

DE JOVEM A JOVEM APRENDIZ: REFLEXÕES SOBRE AUTOFORMAÇÃO DO SUJEITO NO PROGRAMA JOVEM APRENDIZ

FROM YOUNG TO YOUNG APPRENTICE: REFLECTIONS ON THE SUBJECT'S SELF-FORMATION IN THE "JOVEM APRENDIZ" PROGRAM

Magno Geraldo de Aquino
CEPEAD/UFMG
magno-aquino@hotmail.com

Submissão: 23/09/2022

Aprovação: 04/09/2023

RESUMO

Este trabalho, de fundamentação qualitativa, objetiva analisar a autoformação do jovem trabalhador atendido na Associação Ensino Social Profissionalizante (ESPRO), através das atividades empreendidas pelo Programa Jovem Aprendiz. Para tanto, examinaram-se os modos como os jovens se organizam em torno da noção de jovem aprendiz, como um conhecimento que não existe em sua forma natural, senão como uma construção social e histórica. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, abordando questões relacionadas às singularidades do campo investigado e dos indivíduos pesquisados e análises das práticas discursivas na busca de desvelamentos de sentidos construídos pelos jovens entrevistados na formação de si. Para compreender como os sujeitos são constituídos recorreu-se a leituras de Foucault sobre subjetividade e tecnologias/práticas de si, argumentando-se que o jovem é formado como um sujeito pensante e atuante por meio dos modos de objetivação e subjetivação em torno do conceito de jovem aprendiz. O artigo contribui como fundamento empírico para reflexões teóricas, em que se analisam a importância do sujeito como elemento fundamental nas questões organizacionais envolvidas na constituição do sujeito ético.

Palavras-chave: Formação Profissional; Autoformação; Jovem Aprendiz; Foucault.

ABSTRACT

This work, with a qualitative foundation, aims to analyze the self-training of young workers attended at the Associação Ensino Social Profissionalizante (ESPRO), through the activities undertaken by the Programa Jovem Aprendiz. For That, the ways in which young people organize themselves around the notion of young apprentice were examined, as knowledge that does not exist in its natural form, but as a social and historical construction. Semi-structured interviews were carried out, addressing questions related to the singularities of the investigated field and of the researched individuals and analyzes of discursive practices in the search for unveiling of meanings constructed by the young people interviewed in the formation of themselves. In order to understand how subjects are constituted, Foucault's readings on subjectivity and technologies/practices of the self were used, arguing that the youth is formed as a thinking and acting subject through the modes of objectification and subjectivation around the concept of youth apprentice. The article contributes as an empirical basis for theoretical reflections, in which the importance of the subject as a fundamental element in the organizational issues involved in the constitution of the ethical subject is analyzed.

Keywords: Professional Training; Self-forming; Young apprentice; Foucault.

1 Introdução

Neste trabalho, a partir de leituras foucaultianas, é abordado o processo de autoformação do sujeito jovem aprendiz em uma organização de formação profissionalizante, como reza a Lei nº 10.907, conhecida como Lei da Aprendizagem (BRASIL, 2000). Esta Lei tem como objetivo instituir a capacitação profissional do jovem com idade entre 16 e 24 anos, sem experiência profissional, que estuda e trabalha. A Lei nº 10.907 formaliza o Programa Jovem Aprendiz, que objetiva valorizar a educação no Brasil e a formação profissional especializada do jovem. Argumenta-se, neste trabalho, que o Programa Jovem Aprendiz oferece um meio alternativo de aprendizagem e formação para o trabalho através de determinadas práticas. Práticas estas que favorecem o desenvolvimento pessoal e social, produzindo diferentes sujeitos, que desenvolvem determinadas performatividades. Tais performatividades podem, neste contexto, ser reconhecidas como próprias do que se designa "jovem aprendiz".

Um dos atores contemplados na Lei da Aprendizagem constitui-se de instituições de ensino profissionalizante, como é o caso da Associação Ensino Social Profissionalizante (ESPRO). Neste estudo, o ESPRO será tomado como um espaço em que se efetivam as ações de formação do jovem, como jovem aprendiz, no Programa Jovem Aprendiz para o mercado de trabalho, tendo por fundamento a Lei da Aprendizagem (BRASIL, 2000). Tal lei pode ser tomada como estratégia e tática de governo de controle e condução da conduta (FOUCAULT, 2010b) que, ao produzir efeitos de verdade (FIGUEIREDO, 2022), levam os jovens a se constituírem e a se reconhecerem como jovens aprendizes.

Este trabalho se sustenta nas ideias foucaultianas sobre o indivíduo (SKINNER, 2013) e as formas de constituição do sujeito, a partir do processo de autoformação (GIMBO, 2016), e as possibilidades de se aplicar tais propostas a novas pesquisas em contexto organizacional.

Na perspectiva foucaultiana, o sujeito se constitui na relação entre as regras e mecanismos de controle institucionais, nas tramas das estruturas do poder e através das tecnologias de si (FOUCAULT, 2010a). Esta perspectiva corresponde essencialmente em se considerar, neste estudo: 1) o conhecimento sobre como o jovem foi problematizado e como foi definido em seus modos de inserção social, como um jovem aprendiz, por exemplo, a partir da idade, formação e condição social; 2) as tecnologias de poder, que abrangem as normas especificadas na Lei da Aprendizagem e no Programa Jovem Aprendiz. Instituições estas que orientam a conduta dos jovens e fornecem as regras para se definir quem é e quem não é um jovem aprendiz; e, 3) as tecnologias de si, que estabelecem a forma como o sujeito constitui a si mesmo em relação às verdades sobre o jovem aprendiz. Verdades estas que circulam pelos domínios do conhecimento institucional e os sistemas normativos. Conhecimentos e normas fornecidos nas formas de regulação da Lei da Aprendizagem e nas práticas do Programa Jovem Aprendiz.

O objetivo deste estudo foi analisar a autoformação do sujeito jovem trabalhador através das atividades empreendidas pelo Programa Jovem Aprendiz propiciadas pela Associação Ensino Social Profissionalizante (ESPRO) no processo de formação profissional. Metodologicamente, utilizou-se de entrevistas e da análise das práticas discursivas (SPINK, MEDRADO, 2013). A partir desta proposta foi possível abordar a produção de sentidos sob a perspectiva interacional. Tal disposição fundamenta-se no argumento de que conhecer constitui-se como o dar sentido ao mundo e no processo de negociação continuada dos sentidos sociais, o que implica o posicionamento do eu. Foram entrevistados jovens aprendizes assistidos pelo ESPRO, em sua unidade de Venda Nova, Belo Horizonte (MG). Buscou-se questionar com os jovens a emergência de processos e estratégias de objetivação e subjetivação e suas práticas, como modos de constituição de um processo de autoformação e autorregulação, na construção de determinada subjetividade (OLIVEIRA, 2021).

O artigo está estruturado como segue: além desta primeira parte, como introdução, na segunda parte serão analisadas as questões em torno das relações de poder e da constituição do

sujeito. Na terceira serão desenvolvidas algumas reflexões sobre as tecnologias de si de modo a permitir analisar as atividades autoformadoras do sujeito a partir da perspectiva foucaultiana (TOBIAS, 2005), em que se permitirá discutir, na quarta parte, as questões em torno da objetivação e subjetivação do sujeito no processo de autoformação. Na quinta parte será apresentado o ESPRO como espaço de pesquisa, a metodologia empreendida, bem como a caracterização dos entrevistados e suas estratégias de adaptação ao processo de formação oferecido pelo ESPRO, bem como as práticas de si que permitem compreender as formas de sujeição e subjetivação dos jovens aprendizes. Nesta parte serão apresentadas as considerações sobre como os jovens se constituem em torno da noção de jovem aprendiz, a partir da consideração de quatro instâncias: sua inserção no ESPRO como espaço de constituição de uma substância ética do sujeito; os modos de objetivação de si através da submissão às regras e normatividades instituídas no Programa Jovem Aprendiz; as práticas de si como um sujeito ético, relativas ao jovem aprendiz; e os modos de objetivação do outro enquanto formas de constituição de si (LUNA, 2009). Por fim, serão apresentadas as considerações finais, seguidas da lista das referências bibliográficas utilizadas.

2 As relações de poder na perspectiva de leituras foucaultianas

Nas análises sobre as relações de poder, Foucault se coloca especialmente preocupado com as formas de governo. Partindo da noção do poder soberano, que tem como foco e opera na regulação do que não deve ser feito por pessoas físicas, e do poder disciplinar que visa à restrição das inclinações perversas e indesejáveis dos indivíduos, Foucault propõe um deslocamento, em suas análises, ao se atentar para as estratégias de poder do governo investido na vida, no fazer viver e na sua ordenação. Este modo de governo não se refere apenas às estruturas políticas ou à administração dos estados; ele designa a forma pela qual a conduta dos indivíduos, ou grupos, pode ser conduzida, como o governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes (FOUCAULT, 2010b). Governar implica um campo possível de ação de outros, de condução da conduta de si e dos outros, de modo a possibilitar o deslocamento da análise das normas ao exercício do poder e deste aos procedimentos de governamentalidade (COLLIER, 2011; KNIGHTS, STARKEY, CRANE, 2008).

Na governamentalidade, atenta-se para as tecnologias de poder como estratégias que operam nos sujeitos, tanto dentro como fora dos espaços de trabalho e formação, com o intuito de agir e fazer emergir os propósitos autorreguladores do próprio indivíduo. Além disto, as tecnologias de poder, atuando como formas da tecnologia de si, induzem os sujeitos a agirem sobre si mesmos, com o objetivo de fazer internalizar os objetivos organizacionais e a constituição das identidades organizacionais. Nesta perspectiva, os indivíduos são considerados como menos dóceis no processo de si como sujeitos (MIRANDA, 2015), de modo que a subjetividade pode ser vista como um processo de autoformação (OLIVEIRA, 2021).

Nos estudos organizacionais, fundamentados nas ideias foucaultianas em torno do poder disciplinar, a perspectiva que toma como foco são as análises em torno das hierarquias, da divisão funcional do trabalho (DIXON, 2007), dos processos burocráticos, bem como dos processos de recrutamento e seleção e de formação dos quadros de trabalhadores da organização (MOTTA, ALCADIPANI, 2004). Nestes estudos, o indivíduo é, muitas vezes, considerado como um ser subjugado, seduzido, controlado e regulado pelas normas da organização da qual faz parte (VÁLIKANGAS, SEECK, 2011). Mesmo quando não são considerados completamente submissos e autodisciplinados, por meio de mecanismos externos a si, os indivíduos podem ser vistos como seduzidos e presos a uma identidade que lhes fora atribuída como projetos pessoais identitários (PEZ, 2008).

Inspirados na obra “Vigiar e Punir” de Foucault (1987), estudos organizacionais apresentam os modos como as organizações se utilizam do mecanismo de vigilância assentado no panóptico, para garantir uma autogestão efetiva por parte dos funcionários (CARDOSO,

NETO, 2011). A partir do olhar panóptico, depreende-se uma forma de controle que penetra a subjetividade de cada indivíduo. Esta forma de controle faz com que os sujeitos incorporem uma função de controle da gestão mediada em suas consciências. O pressuposto básico do poder disciplinar refere-se à inculcação nos trabalhadores do sentimento de dever, da ordem e da regularidade e da construção de uma identidade organizacional (SAMPAIO, 2012). Os sujeitos, pela imposição de formas de controle e disciplinamento, são manipulados através da invocação de um desejo de mudar a si mesmos e tornarem-se algo que não eram antes (SOUSA, 2012).

A biopolítica, na perspectiva foucaultiana, refere-se às práticas do Estado moderno nas formas de regulação da coletividade, por meio de técnicas para obtenção da subjugação dos corpos e controle de populações. A biopolítica define as relações de poder do Estado sobre a economia e sobre a população como espécie (FONSECA, 2014). Este modo de controle opera através da realidade dos seres humanos como seres vivos, orientando, regulando e encaminhando os indivíduos (FOUCAULT, 2014) a partir de certa distância, com foco explícito no nível da coletividade (SOUZA *et al*, 2006), com o objetivo de promover a vida.

Como consequência do poder encarregado de promover a vida, há a instauração do princípio normalizador, no qual a norma (MOTTA, ALCADIPANI, 2004) torna-se o mecanismo que permite ao poder utilizar-se de estratégias reguladoras e corretivas contínuas (MARTINS, PEIXOTO JUNIOR, 2009). É a norma, portanto, que promove o estabelecimento de uma ligação entre as tecnologias disciplinares que atuam no corpo individual e o elemento regulamentador da vida biológica (MOTTA, ALCADIPANI, 2004). Em decorrência disto, a norma institucional torna-se alvo das análises sobre o poder e é dada ênfase sobre as questões em torno do controle institucional/organizacional. Controle que se aplica, prioritariamente, ao comportamento humano e a como este pode ser prescrito, determinado e regulado, seja no interior de uma organização ou fora dela. A biopolítica é, enfim, um processo de governo e regulamentação dos indivíduos, não mais a partir de estratégias disciplinares e restritivas que visam o corpo físico, mas, o corpo como um espaço político em si.

Atenta-se, contudo, para o fato de que o biopoder e/ou a biopolítica convida os sujeitos a desenvolverem uma consciência e um cuidado de si (FOUCAULT, 2004a), quer se refira à saúde, à estética ou a outros aspectos da subjetividade corporificada; tendo como fim adaptarem-se aos vários espaços sociais, como seres assujeitados às normas institucionalizadas. O objetivo deste modo de controle sobre os indivíduos, para além de regular os modos de se comportar em determinados ambientes, é conquistar seus desejos e mentes e, em consequência, definir seus propósitos e gerenciar o que pensam e sentem, a partir de estratégias de governamentalidade.

Nos estudos de governamentalidade, as tecnologias de poder são exercidas pelas instituições governantes, operando nos sujeitos, tanto dentro como fora do trabalho, como poderosas ferramentas de intervenção sobre o indivíduo. As tecnologias de poder, a partir da governamentalidade, promovem uma percepção mais refinada sobre os procedimentos de governo dos corpos (FOUCAULT, 2010b; SILVA, 2008). Este que age e é investido, cada vez mais, em estratégias que possibilitam a emergência das propensões autorreguladoras dos indivíduos. Aliando a estes os objetivos sócio-políticos (SKINNER, 2013).

A governamentalidade permite olhar para o poder e o saber, exercidos pelas instituições, como responsáveis por moldar a vida cotidiana dos indivíduos (MCKINLAY, CARTER, PEZET, 2012). É, neste processo, que as tecnologias de poder são tomadas como estratégias das tecnologias de si, nas tentativas de se induzir os indivíduos a agirem sobre si mesmos. As tecnologias de si são encontradas nas formas de cuidado de si, como forma de uma ética de si (INFINITO, 2003), segundo a qual o sujeito pode se constituir, indo além das relações de poder coercitivo (DIXON, 2007). Torna-se, neste processo, o indivíduo como um sujeito menos propenso a aceitar passivamente as imposições externas, mas autorreguladoras, no processo de formação de si como sujeitos (SILVA, VERISSIMO, 2022).

As práticas de si, nessa perspectiva, são um exercício de si sobre si mesmo, em que o sujeito procura elaborar a si próprio, transformar-se e atingir um certo modo de ser (FOUCAULT, 2004b), ao refletir, reproduzir e responder às diversas demandas do mundo social através das tecnologias de si. Importante atentar, contudo, que os indivíduos refletem, reproduzem e respondem de maneiras distintas às demandas contraditórias inerentes às instituições, sejam elas de aprendizagem, de formação, ou de trabalho, entre outras. Disto, depreende-se que as diversas respostas só fazem sentido em um contexto de múltiplas subjetividades (SKINNER, 2013). Dadas estas considerações, torna-se possível argumentar sobre o uso das tecnologias de si como integradas a um princípio de autonomia, em um processo autoformador.

3 Sobre as tecnologias de si e o sujeito autoformador

Os estudos de Foucault sobre as tecnologias de si na antiguidade colocam o sujeito no centro das ordenações de si em direção ao ideal de se constituir o eu em uma certa relação de retidão entre as ações e os pensamentos (SKINNER, 2013). Atualmente, de acordo com as reflexões de Foucault (2009), vive-se na era de uma governamentalidade, instaurada a partir do século XVIII.

Na obra “Vigiar e Punir” de Foucault (1987), encontram-se frequentes referências aos processos de sujeição e a mecanismos disciplinares, bem como à instituição de organismos disciplinares, mecanismos de poder e controle do Estado. O principal mecanismo de controle descrito por Foucault é o panóptico. No panóptico, o indivíduo torna-se o princípio de sua própria sujeição ao se perceber vigiado, mesmo quando este modo de controle não esteja efetivamente sendo aplicado. Na perspectiva do panóptico, os estudos organizacionais analisam os trabalhadores como indivíduos passivos, submetidos a tecnologias de poder empregadas de modo a discipliná-los e controlá-los, com o objetivo de aproveitar de suas subjetividades para determinados fins, como seres assujeitados e apassivados.

Avançando em suas preocupações com as formas de poder, em sua obra “A História da Sexualidade 2”, Foucault promove uma mudança teórica em relação às suas reflexões sobre as tecnologias de si, tendo como fundamento as tecnologias praticadas na antiguidade e no cristianismo antigo. A partir deste marco, Foucault (2004b) passa a refletir sobre as tecnologias de si como tomadas por sujeitos ativos que buscam realizar, por seus próprios meios ou com a ajuda de outros, certo número de operações em seus próprios corpos e almas, pensamentos, condutas e modo de ser (FOUCAULT, 2009). As tecnologias de si são estratégias tomadas pelo próprio indivíduo como um modo de se transformar a si mesmo, com o objetivo de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou perfeição (Foucault, 2009).

As tecnologias de si são baseadas no princípio do cuidado de si e envolvem uma ética pessoal, como algo que se realiza sobre si mesmo, no intuito de tentar transformar-se em sujeito ético do próprio comportamento (INFINITO, 2003). Tais tecnologias interagem com as tecnologias de poder da governamentalidade moderna para fornecer fundamentos para o sujeito ser ativo dentro das estratégias adotadas para conduzir o outro (FOUCAULT, 2010a).

Como adverte Lemke (2010), é exatamente a interação entre as tecnologias do poder e as tecnologias de si, entre a condução dos outros e as formas de auto-condução, que está no centro de uma análise do governo (FOUCAULT, 2009). Nesta proposta, o governo define um novo espaço de pensamento nos domínios da ética e da política (AHONEN *et al*, 2014; MACMILLAN, 2011), entre as práticas de si e as práticas de governo, sem que ambas sejam confundidas ou reduzidas umas às outras. Atenta-se, contudo, que um pré-requisito para ser capaz de governar os outros é a capacidade de governar a si mesmo. Cuidar de si mesmo permite que se alcance um domínio sobre si mesmo e que permite, ainda, cuidar dos outros na comunidade, bem como nos demais espaços de ação e convivência social. A governamentalidade refere-se, portanto, às práticas que constituem, definem, organizam e

instrumentalizam as estratégias que os indivíduos, em sua liberdade, podem usar para lidar uns com os outros através das tecnologias de si (SKINNER, 2013). Atenta-se, contudo, que, implícitos às tecnologias de poder e às tecnologias de si estão os modos de subjetivação e objetivação.

4 Objetivação e subjetivação no processo de autoformação do sujeito

Em sua obra “Ditos e escritos”, Foucault (2004a) define o projeto de sua vida como uma história crítica do pensamento. Nela, esclarece que é essencial que se analisem as condições sob as quais certas relações do sujeito com o objeto são formadas ou modificadas, na medida em que essas relações constituem um conhecimento possível (FOUCAULT, FAUBION, HURLEY 1998). O pensamento é entendido, essencialmente, como uma forma de ação, na medida em que implica um jogo do verdadeiro e do falso (FOUCAULT, 2009), a aceitação ou a recusa das regras, a relação consigo mesmo e com outros. Como tal, o sujeito do pensamento constitui tanto os modos objetivantes como os modos de subjetivação do agir, sendo, portanto, constituído por eles como um sujeito que conhece (SKINNER, 2013). O pensamento é uma atividade cotidiana engajada pelos indivíduos, analisado a partir dos modos de falar, fazer ou comportar-se, como sujeito consciente de si mesmo e dos outros.

Foucault (2009) examina os modos de subjetivação e objetivação, como processos dinâmicos e interdependentes, envolvidos pelos seres humanos no estabelecimento do conhecimento. O modo de objetivação refere-se a como determinar sob que condições algo pode se tornar um objeto para um possível conhecimento. Ou ainda, como algo pode ser problematizado como objeto a ser conhecido e a que procedimento seletivo algo estaria submetido para se tornar objeto do conhecimento (FOUCAULT, FAUBION, HURLEY 1998). A objetivação é um processo de externalização, no qual algo ou alguém é feito objeto concreto a ser conhecido, como um tipo ideal. Por seu turno, os processos de subjetivação, como argumenta Fonseca (2014), referem-se ao modo como o indivíduo se compreende, ou se percebe a si mesmo, na relação sujeito-objeto. O modo de subjetivação inclui o que o sujeito deve ser, a que condição está sujeito, qual o estatuto deve ter e que posição ocupa na realidade, ou no imaginário, para se tornar um sujeito legítimo do conhecimento. A subjetivação é, também, um processo de internalização que envolve tomar uma decisão sobre ser um tipo particular de sujeito, ou os modos como os indivíduos agem para se entenderem e serem reconhecidos como sujeitos. Este processo requer uma tomada de decisão constante sobre que tipo de sujeito o indivíduo quer ser, a partir de um exercício sobre si mesmo, do governo de si, do controle de apetites e de domesticação de afetos.

Para fins deste estudo, considera-se que a instituição de formação profissionalizante, em foco, produz verdades particulares com o objetivo de definir, para o indivíduo, o que é ser um jovem aprendiz, permitindo ao jovem determinada visibilidade. Neste sentido, tal instituição concentra suas atividades na junção das possibilidades de determinadas experiências e sua efetivação na realidade cotidiana dos jovens assistidos. Neste contexto, sugere-se que, através do Programa Jovem Aprendiz, o jovem é governado, pois não cessa de dar sentido às conduções possíveis para aquilo que se pode saber, fazer e ser no contexto de formação e aprendizagem, através de exercícios de poder e manifestação da verdade (FOUCAULT, 2014).

Como adverte Díaz (2012), não existem objetos naturais, mas substratos naturais que as práticas sociais convertem em objetos. O conhecimento sobre o que é ser jovem aprendiz não deve ser entendido como algo puro, natural e, enfim, imanente ao espírito humano, mas como uma construção material e histórica (GIMBO, 2016). O sujeito é tomado como um ser humano reflexivo. A dimensão reflexiva do sujeito diz respeito aos modos pelos quais ele interpreta o sentido de suas ações e experiências. Deste modo, revela-se que o sujeito não é somente um produto das instituições sociais e das relações de poder; mas, constitui-se como um sujeito reflexivo, autoformador, capaz de se conhecer e transformar-se a si mesmo e, com isso,

transformar as suas relações com os outros (GALVÃO, 2019).

Com o propósito de formação profissionalizante, o Programa Jovem Aprendiz busca estabelecer determinadas conformações pelas quais o jovem é objetivado como "jovem aprendiz". Esta objetivação sobre o jovem, ao definir quais práticas devam ser engajadas, produz novas subjetividades e determinadas performatividades (OLIVEIRA, 2021) ao mesmo tempo em que estabelecem quais práticas devam ser evitadas, por não condizerem com a experiência de se ser um jovem aprendiz. Nesta perspectiva, argumenta-se, inspirado nas ideias de Foucault (2004a), que o jovem é levado a aprender "um certo número de verdades, de doutrinas, as primeiras constituindo os princípios fundamentais e as outras, regras de conduta. Trata-se de fazer com que esses princípios digam em cada situação e de qualquer forma espontaneamente como vocês devem se conduzir" (FOUCAULT, 2004a; p. 270).

Há, no entanto, na construção do conceito de jovem aprendiz, o estabelecimento de uma objetivação naturalizada e falsa nas concepções sobre o jovem. A objetivação tende a produzir tipos ideais de jovem. Contudo, o binário jovem/jovem aprendiz apresentado nos discursos proferidos no ESPRO, e reproduzidos na sociedade, encobre um contexto histórico e contemporâneo diverso e ainda em construção. Argumenta-se que a constituição do jovem aprendiz, como um sujeito, é sempre um processo. Um processo nunca completo, em que o jovem busca reformular sua experiência pessoal do que é ser jovem aprendiz. Isso requer, enfim, uma tomada de decisão constante sobre o tipo de jovem aprendiz o sujeito pretende, e pode vir a, ser.

Ao se tratar da noção de subjetividade e subjetivação, não se refere aqui a um sujeito psicológico, como argumenta Fischer (1999), como também não se refere a processos ou estados da alma, ou da experiência única e pessoal de cada indivíduo. Ainda que não se negue estas possibilidades e legitimidade em outras considerações. Parte-se, enfim, da subjetivação e da subjetividade a partir das concepções foucaultianas de sujeito e de subjetividade em uma abrangência muito específica. Nesta perspectiva, o termo subjetividade refere-se ao modo pelo qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade no qual está em relação consigo mesmo (FOUCAULT, 2004a). Tal perspectiva refere-se aos modos, práticas, técnicas e exercícios, num determinado campo institucional e numa determinada formação social, nos quais, e pelos quais, o sujeito se observa e se reconhece como um lugar de saber e de produção de verdade.

Necessário, enfim, compreender que os jovens são concebidos a partir de determinantes sociais e históricos, que são estabelecidos a partir de certos estilos, convenções, valores e regras já instituídos socialmente (FONSECA, 2014). Portanto, a partir de imposições que lhes são exteriores. Deste modo, o sujeito é compreendido como um produto das relações entre saber e poder. Como, também, é constituído a partir de relações intersubjetivas que se realizam em um espaço aberto para manifestação da sua liberdade (FOUCAULT, 2004a; KNIGHTS *et al*, 2008), em que é possibilitada a criação de si mesmo como um sujeito livre e autônomo.

5 O ESPRO, a pesquisa e os sujeitos

Este estudo se propôs a analisar o processo de autoformação do jovem aprendiz trabalhador como sujeito de si no Programa Jovem Aprendiz do ESPRO. A proposta de realizar um estudo com jovens e que tenha como foco de análise a constituição do sujeito é uma perspectiva inovadora em relação às pesquisas que tomam jovens trabalhadores e jovens aprendizes como objeto. Tal proposta permite que se considerem os modos com os jovens vivenciam e participam de determinadas experiências no seu contexto social e os modos de vivência como jovens aprendizes. Os métodos adotados para investigar as questões de pesquisa, neste trabalho, foram baseados em um paradigma de pesquisa interpretativista. Com a finalidade de se investigar o processo de constituição do jovem aprendiz como sujeito ético, foi empreendida uma pesquisa de campo com coleta de dados a partir de entrevista semiestruturada

e análise textual (SCHÜTZE, 2010).

Buscou-se, durante a entrevista semiestruturada, provocar a emergência de um discurso mais ou menos livre. As entrevistas foram realizadas com jovens participantes do Programa Jovem Aprendiz no ESPRO, em sua unidade de Venda Nova, Belo Horizonte (MG), nos anos de 2019-2020. Cada entrevista durou entre 40 a 60 minutos e seu conjunto totalizou cerca de 18 horas de gravação, todas transcritas na íntegra. Cuidou-se, entretanto, que o tema abordado na entrevista atendesse aos objetivos da pesquisa e que fosse significativo no contexto investigado e relevante para a proposta do estudo em questão (DUARTE, 2004). Este método permite que o pesquisador colete dados abertos, explore os pensamentos, sentimentos e crenças dos participantes entrevistados sobre um tópico específico e mergulhe profundamente em questões pessoais e, às vezes, delicadas (RUSLIN, MASHURI, RASAK, ALHABSYI, SYAM, 2022). Metodologicamente, utilizou-se, para este trabalho, a análise das práticas discursivas de acordo com a perspectiva de Spink e Medrado (2013).

Foram entrevistados especificamente para esta pesquisa, 6 jovens. Destes entrevistados, três são do sexo feminino e três do sexo masculino. No momento das entrevistas, apenas 3 estavam cursando o nível superior, sendo um jovem matriculado em Administração de Empresas, o segundo jovem, em Tecnologia da Informação e a terceira jovem, em Engenharia de Produção. Duas jovens estavam no final do ensino médio e o último jovem havia terminado o ensino médio no último semestre. Os nomes dos jovens entrevistados foram trocados, para manter a confidencialidade de suas identidades. Contudo, as idades dos mesmos foram respeitadas neste trabalho.

Os dados coletados foram submetidos à análise das práticas discursivas, entendidas como as diferentes formas em que, através do discurso, as pessoas produzem determinados sentidos sobre a realidade vivida (SPINK, MEDRADO, 2013) e podem, neste aspecto, falar sobre si e sobre sua participação em sua própria constituição como sujeito em uma sociedade. Considera-se que, na linguagem, em suas práticas discursivas, o sujeito possa revelar sobre si e sobre os processos institucionalizados inerentes à sua constituição nas relações entre si mesmo e as condições sociais, políticas e disciplinares a que está submetido. Buscou-se desenvolver reflexões sobre os modos como o sujeito é constituído nas relações de poder em um determinado local e em determinado contexto histórico (PEREIRA, 2010).

Os jovens no ESPRO compreendem uma ampla faixa etária, de adolescentes e jovens adultos, estudantes do ensino médio e alguns que já terminaram o ensino médio em escolas públicas, oriundos de comunidades de baixo poder aquisitivo, em diferentes graus de autossuficiência. Os jovens, aqui identificados com nomes fictícios para manter suas identidades, e mantidas suas idades de fato, estão envolvidos em uma combinação de trabalho remunerado, em meio período de tempo, na função de “jovem aprendiz”, participação em atividades semanais em um dia da semana no ESPRO, e matriculados em cursos de formação no ensino médio e/ou técnico e/ou superior. No ESPRO, os jovens debatem questões relativas ao seu desempenho no local de trabalho, dúvidas e dificuldades inerentes às atividades desenvolvidas e modos de se relacionar com o público, bem como participam de aulas que promovem instruções de como devem se comportar no trabalho, incluindo em situações de conflitos.

A amplitude das informações trazidas pelos jovens aprendizes, nas entrevistas, condiz com sua participação em um programa de formação profissional, que busca preparar o jovem para o mundo do trabalho, a partir de determinada concepção de verdade, com o propósito de conduzir as suas condutas. Este ponto revela que os jovens estão submetidos a um processo de socialização que os levam a se socializar como jovens aprendizes a partir de um mesmo conjunto de princípios, tomados a partir de um processo de normatização de comportamentos. Comportamentos que são refletidos em seus discursos, como um princípio autorregulador.

Depreende-se, disto, que o jovem aprendiz, naturalizado como objeto em um discurso,

só pode ser um objeto “falso” (SKINNER, 2013). Como um objeto é constituído subjetivamente e não dado objetivamente, deve-se atentar para que o jovem aprendiz só pode ser um objeto para uma prática que o objetiva em um discurso, antes do que ele não existia (CANDIOTO, 2007). Deste modo, compreender o movimento pelo qual os sujeitos se constituem como objetos de uma teoria ou uma prática para os outros e para si mesmos, permite aprofundar nas formas da constituição de si como sujeitos, a partir de um discurso que tem suas próprias condições históricas de possibilidade, inserido em conjuntos particulares de relações sociais e que encontra resistências em pontos específicos (FOLKERS, 2016).

Em outras palavras, atentando-se para como o sujeito constrói uma referência sobre a noção do jovem aprendiz, a partir dos domínios sobre os conhecimentos relativos ao jovem e dos marcos normativos do Programa Jovem Aprendiz, analisou-se a interação entre subjetivação e objetivação e, com isto, a constituição do sujeito, focalizando-se os modos como o sujeito se percebe, em sua liberdade, a partir do outro.

5.1 Participando do Programa Jovem Aprendiz: o jovem Aprendiz no ESPRO

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

Os jovens são trazidos ao ESPRO através de anúncios de uma grande variedade de fontes que incluem a manutenção de site próprio, blogs, boletins de notícias, páginas no Facebook, indicação/chamamento dos alunos do ESPRO a seus colegas, panfletos e cartazes. Uma das primeiras observações a serem feitas decorre do fato de que, como nem todos os anúncios provêm de uma mesma fonte e, portanto, atingem de forma diferente os potenciais candidatos, estes subjetivam, ou se sujeitam e internalizam de maneira particular as formas de anúncio. Nesta perspectiva, diferentes objetivações sobre a noção de jovem aprendiz são produzidas. Decorre disto que nem todos os jovens que têm contato com os anúncios do ESPRO, sobre o programa jovem aprendiz, são atraídos pela proposta de tornar-se jovem trabalhador. Contudo, aqueles que se percebem enquadrados no perfil anunciado pelo ESPRO, a partir de um desejo de se aprimorar como jovem aprendiz e de se desenvolver e crescer profissionalmente em uma determinada área, valorizam a educação profissional (SILVA, 2023), veem o ESPRO como uma oportunidade interessante de profissionalização. Isto pode ser percebido em seus relatos, como no fragmento a seguir, em que uma jovem se percebe beneficiada pelos ensinamentos adquiridos no ESPRO:

Ter estas aulas aqui no ESPRO é muito bom. Aqui a gente aprende muito sobre o que precisa para ser profissional de respeito. Nós temos treinamento de como se comportar. Todos aqui se preocupam com você e, então, aprendemos a melhorar o comportamento, melhorar a sua postura, ter atenção nas atividades. Aqui a gente tem bastante atividade e treinamento que vai ajudar no nosso crescimento profissional e também pessoal, né? (Marcela - 21 anos).

Com os instrutores do ESPRO, o jovem estabelece uma forma de auto compreensão sobre a relação de si consigo mesmo e com seus colegas como um meio de adaptação e formação para o trabalho. Através das práticas e envolvimento com o ensino no ESPRO, o jovem se subjetiva e cria sobre si mesmo um modo de ser (FOUCAULT, 2010a):

Quando você vem aqui no ESPRO a gente aprende sobre o trabalho, sobre ser profissional. Antes de vir aqui eu até já trabalhava, mas foi aqui que aprendi muito sobre como ser profissional. E, depois que vim para cá, parece que sou diferente, mais responsável, outra pessoa sabe. Tem uma mudança grande no jeito que a gente encara o trabalho agora (Paulo - 20 anos).

Embora um número reduzido tenha experiências laborais prévias, esta condição não se dispõe como essencial para a preparação para o mundo do trabalho. Identificar-se com os discursos “verdadeiros” proferidos pelo ESPRO apontam como mais eficazes e necessários na preparação profissional para o mundo do trabalho (GOMES, PAIVA, BARBOSA, 2022). Deste modo, o ensino oferecido no ESPRO somado às práticas profissionais experimentadas pelos jovens estabelecem uma parte importante da maneira como o jovem se identifica não só com os modos de se comportar na empresa que o acolheu como jovem aprendiz, como com as funções do trabalho e, também, com os demais colegas de curso:

Eu gosto de vir aqui no ESPRO e aprender mais. Tem muita coisa das matérias que tem aqui, do que aprendemos sobre comportamento, sobre valores. Aprendi muito aqui e continuo aprendendo e gosto ficar perto de pessoas que pensam igual a mim. Conheço quase todos os jovens aqui e temos muita coisa em comum, mesmo se não vamos para o mesmo trabalho, sabe? Nós conversamos muito aqui sobre o trabalho e as dificuldades, sobre as ideias. Aí você ouve outros pensamentos, outras ideias que no fim parece muito com as suas, mesmo nas dúvidas e nas certezas (Renata - 19 anos).

Na próxima seção, busca-se refletir sobre as fontes externas pelas quais os jovens são atraídos para a formação de si mesmos. É a partir da análise do processo de adaptação, ou recusa das representações externas, que se torna dinâmico o processo de autoformação (GALLO, 2014) do jovem aprendiz e que demarca uma das possíveis ambiguidades do processo de se constituir e se reconhecer como tal. Essa perspectiva parece fugir à possibilidade de definição da subjetividade coletiva inerente ao ser jovem aprendiz em um espaço social, como o ESPRO. Contudo, permite que se compreenda a construção da subjetividade do jovem aprendiz como um processo contínuo e, por vezes, paradoxal.

5.2 As Práticas de subjetivação a partir das normatizações do Programa Jovem Aprendiz

Os estudos de caso inspirados em Foucault no local de trabalho tendem a retratar a subjugação de indivíduos nas organizações a determinados discursos específicos, práticas e tecnologias projetadas para obter sua cooperação (DIXON, 2007). Argumenta-se que o Programa fornece uma estrutura normativa para os jovens aprendizes para que estes se reconheçam como tal. Estabelece-se, com isto, determinadas obrigações morais, promovendo determinados conhecimentos de como ser jovens aprendizes (PESSOA, ALBERTO, MÁXIMO, SOUZA, 2014).

A partir das falas dos jovens entrevistados é possível depreender que, no ESPRO, há dispositivos explícitos utilizados para integrar os jovens em um estado apropriado de organização para o trabalho. A circulação e o lembrete da importância do cumprimento de determinadas regras e normas devem ser uma constante, de modo a fornecer fontes potenciais de inspiração para o jogo da subjetivação e objetivação na formação de verdades sobre as quais as práticas relativas a ser um jovem aprendiz se alicerçam.

Contudo, estes dispositivos ou modos de preparação dos jovens para o trabalho não são incorporados uniformemente por eles. Em contexto que pode ser tomado como similar, resguardando suas especificidades, Queiroz e Oliveira (2023) analisam como sujeitos de uma

comunidade original enfrentam o processo de expulsão de suas origens e o não reconhecimento de suas identidades, quando confrontados com outras verdades. Nos jovens entrevistados para este trabalho, observou-se a emergência de eventuais frustrações surgidas das ambiguidades que circundam o objeto natural falso relativo ao ser jovem aprendiz, especialmente quando consideradas as práticas em situações fora do espaço do trabalho. Nestas condições, não haveria um sujeito jovem aprendiz senão aquele conformado às regras instituídas pelo próprio programa, em um determinado espaço e contexto histórico:

Aqui no ESPRO tem algumas regras, sim, para todos. Dá para seguir todas, porque não são regras muito exigentes. Mas, tem algumas que eu mudaria, sabe? Algumas eu não concordo, mas sigo. Coisas de roupar, por exemplo, aqui é bastante rígido. Depende da roupa que a gente está, você não entra e ganha advertência e tudo mais. Só que eu já vi algumas pessoas que vem com roupa que não pode e não aconteceu nada. E tem pessoas que vieram só com a calça mais apertada, ou short que eles acharam curto, que levaram advertência. Eu nunca levei advertência por roupa, mas acho que tudo deveria ser para todos, as regras. Tem coisas que são injustas, serve só para algumas pessoas (Paulo - 20 anos).

O debate aqui se refere a determinados comportamentos e noções e procedimentos que, impostos, deveriam servir para todos, para que todos possam se organizar em torno da noção de jovem aprendiz. Mesmo que nem todos os jovens sejam advertidos por não estarem “adequados” às regras de vestimenta, por exemplo, tal disposição permite argumentar sobre a necessidade de se adaptar e se identificar a determinadas codificações formais. Torna-se necessário ao jovem, enfim, se submeter a determinadas normatizações e regulações do ESPRO para se identificarem como jovens aprendizes, também, a partir de certas censuras a determinados comportamentos, como abordam Matos e Santos (2023).

Contudo, algumas posturas de quebras de regras, ou percepção de que algumas destas regras possam ser relativizadas, revelam um processo de reflexão dos jovens sobre as reais necessidades de se submeterem passivamente a certas determinações impostas. Ao invés de se conceber o jovem como sujeito passivo regulado por um conjunto de regras, este pode responder ativamente às regras da/na autorregulação (PRATA, 2022). No momento em que o jovem estabelece sua relação com a regra e se reconhece como induzido a se comportar segundo as normas, mas que, eventualmente, tomam decisões individuais sobre o quanto eles querem que o ESPRO seja parte de sua constituição, decidem se submeter.

Esta discussão pode se alongar ao se tomar como argumentos as preocupações dos jovens com a questão do quão jovens aprendizes são, ou gostariam de ser, ao aderirem às regras do ESPRO para se tornarem reconhecidos como “bons” jovens profissionais (SILVA, SILVA, 2022). Entretanto, destaca-se aqui a emergência de um sentido de apropriação e internalização das normalizações e regras do ESPRO e do Programa, a ponto de se tornar em um sentido de autoformação:

Desde o início ficamos sabendo das regras daqui do ESPRO. Então, para mim é fácil. Cumpro com o que pedem, com as regras. Não acho que preciso sair das regras. Eu vim aqui e continuo já sabendo o que tem que ser feito e isso serve para minha vida profissional. A gente acostuma com a forma que tem que agir, comportar. Isso é importante para mim agora, no meu trabalho também, e vai servir depois (Roberto – 18 anos).

Ao se identificar com os padrões codificados pelo ESPRO, o jovem Roberto se sujeita e, simultaneamente, se objetiva como alguém que cumpre as regras estipuladas para ser reconhecido como jovem aprendiz. Segundo Grabois (2011), a subjetividade em Foucault deve

ser considerada como o modo pelo qual o sujeito se experimenta em um jogo de verdade e se relaciona consigo mesmo. A subjetivação revela, ainda, as formas como os padrões, as regras e as normatizações de comportamentos esperados pelo programa são internalizados pelo indivíduo e comparados com seus próprios pensamentos e ações, em relação ao modelo de jovem que é esperado formalmente. Percebe-se que o jovem formula sua própria condição de jovem aprendiz, objetivando-se em termos de determinadas normatizações e padrões a serem seguidos, podendo extrapolá-los em prol de seu reconhecimento como tal (COSTA, BARBOSA, REZENDE, PAIVA, 2023).

Atenta-se, contudo, para o fato de que as regras, ainda que organizadas exteriormente ao sujeito, nem sempre são percebidas como algo inerentemente imposto. Nestas condições, é instaurado um princípio de diferenciação entre as regras que são estabelecidas como modos de regular e conduzir o comportamento e as ações efetivas do sujeito, mas que permanecem como princípio disciplinar e não são internalizadas, e aquelas regras que são tomadas para si, em uma interiorização individualizada, como normas autorreguladas (PRATA, 2022).

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

Aqui não é, assim, uma escola como as escolas que a gente vai, né? Tem nota aqui, a gente tem que ter uma boa nota aqui, uma avaliação do que aprendeu. Mas isso não é como na escola que tem a regra de ter nota para passar de ano. Tem nota aqui sim e é importante ter. Mesmo assim, eu faço de tudo para ter uma boa avaliação nas atividades, porque eu que ganho com isso. Sigo isso. Eu quero ser bem avaliada e ter uma nota boa (Marcela - 21 anos).

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

Uma outra forma de interação entre os processos de subjetivação e objetivação é a noção de autossuficiência. A noção de autossuficiência é reproduzida e defendida por todos os jovens entrevistados e revelada direta ou indiretamente em suas falas, principalmente quando argumentam sobre as responsabilidades que precisam ter no desenvolvimento de suas atividades nas empresas contratantes (LIMA, 2022). A noção de autossuficiência é tornada como um fator importante no desenvolvimento dos jovens aprendizes:

No ESPRO você é treinado, tem muitas instruções que ajudam você a se desenvolver no trabalho, profissionalmente. Somos orientados sobre como comportar e tudo... mas lá no trabalho, mesmo a gente sendo orientado lá, a gente tem que fazer as coisas. Já aprendemos, e agora é colocar em prática. Não é como ser aluno o tempo todo, você tem que ser profissional, mesmo não podendo fazer tudo, porque tem coisa que a gente não pode fazer. Mas, agora você precisa trabalhar como responsável pelo seu trabalho. No trabalho você é profissional e não estudante (Marcela - 21 anos).

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

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

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

5.3 A ética do cuidado de si e os dilemas éticos de se tornar um jovem aprendiz

Nesta instância, o que está em foco é como os hábitos e comportamentos pessoais incidem sobre si mesmos e sobre os outros. Considera-se, então, o conhecimento que cada jovem tem sobre si mesmo e pelo qual se transforma em sujeito moral de sua própria conduta. Ao serem questionados sobre seus hábitos e comportamentos, foi possível compreender como se dá a interação entre os processos da subjetivação-objetivação com a noção que possuem sobre si mesmos e do que esperam ser ao se tornar jovem aprendiz:

Eu sempre fui muito comunicativa. Sempre gostei de conversar com pessoas. Mas, aprendi a lidar melhor com as pessoas, a ter mais atenção com as pessoas que converso, que atendo no meu trabalho. Aprendi a ouvir o outro, a lidar com o outro e suas dúvidas. Antes era como se só eu que falava, mas não ouvia. Era comunicativa, mas não parava para ouvir as pessoas em muitas situações. Agora consigo entender o lado dos outros e, quando eu vou falar, sei me posicionar melhor, me explicar melhor. Passei a prestar atenção em mim, para entender melhor as pessoas que atendo (Paulo - 20 anos).

Na perspectiva foucaultiana, o sujeito ético sujeita-se não apenas às prescrições morais externas, como também às suas próprias ações e percepções, de modo que haverá sempre diferentes maneiras de o sujeito conduzir-se moralmente (INFINITO, 2003). Nestas circunstâncias, é possível que surja um jogo de múltiplos discursos e deslocamentos e várias posições de sujeito. Esta foi uma condição observada por Crocket (2017) quando analisou as tecnologias de si na constituição dos fundamentos éticos relacionados ao esporte e esportistas. Contudo, o que está em pauta é o fato de o sujeito se perceber no tempo presente, como está se propondo a modificar a si mesmo, com a perspectiva de que poderá se aperfeiçoar no futuro. Participar do ESPRO é uma possibilidade de “crescer”, ou seja, de prover determinada performatividade a si mesmo e, portanto, construir uma visibilidade para o futuro:

É sempre um aprendizado. Aqui você se conhece melhor, suas limitações e capacidades. Isso é bom até com os amigos daqui, com o relacionamento com

todos daqui e do seu trabalho. Eu era muito tímido mesmo. E foi aqui que aprendi a controlar isso, a conversar, a apresentar trabalhos, a ter argumento. No ESPRO a gente consegue trabalhar com isso. Agora sou bem menos tímido, sei me expressar, sei ouvir, sei falar. Isso vai ajudar muito na minha vida profissional. Já está ajudando (Clara - 18 anos).

Evidentemente, a disposição para a mudança no jovem, a partir de si mesmo e das exigências de se adaptar aos moldes defendidos no ESPRO, pode chocar com os conceitos de jovem aprendiz esperado pelo próprio Programa. A procura por um certo equilíbrio entre o que o sujeito está disposto a se tornar e as exigências da instituição de ensino precisa ser, neste contexto, uma estratégia de adaptação constante. Situação similar foi observada por Bashir e Bayat (2022) em seu estudo sobre o processo de autoformação ética de um gerente de uma universidade Sul-Africana. No estudo, os autores buscaram destacar os modos como o gerente pesquisado se envolveu em suas práticas éticas de autoformação, apesar das restrições discursivas hegemônicas a que estava submetido. Bashir e Bayat (2022) destacaram como o participante da pesquisa valeu-se de recursos alternativos para moldar-se a si mesmo eticamente. Por intermédio do discurso do pensamento sistêmico, de acordo com os autores, o participante da pesquisa alcançou o equilíbrio entre suas aspirações por uma vida ética e as demandas de sua vida ocupacional e pessoal.

Na tentativa de alinhar o eu do sujeito com as objetivações esperadas pelo programa, é possível que, nos jovens, se produzam dilemas éticos sobre o que é ser jovem aprendiz. Tais dilemas definem os diferentes modos de atuação do jovem nos seus vários espaços de convívio social, não apenas como agente, mas como sujeito ético de sua ação (DÍAZ, 2012). O ter que se adaptar, ou estar adaptado à forma valorizada pelo ESPRO, implica no jovem modificar muito do seu comportamento e do compromisso consigo próprio. Contudo, é uma modificação de si mesmo como algo positivo, autoformador, em que o sujeito estabelece consigo mesmo uma relação de crescimento:

Às vezes, eu penso: será que eu continuo sendo eu mesma? Parece que eu abri mão de muita coisa que eu gostava. Claro, fiquei mais responsável em casa, no trabalho, na minha vida. Acho que eu não seria assim se eu não tivesse vindo para cá, sabe? Tem muita coisa que eu não queria mudar, como meu jeito de vestir, de andar, de conversar. Mas, eu penso que vale a pena... São coisas que não vale a pena você criar conflito... porque eu acho que você tem que escolher sempre o que vai ser. Tem coisas que você tem que deixar passar (Paulo - 20 anos).

Ao se considerar o fato de que uma determinada normatividade estabelece como necessárias certas ações, e um código de condutas que caracteriza uma relação do jovem com um tipo específico de ações, é possível argumentar sobre as várias e diferentes maneiras de conduzir-se moralmente (FREIRE, BRITO, 2021).

Villadsen (2022), ao discutir a questão da agência em Foucault, reflete sobre como os sujeitos se utilizam de técnicas, táticas e estratégias com o objetivo de resolver problemas, reagir e autorrefletir sobre suas próprias subjetividades. A partir desta perspectiva Villadsen (2023) reflete sobre as condições sociopolíticas que afetam as técnicas e capacidade dos indivíduos de resistirem às forças que incidem na sua autoformação. Desta disposição, depreende-se modos diferentes de ação do indivíduo atuante, não apenas como um sujeito ativo, agente, mas como um sujeito ético de sua própria ação (INFINITO, 2003).

Depreende-se ainda, nesta situação, que a subjetivação ocorre por meio do sujeito que se localiza dentro de um campo de conduta moral e se aceita como sujeito dessa conduta. A objetivação ocorre simultaneamente ao avaliar o desempenho de alguém como sujeito ético em

função de suas ações, através de um processo de reflexão, autoconhecimento e autoexame, com a finalidade de promover as transformações que se busca realizar consigo mesmo como objeto (VILLAR, MOURAO, 2018). Neste sentido, refletir sobre si mesmo é um meio pelo qual o sujeito se torna objeto para si mesmo. O sujeito ético é aquele que age sobre sua própria ética ao tratar de si mesmo, simultaneamente, como objeto e como sujeito, a partir das tecnologias de si.

5.4 Objetivando os outros a partir da noção de jovem aprendiz

Ao mesmo tempo em que o jovem se envolve com as práticas profissionais propiciadas no ESPRO, e está sujeito a estas práticas, ele objetiva tais práticas como uma coisa muito natural. Estar localizado em um espaço de convívio social situa cada jovem participante do Programa Jovem Aprendiz em uma condição em que se envolve ao mesmo tempo com a autoformação e a formação de outros como sujeitos éticos (INFINITO, 2003). Neste sentido, é possível perceber como os jovens aqui entrevistados se objetivam em termos do conceito e da condição de jovens aprendizes em relação aos outros participantes do Programa Jovem Aprendiz no ESPRO, bem como de outros em seu espaço de convivência social. É por meio das tecnologias de poder, os jovens tentam conduzir a conduta dos outros. Neste processo, as subjetivações e objetivações do conceito jovem aprendiz se estendem para além das práticas e comportamentos dele esperados, para práticas e comportamentos que envolvem os demais espaços de convívio social dos mesmos:

Tem colegas que têm que ser chamados, que têm que ser chamados para ter uma advertência, por conta de não estarem ali no ESPRO prestando a atenção nos instrutores, né? Assim, se ele não se adequa direito acaba atrapalhando, não só a ele, que acho que já é um problema atrapalhar, perder uma instrução... mas atrapalha os outros. Será que no trabalho é assim também? Não ouve as instruções no trabalho também? Acho que no trabalho é diferente, tem que ser diferente. E não é só os instrutores que chamam a atenção de alguns aqui não. Nós também conversamos com quem parece que não quer aprender (Marcela - 21 anos).

Tal disposição reflete os modos como cada um passa a compreender suas ações e comportamentos como jovens aprendizes em outras ações, no conjunto de suas condutas. Pelo fato de viverem em uma comunidade e em espaços sociais distintos, era esperado que os jovens aprendizes apresentassem diferentes modos de pensar e agir como tais, confrontando a maneira como se sentem sobre si mesmo em relação às práticas de outros jovens (GOMES, CUNHA, 2023). Neste contexto, os comportamentos e ações esperados do jovem aprendiz são continuamente colocados como parâmetro para objetivarem as práticas individuais e coletivas envolvidas e desenvolvidas, também, em sua comunidade e em outros espaços:

Lá onde eu moro tem muitos jovens, mas não só lá, na minha idade, que ainda é muito dependente dos pais, como eu também era, que não buscam se preparar para um trabalho. Parece que ficam esperando e contando com alguma sorte. E a gente já viu que não é assim. Se eu não busco aprender o que precisa eu não tenho mais o que fazer. A gente tem que mudar como pensa a vida, em todos os lugares (Paulo - 20 anos).

Em uma comunidade, ou grupo social distinto, não se é esperado que todos os jovens se situem e se ocupem com os mesmos modos de ser reconhecidos como jovem aprendiz. O confronto com distintos comportamentos, ações, valores e discursos sobre o que é ser jovem é potencialmente paradoxal (GOMES, CUNHA, 2023). A realidade do jovem exige um envolvimento mais prolongado e intenso de sua parte com as diferentes verdades que circulam

na sua comunidade e em sua escola, por exemplo, em torno da noção de jovem aprendiz e, portanto, tem o potencial de desenvolver possíveis perturbações. As ambiguidades que o cercam têm, potencialmente, implicações significativas para as ações e tarefas que lhes são atribuídas em todos os espaços de sua convivência. Em um espaço e em um contexto de definições conflitantes do que é ser jovem aprendiz, a percepção de si mesmo pode-se constituir como uma experiência de deslocamento e auto exclusão. Como participante do Programa, o jovem está preso em uma teia de internalizações e externalizações que influenciam a compreensão subjetiva de como ser um jovem trabalhador:

Tem, tem uns amigos meus de escola mesmo, lá de onde eu moro... Atitudes de alguns amigos, lá do meu bairro, que, acho que eu até era assim antes, ou não era assim... atitudes que eu não concordo, que hoje eu vejo diferente. Não faço igual eles, não mesmo. (Alice - 18 anos)

A forma como o cuidar de si, nos vários espaços de interação social, se encaixa com a noção de jovem aprendiz a partir dos modos como os outros membros da comunidade avaliam como aquele deve agir e se comportar, de acordo com a noção constituída sobre esse ser e que tem um impacto significativo nas suas práticas cotidianas. Nesta perspectiva, alega-se que o presente muda ao longo do tempo à medida que os jovens atendidos pelo ESPRO se percebem como sendo indutores dos modos como o jovem se comporta, no momento mesmo em que passa a ser reconhecido como jovem aprendiz. Nesta perspectiva, eventualmente, este jovem não mais se reconhece como contribuindo ativamente para a construção de seu grupo social de origem (ROHDEN, KUSSLER, 2017):

Eu sei que mudei. Antes eu queria me divertir muito. Fazer coisas que eu acho que são irresponsáveis hoje. Então, eu tenho certeza que mudei muito desde que eu comecei aqui no ESPRO e comecei a trabalhar. É uma coisa diferente. Eu prefiro o que sou agora, sabe? Acho que eu estava muito despreparada para a vida antes, para tudo. Agora eu sinto que cresci muito em tudo e sei que posso fazer ainda melhor. Estou me preparando para ser uma ótima profissional aqui, e agradeço pela oportunidade deste crescimento (Alice - 18 anos)

As mudanças estabelecidas nas ações e comportamentos dos jovens abordados no ESPRO definem, em última instância, tanto o que o jovem precisa ser para ser reconhecido como jovem aprendiz, como o que ele não é mais. Esta disposição reforçaria o sentido do ser jovem aprendiz a partir da exclusão. Ao se perceber não mais como um sujeito que comunga os mesmos espaços e percepções cotidianas, a partir do processo de se reconhecer a si mesmo como um jovem aprendiz, o que se apresenta é um outro, um outro sujeito jovem aprendiz, como já anotado por Farias (2022). Dada esta possibilidade, pode-se inferir que os indivíduos, jovens aprendizes, não são apenas agentes reativos que podem exibir resistências contra as práticas que os levam a se reconhecerem como tal. São também sujeitos ativos (SKINNER, 2013), com variadas possibilidades de respostas aos tipos ideais proporcionados e impostos no local de formação. Seja em termos de disciplinamento e/ou resistência, como também, estes sujeitos buscam desenvolver uma postura que demonstra um processo que revela uma formação e um cuidado de si em torno das formas de objetivação e subjetivação da noção de jovem aprendiz (PAGNI, SILVA, 2022). Tal perspectiva leva em conta como as suas experiências no ESPRO se entrelaçam e se reproduzem em outros espaços de convivência social a partir do conceito de jovem aprendiz.

6 Considerações Finais

Tendo por fundamento as ideias das reflexões posteriores de Foucault, buscou-se com este estudo analisar a autoformação do jovem trabalhador por meio das práticas e atividades

empreendidas pelo Programa Jovem Aprendiz propiciadas pela Associação Ensino Social Profissionalizante (ESPRO) no processo de formação profissional. Os jovens entrevistados engajam-se em representações sobre o jovem aprendiz a partir de várias fontes fora de si no mesmo instante em que estabelecem uma relação entre o si mesmo e a noção de jovem trabalhador construída por si mesmos. Neste sentido, a constituição do sujeito jovem aprendiz envolve um processo de respostas a determinações institucionais que configuram o jovem como um objeto natural falso, em uma forma ideal objetivada no Programa Jovem Aprendiz, a partir de intensa vigilância pelo ESPRO. Enquanto as tecnologias de poder encarnam e promovem uma objetivação do sujeito, as tecnologias de si proporcionam ao sujeito a construção de determinadas estratégias de ação, pensamento e tomada de decisões sobre o tipo de sujeito pretende ser, através de objetivações confrontadas por si e sobre si mesmo.

As percepções do jovem trabalhador sobre como ser um jovem aprendiz são confrontadas pelas representações externas sobre o jovem trabalhador formado pelo ESPRO e que, em certo sentido, desafiam a maneira como o sujeito pensa e age como um jovem aprendiz, a partir de sua própria percepção. Na constituição do sujeito, a autoformação é uma atividade contínua e dinâmica que ocorre a partir de tomadas de consciência e de ações fundadas nas relações entre as verdades estabelecidas sobre quem é e quem não é o jovem aprendiz, sobre os significados construídos sobre os jovens a partir das regras estabelecidas pelo Programa Jovem Aprendiz e sobre como eles querem ser reconhecidos. Compreende-se, que o sujeito é constituído não somente como resposta a tipos ideais promovidos e objetivados a partir de princípios normalizadores nas organizações ou em termos de aceitação ou resistência às formas de controle institucionais, mas a partir da consideração da interação entre as experiências invocadas no espaço de formação e os modos como os sujeitos pensam e refletem sobre sua própria formação e adaptação às relações de força e como são reconhecidos como um sujeito que age sobre sua própria constituição.

Enfim, a autoformação diz respeito aos modos como o sujeito se percebe e se compreende em relação aos mecanismos de objetivação e subjetivação, aos quais está submetido, sendo muitos deles mais vivenciados do que efetiva ou objetivamente percebidos pelos jovens. A autoformação compreende, portanto, as estratégias individuais que o sujeito lança mão para lidar com mecanismos de objetivação de si, nos processos disciplinares que buscam torná-lo dócil politicamente e útil para a economia e os processos de subjetivação que descrevem as estratégias de construção de si ao assumir uma determinada identidade que reconhece enquanto sua, mas que, em um processo de cuidado de si, implica necessariamente uma busca constante de crítica sobre a norma, das relações de poder. A autoformação demarca uma constante busca pela não-identidade atribuída ao indivíduo como sua e a forma como quer ser reconhecido; assim, o jovem aprendiz percebe suas mudanças e o impacto destas nos diversos espaços em que transita, bem como as decisões que tem tomado no sentido de sedimentar-se a tais mudanças, ou não, rumo ao jovem aprendiz que quer ser, ou reconhecer-se.

Uma das mais significativas limitações deste trabalho pode estar relacionada ao fato de o estudo ter focado um número limitado de jovens entrevistados e ter sido realizado em apenas uma unidade de atendimento do ESPRO. Deste modo, os eventuais resultados e conclusões não podem ser, efetivamente, generalizáveis para outros contextos, situações e unidades do ESPRO. Contudo, apesar de realizado em apenas uma unidade do ESPRO, este estudo abre perspectivas para outras análises e pesquisas em que se considerem os diversos locais, incluindo o de trabalho, nos quais a autoformação do sujeito ético seja passível de análise como ponto de partida para entender a importância do indivíduo como agente de si ao lado de outros fatores sociológicos. Tais investidas podem aprofundar a análise aqui iniciada, contribuindo para uma compreensão mais ampla do que se trata ser jovem aprendiz no país, o que pode ter impacto nas políticas de gestão de pessoas nas organizações, nas atividades desenvolvidas em

instituições de formação profissional como o ESPRO e tantas outras, bem como na releitura da legislação em vigor (Lei da Aprendizagem – BRASIL, 2000). Afinal, os indivíduos pensam de maneira própria de acordo com o contexto histórico e social a que estão submetidos e que estabelecem relações com determinadas verdades nas formas de subjetivação-objetivação de si e dos outros.

REFERÊNCIAS

- AHONEN, Pasi; TIENARI, Janne; MERILÄINEN, Susan; PULLEN, Alison. Hidden contexts and invisible power relations: A Foucauldian reading of diversity research. **Human Relations**, v. 67, n. 3, p. 263-286, 2014.
- BASHIR, Abdalla Mohamed; BAYAT, Abdullah. Ethical Self-formation Practices: A Case Study of a South African University Faculty Manager. **African Journal of Business & Economic Research**, v. 17, n. 2, p. 319–341, 2022.
- BRASIL. *Lei da Aprendizagem: Lei nº 10.097* de 19 de dezembro de 2000). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110097.htm. Acesso em 07 agosto 2020.
- CANDIOTTO, Cesar. Foucault e a crítica do sujeito e da história. **Revista Aulas**, v. 1, n. 3, P. 1-21, 2007.
- CARDOSO, Monique Fonseca; NETO, Manuel. Veras. Sousa. Panoptismo organizacional– Reflexões sobre a inserção tecnológica e as alterações nos mecanismos de controle nas organizações contemporâneas. **Revista Administração em Diálogo**, v. 13, n. 1, p. 64-82, 2011.
- COLLIER, Stephen J. Topologias de poder: a análise de Foucault sobre o governo político para além da "governamentalidade". **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 5, p. 245-284, 2011.
- COSTA, Silas Dias Mendes; BARBOSA, Jane Kelly Dantas; REZENDE, Ana Flávia; PAIVA, Kely César Martins de. Os sentidos do trabalho para trabalhadores jovens: uma análise com aprendizes na região metropolitana de Belo Horizonte. **Revista Gestão & Conexões**, v. 12, n. 1, p. 106-126, 2023.
- CROCKET, Hamish. Problematizing Foucauldian Ethics: A Review of Technologies of the Self in Sociology of Sport Since 2003. **Journal of Sport and Social Issues**, v. 41, n. 1, p. 21–41, 2017.
- DÍAZ, Esther. **A filosofia de Michel Foucault**. São Paulo: UNESP, 2012.
- DIXON, Maria A. Transforming power: Expanding the inheritance of Michel Foucault in organizational studies. **Management Communication Quarterly**, v. 20, n. 3, p. 283-296, 2007.
- DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, n. 24, p. 213-225, 2004.
- FARIAS, Ediênio Vieira. Noção de sujeito em ‘Subjetividade e Verdade’ de Michel Foucault. **Revista Educação em Páginas**, v. 1, p. 1-5, 2022.
- FIGUEIREDO, Rodrigo de Oliveira. A construção da genealogia de Foucault a partir de Nietzsche. **Filosofia e Educação**, v. 14, n. 2, p. 257–274, 2022.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e o desejável conhecimento do sujeito. **Educação & Realidade**, v. 24, n. 1, p. 39-59, 1999.
- FOLKERS, Andreas. Daring the truth: Foucault, parrhesia and the genealogy of critique. **Theory, Culture & Society**, v. 33, n. 1, p. 3-28, 2016.
- FONSECA, Márcio Alves. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDUC-PUC, 2014.
- FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos, Escritos V – Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a, p. 264-287.
- FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.
- FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos**, Vol. II: **arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos: curso no Collège de France (1979-1980)**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

- FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.
- FOUCAULT, Michel. Tecnologias de si, 1982. **Verve. Revista Semestral Autogestionária do Nu-Sol.**, n. 6, p. 321-360, 2004b.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FOUCAULT, Michel; FAUBION, James D., RABINOW, Paul. (1998). **Aesthetics, method, and epistemology**. Essential Works of Foucault 1954-1984. vol. 2. New York: New Press, 1998.
- FREIRE, Alyson Thiago Fernandes; BRITO, Simone Magalhães. Civilidade e técnicas de si como conceitos para análise sociológica das moralidades. **Interseções: Revista de Estudos Interdisciplinares**, v. 23, n. 1, p. 92-112, 2021.
- GALLO, Silvio. O efeito Foucault em Educação. **Pro-Posições**, v. 25, n. 2, p. 15-21, 2014.
- GALVÃO, Bruno Abilio. A escrita como autoformação e resistência: Foucault, Nietzsche e a criação de mundos e histórias. **Griot: Revista de Filosofia**, v. 19, n. 1, p. 96-114, 2019.
- GIMBO, Fernando Sepe. Da ordem do discurso ao discurso da ordem: da relação entre saber e poder em Foucault. **Sapere Aude-Revista De Filosofia**, v. 7, n. 13, p. 132-154, 2016.
- GOMES, Amanda Gabriela; PAIVA, Kely César Martins de; BARBOSA, Jane Kelly Dantas. Estresse Ocupacional: Um Estudo Comparativo com Jovens Trabalhadores. **GESTÃO. Org: Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, v. 20, n. 1, 2022.
- GOMES, Joyce Moraes Chevonica; CUNHA, Carlos Renato. Inexibibilidade de contribuições sociais sobre a remuneração do jovem aprendiz. **Revista Tributária e de Finanças Públicas**, v. 154, p. 45-60, 2023.
- GRABOIS, Pedro Fornaciari. Resistência e revolução no pensamento de Michel Foucault: contracondutas, sublevações e lutas. **Cadernos de ética e filosofia política**, v. 2, n. 19, p. 7-27, 2011.
- INFINITO, Justen. Ethical self-formation: A look at the later Foucault. **Educational Theory**, v. 53, n. 2, p. 155-171, 2003.
- KNIGHTS, David; STARKEY, Ken; CRANE, Andrew. The conditions of our freedom: Foucault, organization, and ethics. **Business Ethics Quarterly**, v. 18, n. 3, p. 299-320, 2008.
- LEMKE, Thomas. Foucault's hypothesis: From the critique of the juridico-discursive concept of power to an analytics of government. **Parrhesia**, v. 9, p. 31-43, 2010.
- LIMA, Danilo Costa. Conhecimento e cuidado de si em Foucault e nos neoplatônicos. **Perspectiva Filosófica: PF**, v. 49, n. 1, p. 381-399, 2022.
- LUNA, Wendy M. Foucault and ethical subjectivity. **Kritike - An Online Journal of Philosophy**, v. 3, n. 2, p. 139-146, 2009.
- MACMILLAN, Alexandre. Michel Foucault's techniques of the self and the Christian politics of obedience. **Theory, Culture & Society**, v. 28, n. 4, p. 3-25, 2011.
- MARTINS, Luiz Alberto Moreira; PEIXOTO JUNIOR, Carlos Augusto. Genealogia do biopoder. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 2, p. 157-165, 2009.
- MATTOS, Georgia de; SANTOS, Tarcyanie Cajueiro. Processos de sujeição: uma reflexão à luz de Butler e Foucault. **Tríade: Comunicação, Cultura e Mídia**, v. 10, n. 23, p. 1-21, 2022.
- MCKINLAY, Alan; CARTER, Chris; PEZET, Eric. Governmentality, power and organization. **Management, Organizational History**, v. 7, n. 1, p. 3-15, 2012.
- MIRANDA, Wandelson Silva de. Foucault e a questão do sujeito: as tecnologias do eu e a criação de novas subjetividades. **Fenomenologia e Psicologia**, v.2, n. 1, p. 19-34, 20154.
- MOTTA, Fernando C. Prestes; ALCADIPANI, Rafael. O pensamento de Michel Foucault na teoria das organizações. **RAUSP**, v. 39, n. 2, p. 117-128, 2004.
- OLIVEIRA, Bruno Camilo de. A formação da subjetividade moral no pensamento de Michel Foucault. **Journal Cajuína**, v. 6, n. 1, p. 11-22, 2021.
- PAGNI, Pedro Ângelo; SILVA, Divino José da. Sobre a ética foucaultiana do cuidado, o sujeito e a educação. **Educação e Filosofia**, v. 36, n. 78, p. 1631-1657, 2022.

- PEREIRA, Marcos Villela. (2010) Sobre histórias de vida e autoformação: um enfoque ético e estético. In: ABRAHAO, Maria Helena Menna Barreto. **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, p. 123-138.
- PESSOA, Manuella Castelo Branco; ALBERTO, Maria de Fátima Pereira. Formação profissional: as vivências dos jovens em um programa de aprendizagem. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 6, n. 1, p. 02-20, 2015.
- PESSOA, Manuella Castelo Branco; ALBERTO, Maria de Fátima Pereira; MÁXIMO, Thaís Augusta Cunha de Oliveira; SOUZA, Paulo César Zambroni Formação profissional de jovens: a que se destina?. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 19, n. 1, p. 22-30, 2014.
- PEZ, Tiaraju Dal Pozzo. Pequena Análise sobre o sujeito em Foucault: a construção de uma ética possível. In Seminário em Ciências Humanas. Londrina: **VII Seminário em Ciências Humanas**. Londrina: Eduel, 2008, p. 1-14.
- PRATA, Vilmar. O OLHAR FOUCAULTIANO PARA A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO À LUZ DE EPICTETO. **Prometeus: Filosofia em Revista**, n. 38, 2022.
- QUEIROZ, Zósimo Mota; OLIVEIRA, Maria Angelica de. Estudo sobre a constituição do sujeito cariri como posição discursiva. **Macabéa-Revista Eletrônica do Netlli**, v. 12, n. 2, p. 1-18, 2023.
- ROHDEN, Luiz; KUSSLER, Leonardo Marques. Filosofar enquanto cuidado de si mesmo: um exercício espiritual ético-político. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 40, n. 3, p. 93-112, 2017.
- RUSLIN, Ruslin; MASHURI, Saepudin; RASAK, Muhammad Sarib Abdul; ALHABSYI, Firdiansyah; SYAM, Hijrah. Semi-structured Interview: A methodological reflection on the development of a qualitative research instrument in educational studies. **IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)**, v. 12, n. 1, p. 22-29, 2022.
- SAMPAIO, Simone Sobral. Ética e política na relação sujeito e verdade. **Lugar Comum–Estudos de Mídia, Cultura e Democracia**, n. 35-36, p. 141-154, 2012.
- SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. WELLER, W.; PFAFF, N. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- SILVA, José Humberto da. Trajetórias de trabalho: empregos precários e inserções provisórias. **Pro-Posições**, v. 34, p. 1-31, 2023.
- SILVA, Luciano Lima; SILVA, Cícero Pedroza da. Jovem aprendiz: desenvolvimento da formação técnico-profissional em uma construtora na cidade de João Pessoa, Paraíba. **Revista Principia**, v. 59, p. 1-16, 2022.
- SILVA, Marcos Vinícius Paim. Controle e normalização: Michel Foucault e a relação entre corpo e poder. **Domus Online**, v. 3, n.5, p. 87-98, 2008.
- SILVA, Samuel Iauany Martins; VERISSIMO, Danilo Saretta. Foucault: subjetividade e verdade à luz do cuidado de si. **Psicologia em Estudo**, v. 27, p. 1-14, 2022.
- SKINNER, Diane. (2013) Foucault, subjectivity and ethics: towards a self-forming subject. **Organization**, v.20, n. (6), p. 904-923, 2013.
- SOUZA, Katia Menezes de. Discurso e biopolítica na sociedade de controle. In.: TASSO, Ismara; NAVARRO, Pedro (orgs.). **Produção de identidades e processos de subjetivação em práticas discursivas** [online]. Maringá: EDUEM, pp. 41-56. 2012.
- SOUZA, Eloísio Moulin de; JUNQUILHO, Gelson Silva; MACHADO, Leila Domingues; BIANCO, Mônica de Fátima. A analítica de Foucault e suas implicações nos estudos organizacionais sobre poder. **Organizações & Sociedade**, v. 13, n. 36, p. 13-25, 2006.
- SPINK, Mary Jane; MEDRADO, Benedito. (2013). Produção de sentidos: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, Mary Jane. **Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 2013, p. 1-20.
- TOBIAS, Saul. Foucault on freedom and capabilities. **Theory, Culture & Society**, v. 22, n. 4,

p. 65-85, 2005.

VÄLIKANGAS, Anita; SEECK, Hannele. Exploring the Foucauldian interpretation of power and subject in organizations. **Journal of Management & Organization**, v. 17, n. 6, p. 812-827, 2011.

VILLADSEN, Kaspar. Goodbye Foucault's 'missing human agent'? Self-formation, capability and the dispositifs. **European Journal of Social Theory**, v. 26, n. 1, p. 67-89, 2023.

VILLAR, Maria da Conceição Oliveira; MOURÃO, Luciana. Avaliação do Programa Jovem Aprendiz a partir de um estudo quase-experimental. **Temas em Psicologia**, v. 26, n. 4, p. 1999-2014, 2018.