possibilidades, baseada na criação de diversas formas de ser mulher. Respeitando os direitos de ir e vir, as escolhas e expressões, sem preconceitos, sem barreiras, por um mundo de qualquer cor, onde meninas não tenham limitações, que não sejam humilhadas, maltratadas e desrespeitadas só por serem meninas.

Que todos nós, mulheres, tenhamos os nossos direitos garantidos por sermos mulheres. Que a re-existência das jovens aqui analisadas nos inspire a lutar dia a dia por um mundo sem desigualdades. Que práticas que oprimem e violentam as mulheres sejam contestadas e debatidas em todas instituições formadoras. Que as jovens meninas sejam motivadas a vivenciarem a vida de múltiplas formas, sem contornos e fronteiras. Que sejamos livres para escolher nossas experiências, criando outras possibilidades de ser mulheres.

Precisamos difundir narrativas de mulheres que reexistem, pois ainda existem muitas mulheres silenciadas e sem apoio. Mulheres que estão em situações de risco, que sofrem com agressores, que não entendem os abusos que sofrem. Precisamos debater gênero nos currículos escolares, pois na educação problematizamos as desigualdades e as posições de gênero. Precisamos contestar projetos de lei como o “Escola sem partido” (PL 867/2015) que pretendem limitar e especificar a atuação de professoras/es, vedando as práticas da doutrinação política ideológica em sala de aula, bem como a veiculação de conteúdo ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos estudantes. Projetos como esse reforçam as desigualdades presentes em nossa sociedade.

Precisamos visibilizar práticas de meninas e mulheres que reexistem e combatem ao machismo. Como o documentário “Lute como uma menina” de Beatriz Alonso e Flávio Colombini, lançado em 2016, que dá voz às jovens meninas presentes em ocupações no estado de São Paulo, que lutavam contra a reorganização das escolas. No documentário, as jovens contam as suas experiências nas ocupações onde combatiam o machismo e lutavam contra os ataques à educação. O documentário relata também como a presença das meninas nas ocupações foi parte essencial para o sucesso desta e como elas assumiram posições de protagonistas nas organizações de ambiente de igualdade na autogestão das escolas.

Diante do que foi exposto, considero importante aprofundar estudos que analisam as práticas que motivam as jovens meninas a resistirem aos discursos machistas e opressores. Para futuras pesquisas, ficam minhas indagações: Considerando que a juventude é o público com

mais acesso às redes sociais, como os movimentos feministas que estão na internet atuam na re-existência das jovens? Qual atuação da família e das instituições formadoras nesse processo? Quais os impactos dessas experiências na construção de subjetividades dessas jovens? Quais discursos circulam no ciberespaço sobre o movimento de resistência das mulheres? Através dos relatos analisados é importante avaliar e refletir sobre a qualidade das políticas públicas. Jovens meninas e meninos têm especificidades diferentes nas vivências de sua condição juvenil e isso deve ser levado em conta pelas políticas oferecidas. A análise realizada nesta dissertação, sobre as vivências que envolvem a jovem aprendiz, pode, portanto, contribuir com as discussões teóricas acerca da Juventude, Trabalho, Gênero e Políticas Públicas.

REFERÊNCIAS

ABAD, Miguel. Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relación entre convivencia, ciudadanía y nueva condición juvenil. *Ultima década*, Santiago, v. 10, n. 16, p. 117-152, 2003.

ABRAMO, Helena Wendel. A tematização social da juventude. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5-6. São Paulo, ANPED, 1997.

_____. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.): *Retratos da juventude brasileira – Análise de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

ABRANTES, Pedro. *Os sentidos da escola: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras: Celta, 2003.

ADVERSE, Helton. Liberdade e Governamentalidade: Foucault e a Genealogia do Liberalismo. *Revista Estudos Filosóficos*, v. 12, p. 1-27, 2014.

AGUIAR, Jéssica Sapore. *As produções discentes na educação sobre a lei de aprendizagem: o cenário atual dos/as jovens no trabalho e relações de gênero*. Monografia de Graduação do Curso de Pedagogia. Universidade Federal de Minas Gerais; Belo Horizonte, 2014.

AGUIAR, Ruth Braga. *Educação profissional para a juventude: o programa jovem aprendiz como modelo de aprendizagem*. Dissertação (Mestrado). Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2010.

ALVES, Maria Zenaide. *Ser alguém na vida*. Condição juvenil e projetos de vida de jovens moradores de um município rural da microrregião de Governador Valadares-MG. Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2013.

AQUINO, Cassio; MARTINS, José Clerton. Ócio, lazer e tempo livre na sociedade do consumo e do trabalho (B1). *Revista Mal-Estar e Subjetividade* (Impresso), v. 7(2), p. 232-240, 2007.

ARAÚJO, Maria Dalvaneide de Oliveira. *O Programa Aprendizagem: um estudo da formação do jovem aprendiz no SENAC/PE*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

ÁVILA, Maria Betânia de Melo; A dinâmica do trabalho produtivo e reprodutivo: uma contradição viva no cotidiano das mulheres. In: VENTURI, Gustavo; GODINHO, Tatau (Orgs.). *Mulheres brasileiras e gênero nos espaços público e privado: uma década de mudanças na opinião pública*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo e Edições SESC SP, 2013, v. 1, p. 231-246.

BARROS, Alice Monteiro de. O trabalho do menor e as inovações introduzidas pela lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000. *Rev. Tst.* Brasília, v. 67, n. 1, p.89-113, mar. 2001.

BASTOS, Priscila da Cunha. CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. *Juventude e participação: Análise das políticas públicas municipais dirigidas aos jovens na cidade de Niterói*, 2004. Disponível em < www.anped.org.br/reunioes/27/gt03/p033.pdf> Acesso em Fev de 2015.

BENTO, Sidney Dalberto. A Importância do Capital Humano dentro das Organizações. In: CANÊO, Luiz Carlos. (Org.). *Trabalho, Organização e Gestão de Pessoas*. Bauru: Unesp - Bauru, 2002, v. 1, p. 108-133.

BERNARDES, Márcia. Uma reflexão inicial sobre feminismo na internet: gênero e corpo. In: *Congresso Internacional em Comunicação e Práticas de Consumo*, 2014, São Paulo. ComuniCON 2014 Anais, 2014.

BONI, Valdete; QUARESMA, Silvia Jurema Leone. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Em Tese* (Florianópolis), Florianópolis, v. 3, p. 68-80, 2005.

BORDO, Susan R. O corpo e a reprodução da feminilidade: uma apropriação feminista de Foucault. In: JACCAR, Alisson e BORDO, Susan R. *Gênero, corpo e conhecimento*. Rio de Janeiro: Record Rosa dos Tempos, 1997.

BRASIL. *Lei da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) nº 5.542*, de 1 de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Diário Oficial [dos] Estados Unidos do Brasil, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 9 ago. 1943. Seção 1, p. 11937-11984. Disponível em: <https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/1939/19276/1943_dec_lei05452_clt.pdf?sequence=4&isAllowed=y>. Acesso em 25.02.17.

_____. *Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974*. Dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6019.htm. > Acesso em 28.02.17.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em 27.02.17.

_____. *Lei da Aprendizagem. nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000*. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943. Disponível em: <http://www.trt02.gov.br/geral/tribunal2/LEGIS/Leis/10097_00.html>. Acesso em: 25.02.17.

_____. *Decreto nº 5.598, de 1º de dezembro de 2005*. Regulamenta a contratação de aprendizes e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.empregasaopaulo.sp.gov.br/IMO/aprendiz/pdf/DECRETO%205598.pdf>> Acesso em 25.02.17.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego – MTE. *Manual da aprendizagem: o que é preciso saber para contratar o aprendiz*. 3. Brasília, 2008. <http://acesso.mte.gov.br/data/files/FF8080812B8D19D2012B9C839E56714A/aprendizagem_pub_manual_aprendiz_2009.pdf> Acesso em 03 fev. 2017.

_____. Ministério do Trabalho e do Emprego. *Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude no Brasil*, 2010.

_____. *Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013*. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm> Acesso em 25.02.17.

BRENNER, Ana Karina. DAYRELL, Juarez. CARRANO, Paulo. Juventude brasileira: culturas do lazer e do tempo livre. In: TELES, Nair. (Org.). *Um olhar sobre o jovem no Brasil*. Brasília: Ministério da Saúde, 2008, v. 1, p. 29-44.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p.151-172.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. *Dispositivos da infatilidade e da antecipação da alfabetização no currículo do 1o ano do ensino fundamental: conflitos, encontros, acordos e disputas na formação das crianças de seis anos*. Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2016.

CARRANO, Paulo; JUAREZ, Dayrell. Formação de professores do ensino médio, etapa I - *caderno II: o jovem como sujeito do ensino médio*. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

CARVALHAR, Danielle. *Relações de gênero no currículo da educação infantil: a produção das identidades de princesas, heróis e sapos*. 2009. 170f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2009.

CAVALCANTE, Janayna. O estudante discutindo a escola: relato de uma experiência de fóruns de estudantes adultos em Recife, BRASIL. *Interaccoes*, v. 11, p. 87-98, 2015.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Da adolescência em perigo à adolescência perigosa. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 15, p. 10-18, 1999.

CORROCHANO, Maria Carla. *Jovens olhares sobre o trabalho: um estudo dos jovens operários e operárias de São Bernardo do Campo*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

_____. Jovens operários e operárias – experiência fabril e sentidos do trabalho. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 425-450, jul./dez. 2004.

CORROCHANO, Maria Carla; *et al.* Jovens e trabalho no Brasil: desigualdades e desafios para as políticas públicas. São Paulo: *Ação Educativa*, Instituto ibi, 2008.

CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. Aproximando-se do conceito de juventude. In: CORTI Ana Paula; SOUZA, Raquel. *Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores*. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

COSTA, Ana Alice. *Gênero, poder e empoderamento das mulheres*. 2008. Disponível em: <http://www.adolescencia.org.br/empower/website/2008/imagens/textos_pdf/Empoderamento.pdf> Acesso em 15.02.17.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. *Educação e Realidade*, v. 34, p. 171, 2009.

COSTA-MOURA, Fernanda. Proliferação das #hashtags: uma lógica da ciência, discurso e movimentos sociais contemporâneos. *Ágora* (Rio de Janeiro), v. XVII, número especial, agosto de 2014. pp 141-158.

COUTO, Edvaldo Souza; SAMPAIO, Joseilda; NEVES, Barbara Coelho. Acepções de tecnologia: ciborgues interpretativos e cultura digital. *Artefactum* (Rio de Janeiro), v. 1, p. 1-15, 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

DAYRELL, Juarez. O Jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 40-52. 2003.

_____. Por uma pedagogia da juventude. *Onda Jovem*, São Paulo, n.1, p. 34-47, 2005.

_____. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

DAYRELL, Juarez. CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: Quem é este aluno que chega a escola. In: DAYRELL, Juarez. CARRANO, Paulo. MAIA, Carla Linhares. *et. al.* (orgs.) *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2014. p. 101–133.

DI GIOVANNI, Julia Ruiz. Jovens, feministas, em movimento: a Marcha Mundial das Mulheres no III Acampamento Intercontinental da Juventude. *Revista Estudos Feministas* (UFSC. Impresso), v. 11, p. 655-660, 2003.

DIAS, Isabel. Violência contra as mulheres no trabalho. O caso do assédio sexual. *Sociologia, problemas e práticas*, Lisboa, n. 57, p. 11-23, 2008.

DUARTE, André. Foucault e a Governamentalidade: Genealogia do Liberalismo e do Estado Moderno. In: BRANCO, Guilherme Castelo; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs). *Foucault. Filosofia e política*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 53-69.

EVANGELISTA, Gislene. *#CurrículoDoFacebook: denúncia de crise e demanda pela reforma do Ensino Médio na linha do tempo da escola*. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2016.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. *Pro-Posições* (Unicamp), Campinas - UNICAMP, v. 14, n. 3, p. 119-129, 2003.

FELIPE, Jane. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. *Pro-Posições*, Campinas, v. 18, n.2 (53), p. 77-87, maio/ago. 2007.

FERREIRA, Fátima Ivone de Oliveira; VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. Territórios digitais: dilemas e reflexões sobre práticas de adolescentes na cibercultura. *Interaccoes*, v. 9, p. 191-214, 2013.

FICAGNA, Marisa Fracalossi; ORTH, Miguel Alfredo. Educação para um novo cidadão: construindo possibilidades ou relações entre a teoria e a prática. In: ANDREOLA, Balduino Antonio, *et al.* (Orgs.). *Formação de educadores: da itinerância das universidades à escola itinerante*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010. p. 246-262.

FONSECA, Marcio Alves da. Para pensar o público e o privado: Foucault e o tema das artes de governar. Apud: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.) *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Antêntica, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. MACHADO Roberto (Org.). Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. *História da Sexualidade: o uso dos prazeres*, vol. (2). Rio: Graal, 1986.

_____. *Arqueologia do saber*. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense – Universitária, 1987.

_____. *História da sexualidade*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988. (A vontade de saber; v.1).

_____. Verdade e subjetividade. *Revista de Comunicação e Linguagem*. Lisboa, n. 19, p. 203-223, 1993.

_____. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P.; DREYFUSS, H. Michel *Foucault: uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. *Resumo dos Cursos do Collège de France*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

_____. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. Ética, sexualidade, política. In: MOTTA, M.B. (Org.). *Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. *Segurança, Território, População*. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2014.

FRANZINI, Fábio. Futebol é "coisa para macho"?: pequeno esboço para uma história das mulheres no país do futebol. *Rev. Bras. Hist.* São Paulo, v.25, n. 50, p. 315-328, dez. 2005.

FUJISAWA, Dirce. *Utilização de jogos e brincadeiras como recurso no atendimento fisioterapêutico de crianças: implicações na formação do fisioterapeuta*. 2000. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

FURLANI, Jimena. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Orgs.) *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na Educação*. Petrópolis: Vozes, 2005.

GADELHA, Sylvio. *Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault*. São Paulo: Autêntica, 2013.

GALLO, Dione Danesi. *A Captura do Jovem Aprendiz pelo Programa de Aprendizagem Comercial*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2008.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 143-151, jun. 2005.

GOULART, Marcos Vinicius da Silva; DOS SANTOS, Nair Iracema Silveira. Protagonismo juvenil e capital humano: uma análise da participação política da juventude no Brasil. *Revista Ciências Sociais Unisinos*, v. 50, p. 127-136, 2014.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias qualitativas na Sociologia*. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2009, p. 33-118.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas Configurações da Divisão Sexual do Trabalho. *Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas*. São Paulo, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007.

HUMBERSTONE, Barbara. Transgressões de gênero e naturezas contestada. *21rev. Bras. Cienc. Esporte*. Campinas, v. 28, n. 3, p.21-38, maio 2007. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/21/27>>. Acesso em: 20.10.16.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Síntese dos Indicadores Sociais 2012*. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicadores2012/> Acesso em 28.02.2017.

JUNIOR, Auterives. Resistencia e prática de si em Foucault. *Trivium* (Rio de Janeiro. Online), v. VI, p. 15, 2014.

KLEIN, Carin; DAMICO, José Geraldo Soares. O uso da etnografia pós-moderna para análise de políticas públicas de inclusão social. In: PARAISO, Marlucy Alves; MEYER, Dagmar Esterman. (Org.). *Metodologias pós-críticas de pesquisas em Educação*. 1ed, Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

LANGNER, Ariane; ZULIANI, Cibeli; MENDONÇA, Fernanda. O Movimento Feminista e o Ativismo Digital: conquistas e expansão decorrentes do uso das plataformas online. In: *3º Congresso Internacional de Direito e Contemporaneidade: Mídias e Direitos na Sociedade em Rede e V Congresso Iberoamericano de Investigadores e Docentes de Direito e Informática*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

LEÃO, Geraldo Pereira. Entre sonhos e projetos de jovens, a escola...In: DAYRELL, Juarez; STENGEL, Márcia; MOREIRA, Maria Ignez Costa. *Juventude Contemporânea, um Mosaico de Possibilidades*. Editora PUC Minas, 2011

LEÃO, Geraldo Magela Pereira; CARMO, Helen Cristina do. A escolarização e o trabalho no horizonte de jovens egressos de um curso pós-médio. *Vertentes (UFSJ)*, v. 35, p. 157-168, 2010.

_____. Os Jovens e a Escola. In: (Org) CORREA, Licínia Maria; Alves, Maria Zenaide; LINHARES, Carla. *Cadernos Temáticos Juventude Brasileira e Ensino Médio*. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2014.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 31, n. 84. 2011.

LEITE, Gelson. *Juventude e socialização: os modos de ser jovem aluno das camadas médias em uma escola privada de Belo Horizonte - MG*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). FaE: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

LEMOS, André. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LEMOS, André; CUNHA, Paulo (Orgs). *Olhares sobre a Cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 2003.

LEMOS, Flávia Cristina Silveira et al. Governamentalidades Neoliberais e Dispositivos de Segurança. *Psicol. Soc.* Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 332-340, ago. 2015.

LEMOS, Marcelo Rodrigues; FERREIRA, Eliane Schmaltz. Desvendando desigualdades: um estudo sobre a articulação gênero e trabalho na sociologia brasileira (1970 - 1990). In: *Seminário Internacional Fazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos*, 2010, Florianópolis. Anais Eletrônicos - Fazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos, 2010.

LÉVY, Pierre. Introdução: dilúvios. In: LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999. p. 11-18.

LIMA, Aline. Da cultura da mídia à cibercultura: as representações do eu nas tramas do ciberespaço. In: *III Encontro de Pesquisa em Comunicação e Cidadania*, 2009, Goiânia. Anais III Encontro de Pesquisa em Comunicação e Cidadania, 2009.

LOPES, Maura Corcini. Norma, inclusão e governamentalidade neoliberal. In: CASTELO-BRANCO, Guilherme; VEIGA-NETO, Alfredo. (Org.). *Foucault filosofia & política*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, v. 1, p. 283-298.

LOPES, Ediane Carolina Peixoto Marques; CAPRIO, Marina. As influências do modelo neoliberal na educação. *Política e Gestão Educacional*, v. 19, n.05, p. 1-16, 2008.

LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo Javier. *Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo: capital humano e empreendedorismo como valores sociais*. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2007. v. 1. 320p.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, História e Educação: Construção e desconstrução. *Revista Educação & Realidade*, v.20, n. 2, p. 101 – 132, 1995.

_____. Segredos e mentiras do currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). *A escola cidadã no contexto da educação globalizada*. Petrópolis: Vozes, 1998, p.33-47.

_____. *Um Corpo Estranho – Ensaio sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

_____. Currículo, gênero e sexualidade. O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane e GOELLNER, Silvana. (Orgs). *Corpo, gênero e sexualidade – um debate contemporâneo sobre educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 9-27.

_____. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *Educação em Revista*, n. 46, p. 201-218, dez. 2007.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, ago, 2008.

_____. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 16.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979. p. VII-XXIII.

MARTINS, Luiz Alberto Moreira; PEIXOTO JUNIOR, Carlos Augusto. Deslocamentos na Governamentalidade: a subjetivação como resistência ético-política em Foucault. *Rev. psicol. polít.*, São Paulo, v. 13, n. 27, p. 245-259, ago. 2013.

MATSUZAKI, Hugo Hidemi. *O desafio da Lei do jovem aprendiz: um estudo da aplicação da lei 10.097/00 como política pública na inclusão de jovens no mercado de trabalho*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, 2011.

MATTOS, Elsa; CHAVES, Antônio Marcos. As representações do trabalho entre adolescentes aprendizes: um estudo piloto. *Revista de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 16, 66-75. 2006.

MEYER, Dagmar. A politização contemporânea da maternidade: construindo um argumento. *Revista Gênero*, Niterói: NUTEG-EDUFF, v. 6, n. 1, p. 81-104, 2005.

_____. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane. Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Org.) *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na Educação*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 9-27.

_____. Corpo, violência e educação: uma abordagem de gênero. In: Rogério Diniz Junqueira. (Org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: MEC/UNESCO, 2009, p. 213-233.

_____. Metodologia de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: PARAISO, Marlucy Alves; MEYER, Dagmar Esterman. (Orgs.). *Metodologias pós-críticas de pesquisas em Educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MEYER, Dagmar; KLEIN, Carin; ANDRADE, Sandra dos Santos. Sexualidade, prazeres e vulnerabilidade: implicações educativas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 46, p. 219-39, dez. 2007.

MOURA, Thelma Maria de. *Foucault e a escola: disciplinar, examinar, fabricar*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2010.

MULLER, Elaine. Juventude e algumas questões e relações de gênero. *Mneme – Revista Virtual de Humanidades*, n. 11, v. 5, jul./set. 2004.

NARDI, Henrique Caetano. *Ética, trabalho e subjetividade: trajetórias de vida no contexto das transformações do capitalismo contemporâneo*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

NASCIMENTO, Célia Regina Rangel; TRINDADE, Zeidi Araujo. Criando meninos e meninas: investigação com famílias de um bairro de classe popular. *Arq. bras. psicol.* Rio de Janeiro, v. 62, n. 2, p. 187-200, 2010.

NOGUEIRA, Maria Alice. *Relação família-escola: novo objeto da Sociologia da Educação*. Ribeirão Preto: Paidéia, fev/ago, 1998.

NONATO, Symaira Poliana. *A condição juvenil dos jovens trabalhadores da Cruz Vermelha Brasileira no campus Pampulha da UFMG*. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2013.

OLIVEIRA, Almir. Observação e entrevista em pesquisa qualitativa. *Revista FACEVV*, Vila Velha, n. 4, p. 22-27, jan./jun. 2010.

OLIVEIRA, Camila de. SIMÃO, Leonardo Peixoto. A importância da inserção do aprendiz no mercado de trabalho. *Revista Faculdade Montes Belos*, v. 5, n. 1, mar. 2012.

OLIVEIRA, José Reinaldo; SOUSA, Carlos Ângelo de Meneses. Juventude e Ciberespaço: implicações do uso da internet na constituição da sociabilidade juvenil. In: *V Simpósio Internacional sobre Juventude Brasileira (JUBRA)*, 2012.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; MEYER, Dagmar Esterman. (Org.). *Metodologias pós-críticas de pesquisas em Educação*. 1ed, Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

_____. A Ciranda do Currículo com Gênero, Poder e Resistência. *Conferência proferida no XII Colóquio sobre Questões Curriculares, VII Colóquio Luso - Brasileiro de Currículo / II Colóquio Luso - Afro - Brasileiro de Questões Curriculares em Recife*, no período de 31 de agosto a 02 de setembro de 2016.

PARAÍSO, Marlucy Alves; MEYER, Dagmar; (Orgs.) *Metodologias de pesquisas pós-crítica em Educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PÁTARO, Ricardo; ALVES, Cirsa. Educação em valores: a escola como espaço de formação para a cidadania na sociedade contemporânea. In: *VI Encontro de Produção Científica e Tecnológica - EPCT*, 2011, Campo Mourão - PR. V EPCT, 2011. p. 1-15.

RAMMINGER, Tatiana; NARDI, Henrique Caetano. Subjetividade e trabalho: algumas contribuições conceituais de Michel Foucault. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, vol. 12, n. 25, abril-junho, 2008, p. 339-346.

REIS, Cristina d'Ávila; PARAÍSO, Marlucy Alves. Normas de gênero em um currículo escolar: a produção dicotômica de corpos e posições de sujeito meninos-alunos. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 237-256, maio 2014.

REVEL, Judith. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. Traduzido por Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

RIBEIRO, Zenilda Lopes. *As praças como espaço de lazer em Sorriso/MT: XVI Encontro Nacional de Geógrafos*. Porto Alegre, 2010: Anais do XVI Encontro Nacional de Geógrafos, 2010.

ROCHA, Paula da; PIZZI, Laura. Governamentalidade e o Projeto EDUCAR/PE: neoliberalismo e o capital humano em discussão. *Debates em Educação*, v. 2, p. 19-37, 2010.

ROSA, Tatiane da Silva. *Lazer: concepções e vivências de uma juventude*. 2006. 122 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Porto Alegre, Porto Alegre, 2006.

SALES, Celecina Veras; VASCONCELOS, Maria Aurilene de Deus Moreira. Ensino Médio Integrado e Juventudes: desafios e projetos de futuro. *Educ. Real*. Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 69-90, mar. 2016.

SALES, Shirlei Rezende. *Orkut.com.escol@: currículos e ciborguização juvenil*. Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. 2010.

_____. *Etnografia+Netnografia+Análise do Discurso: articulações metodológicas para pesquisar em educação*. In: MEYER, Dagmar. PARAÍSO, Marlucy. *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

_____. *Tecnologias digitais e juventude ciborgue: alguns desafios para o currículo do ensino médio*. In: DAYRELL, Juarez, CARRANO, Paulo, MAIA, Carla (Orgs.). *Juventude e ensino médio: diálogos, sujeitos, currículos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

SANITA, Anderson; VANDRESEN, Daniel; FILHO, Almicar. *Trabalho, Capital Humano e Neoliberalismo: impasses e críticas*. *Revista Litteris*, v. 10, p. 101, 2012.

SANTAELLA, Lucia. *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTOS, Edmilson. *Lazer, infância e juventude: continuidades e discontinuidades*. *Lecturas Educación Física y Deportes*, v. 13, p. 121, 2008.

SANTOS, Luanna Meriguete. *A quem é possível a juventude? Meninas e meninos entre o ser jovem e o ser aluno/aluna*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória. 2009.

SCHULTZ, Theodore. *O capital humano: investimento em educação e pesquisa*. Trad. de Marco Aurélio de M. Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973a.

_____. *O valor econômico da educação*. Tradução: P. S Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 1973b.

SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.20, n.2, 1995, p. 71 – 100.

SILVA, Marco Polo. *Youtube, juventude e escola em conexão: a produção da aprendizagem ciborgue*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2016.

SILVA, Sandra Rubia da; PEREIRA, Camila Rodrigues. *O consumo de smartphone entre jovens de camadas populares*. *Revista Z Cultural (UFRJ)*, v. 1, p. 03-10, 2015.

SILVA, Siony. *Redes Sociais Digitais e Educação*. *Revista Iluminart do IFSP*, v. 1, p. 36/-46, 2010.

SIMMEL, Georg. *Sociabilidade – um exemplo de sociologia pura ou formal*. In: MORAES FILHO, Evaristo de. (Org.) *Georg Simmel: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983, p.165-81.

SOUZA, Pedro. *Resistir, a que será que se resiste. O sujeito feito fora de si*. *Linguagem em Discurso*, Tubarão - SC, v. 03, n.especial, p. 52-68, 2004.

SPOSITO, Marília. Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área de educação. *Juventude e escolarização (1980-1998)*. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002, p. 7-40.

TARTUCE, Gisela Lobo B. P. *Tensões e intenções na transição escola-trabalho: um estudo das vivências e percepções de jovens sobre os processos de qualificação profissional e (re)inserção no mercado de trabalho na cidade de São Paulo*. 2007. 441f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*. Col.11, n. 32, 2006, p. 11-25.

VANDRESEN, Daniel Dalécio. *Educação e Neoliberalismo: análise aproximativa da formação de um capital humano*. 2010. Disponível em <<http://cac.php.unioeste.br/eventos/iisimposioeducacao/anais/trabalhos/63.pdf>> Acesso em 10.10.16.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme. (Org.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro (RJ): NAU, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo; TRAVERSINI, Clarice. Por que governamentalidade e Educação? Apresentação. *Educação e Realidade*, v. 34, p. 13-19, 2009.

VENTURI, Gustavo; RECAMÁN, Marisol. As mulheres brasileiras no início do século XXI. *Relatório dos direitos humanos no Brasil*. 2005. Disponível em <<http://www.social.org.br/relatorio2005/relatorio024.htm>> Acesso em 13 abr 2015.

VERONESE, Cláudia. Filhas da globalização: trabalho doméstico e sua interface com o contexto do lazer. In: *Simpósio Internacional Fazendo Gênero 8*, 2008, Florianópolis. *Fazendo Gênero 8: Corpo, Violência e Poder*. Florianópolis: Editora Mulheres, 2008.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. *Cad. Pagu*, Campinas, n. 33, p. 265-283, dez. 2009.

WATARAI, Felipe; ROMANELLI, Geraldo. Trabalho e identidade de adolescentes do sexo masculino de camadas populares. In: *Simpósio Internacional Do Adolescente*, São Paulo, 2005.

WELLER, Wivian. A presença feminina nas (sub)culturas juvenis: a arte de se tornar visível. *Estudos Feministas*, Florianópolis, SC. 13(1): 216, janeiro-abril, 2005.

_____. Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, Juarez. CARRANO, Paulo. MAIA, Carla Linhares.et. al. (orgs.) *Juventude e ensino médio: Sujeitos e Currículos em Diálogo*. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2014. p. 135-156.

WITZEL, Denise Gabriel. Discurso, história e corpo feminino em antigos anúncios publicitários. *Alfa, rev. linguíst. (São José Rio Preto)*, São Paulo, v. 58, n. 3, p. 525-539, 2014.

ZAGO, Nadir. A relação escola-família nos meios populares: apontamentos de um itinerário de pesquisas. In: DAYRELL, J.; NOGUEIRA, M.A. et al. (Orgs.). *Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal*. Belo Horizonte - MG: Editora UFMG, 2012, v. 1, p. 132-150.

APÊNDICE

Apêndice 1 - Roteiro de entrevista para as jovens

Nome da Jovem:

1. Como é sua rotina de trabalho e estudos? Você acorda que horas, faz o que?
2. Como são organizadas as atividades domésticas em sua família? Qual o tempo gasto para realização dessas atividades?
3. Você já trabalhou em outros lugares? Com qual idade você começou a trabalhar?
4. Que tipo de trabalho executa na empresa?
5. Qual a sua relação com os colegas de trabalho na empresa? E com seu líder/chefe/superior?
6. Por que você teve interesse em ser jovem aprendiz?
7. Qual a sua opinião sobre o trabalho que você desenvolve no Programa Jovem Aprendiz?
8. A empresa que você trabalha fica longe da sua casa? Quanto tempo você gasta para chegar? E como se locomove/ que transporte utiliza?
9. Você vai sozinha para o trabalho? Alguém já e levou ou buscou? Como é feito esse deslocamento?
10. Você ajuda financeiramente em casa?
11. Como foi para você inserir-se no Programa de Aprendiz? Que avaliação você faz dos primeiros dias e do momento atual?
12. Como você vê o trabalho nas outras dimensões da sua vida? (Você considera o Trabalho é essencial?)
13. Além do trabalho no Programa de Aprendizagem, você trabalha em mais algum lugar?
14. Você estuda em qual horário?
15. O que você pensa sobre a escola?
16. Você pode estudar/fazer atividades escolares no seu horário de trabalho?
17. Você consegue momentos fora da aula para estudar e fazer trabalhos? Como é a rotina para estudar para provas e fazer os trabalhos?
18. Como é a sua vida de estudante e trabalhadora? Qual a avaliação que você faz sobre estudar e trabalhar? Quais são os pontos positivos e negativos?
19. Já ficou algum tempo sem estudar? Se sim, qual o principal motivo?

20. Como é sua rotina diária depois que ingressou no curso e começou a trabalhar? Mudou alguma coisa? Que avaliação você faz?
21. O que você faz para se divertir? Qual a frequência?
22. Você acessa à internet? Em quais momentos? Quais são os sites mais utilizados por você? Qual a finalidade do uso?
23. O que faz nos finais de semana?
24. Em sua opinião o que é ser jovem?
25. Como é ser jovem-mulher-estudante-trabalhadora?
26. Você tem algum sonho para o futuro? Se sim, quais são? E como você pretende realizá-lo?

Apêndice 2 - Roteiro de entrevista para gestor/a responsável pelo acompanhamento das jovens na empresa

1. Qual o seu nome?
2. Cargo que ocupa na empresa?
3. Já tinha conhecimento sobre a lei do jovem aprendiz?
4. Quais cursos a Instituição oferece?
5. Como se dá o funcionamento do programa: (Parcerias, Infra-estrutura mínima, Número de alunos por turma e por sexo)
6. O MTE faz ou já fez algum tipo de fiscalização na instituição?
7. Quais as Orientações Iniciais dadas às empresas?
8. Qual o nível de envolvimento entre a empresa e a entidade formadora de jovens aprendizes?
9. Como você classificaria o grau de interação entre a empresa e a entidade?
10. O jovem aprendiz é “cobrado” da mesma forma que os funcionários efetivos da empresa?
11. O jovem aprendiz recebe algum tipo de tratamento diferenciado?
12. Quando ocorre algum tipo de problema dentro da empresa com o jovem aprendiz, que não é relacionado às atividades do dia-dia, a empresa fornece algum tipo de acompanhamento/tratamento diferenciado em relação aos outros funcionários? A empresa procura a entidade para solucionar questões desse tipo?
13. As empresas possuem algum tipo de planejamento de carreira para as jovens aprendizes?
14. As empresas trocam informações sobre o desempenho da jovem aprendiz com a entidade formadora?
15. Se não houvesse uma lei obrigando a contratação de jovens aprendizes, você acha que as empresas continuariam contratando?
16. Você tem tido algum retorno das/os empregadoras/es sobre a formação aqui desenvolvida?
17. Como é feito o acompanhamento para saber se o curso ofertado atende às expectativas da empresa? Quem faz esse acompanhamento? O que acontece quando uma empresa indica que o curso não está se adequando aos seus interesses?
18. É comum um aprendiz ser contratado por uma empresa após o término do contrato de aprendizagem? Que motivos levam um empregador a efetivar ou não um trabalhador aprendiz, após o término do seu contrato de aprendizagem? O que acontece quando o adolescente é demitido no período que foi estabelecido o contrato de aprendizagem?
19. Como é feito o acompanhamento do aprendiz? Quem o faz? Esse acompanhamento é contínuo ou somente quando há problema?

Apêndice 3 - Roteiro de entrevista para responsável pelo recrutamento das jovens para inserir-se no programa

1. Nome:
2. Idade:
3. Cargo na instituição
4. Como são selecionados os alunos desses cursos? Quais as etapas deste processo e o que cada uma avalia? O que define a inclusão ou a exclusão de um candidato? (Qual o papel da análise socioeconômica nessa seleção? Onde são preparados os testes? Quem os elabora? Quem os aplica? Quem corrige?)
5. Em média, quantas vagas são oferecidas por ano (ou semestre)? Qual é o número de candidatos por vaga? Como é estabelecido esse número de vagas? Quantos chegam a finalizar o curso? Desses, quantos reprovam, desistem, são efetivados ou não no mercado de trabalho (relatório)?
6. As empresas contratantes fazem alguma exigência? Se sim, quais?
7. Qual o nível de importância para a missão da empresa a contratação de jovens aprendizes?
8. Há algum(ns) ponto(s) específico(s) da lei que você considera facilitador para a contratação e a permanência e desenvolvimento da jovem?
9. Há algum(ns) ponto(s) específico(s) da lei que você considera dificultador para a contratação e a permanência e desenvolvimento da jovem?
10. As empresas fazem algum tipo de exigência em relação ao sexo na hora da contratação? Se sim, quais são as justificativas?

Apêndice 4 - QUESTIONÁRIO PARA JOVENS

Data da aplicação: ____/____/____

1. Nome: _____

2. Idade: _____

3. Data de nascimento ____/____/____

4. Estado Civil 1. Solteir 2. Casada 3. União estável 4. Outro**5. De acordo com as categorias de cor/raça do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), você se declara?** 1. Branca 2. Parda 3. Preta 4. Amarela (de origem asiática) 5. Indígena**6. Com quem você mora?** 1. Com meus pais (pai e mãe) 2. Com minha mãe 3. Com meu pai 4. Sozinho, mantido por você 5. Sozinho, mantido por pais/familiares 6. Com outros familiares 7. Cônjuge/Companheiro. 8. Outros, Quem? _____**7. Você tem irmãos/aos?** 1. Sim 2. Não**8. Se sim, quantos?** 1. Um 2. Dois 3. Três 4. Quatro ou mais**9. Se sim, qual é a sua posição na família?** 1. Caçula 2. Segundo filho 3. Terceiro filho 4. Quarto filho 5. Quinto filho ou mais 6. Mais velho.**10. Você tem filhos?** 1. Sim 2. Não

11. Se sim, quantos?

1. Um 2. Dois
 3. Três 4. Quatro 5. Cinco ou mais

12. Se sim, qual a idade? _____**13. Quantas pessoas moram na mesma casa que você?**

1. Nenhum 2. Duas
 3. Três 4. Quatro
 5. Cinco 6. Seis 7. Sete ou mais

14. Situação da moradia

1. Aluguel 2. Cedido 3. Mora de favor
 4. Casa própria quitada
 5. Casa própria em pagamento
 6. Invadida 7. Outros

15. Em qual bairro você mora? _____**16. Cidade?** _____**17. Qual a renda mensal aproximada da sua família, incluindo todos os rendimentos de todos os membros de sua família? (Lembrando que o salário mínimo é de R\$ 880,00)**

1. Até um salário mínimo
 2. De 1 e meio a 2 salários
 3. De 2 e meio a 3 salários
 4. De 3 e meio a 4 salários
 5. De 4 e meio ou mais

18. Quem é o principal responsável pelo sustento da família?

1. Você
 2. Pai
 3. Mãe
 4. Padrasto
 5. Madrasta
 6. Irmão ou Irmã
 7. Avó ou Avô
 8. Outros. Quem? _____

19. Em que o/a seu/sua responsável trabalha? _____