

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

JAQUELINE SILVÉRIO ALVES

**JOVENS TRABALHADORES: Estudo sobre as repercussões do trabalho
na trajetória de vida de jovens egressos da Cruz Vermelha Brasileira em
parceria com a UFMG**

Belo Horizonte

2023

JAQUELINE SILVÉRIO ALVES

JOVENS TRABALHADORES: Estudo sobre as repercussões do trabalho na trajetória de vida de jovens egressos da Cruz Vermelha Brasileira em parceria com a UFMG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação e Docência.

Orientadora: Prof^a. Dra. Inajara de Salles V. Neves

Linha de Pesquisa: Trabalho e Educação

Belo Horizonte

2023

A474j
T

Alves, Jaqueline Silvério, 1986-

Jovens trabalhadores [manuscrito] : estudo sobre as repercussões do trabalho na trajetória de vida de jovens egressos da Cruz Vermelha Brasileira em parceria com a UFMG / Jaqueline Silvério Alves. - Belo Horizonte, 2023.
185 f.: enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Inajara de Salles Viana Neves.

Bibliografia: f. 169-179.

1. Educação -- Teses. 2. Educação para o trabalho -- Teses. 3. Educação do adolescente -- Teses. 4. Juventude -- Emprego -- Teses. 5. Jovens -- Aspectos sociais -- Teses. 6. Trabalho -- Narrativas pessoais -- Teses

I. Título. II. Neves, Inajara de Salles Viana. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.113

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Albert Michel da Silva Torres CRB6 2582



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROMESTRE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

JAQUELINE SILVÉRIO ALVES

Realizou-se, no dia 01 de dezembro de 2023, às 14:00 horas, na sala 3101 da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 459ª defesa de dissertação, intitulada *JOVENS TRABALHADORES: ESTUDO SOBRE AS REPERCUSSÕES DO TRABALHO NA TRAJETÓRIA DE VIDA DE JOVENS EGRESSOS DA CRUZ VERMELHA BRASILEIRA EM PARCERIA COM A UFMG*, apresentada por **JAQUELINE SILVÉRIO ALVES**, número de registro 2022659664, graduada no curso de PSICOLOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Profa. Inajara de Salles Viana Neves - Orientadora (Universidade Federal de Ouro Preto), Prof. Geraldo Márcio Alves dos Santos (Universidade Federal de Minas Gerais) e Profa. Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino (Universidade Federal do Rio de Janeiro).

A Comissão considerou a dissertação:

- (x) Aprovada.
() Reprovada.
() Aprovada com indicação de correções.

A Banca considerou a dissertação um trabalho de excelência, e sugere a continuidade da pesquisa e publicações em periódicos científicos.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 01 de dezembro de 2023.

Profa. Inajara de Salles Viana Neves (Doutora)

Prof. Geraldo Márcio Alves dos Santos (Doutor)

Profa. Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por **Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino**, Usuária Externa, em 07/12/2023, às 12:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Inajara de Salles Viana Neves**, Usuário Externo, em 07/12/2023, às 21:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Geraldo Márcio Alves dos Santos**, Professor do Magistério Superior, em 12/12/2023, às 15:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

Dedico esse trabalho a todos os jovens que têm que conciliar o trabalho com os estudos, mas acreditam num futuro melhor para si e seus familiares.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é admitir que houve um momento em que precisei de alguém. Por isso, reconheço e agradeço a todos que contribuíram para a realização deste sonho. Agradeço primeiramente à Deus, por sempre me iluminar e dar forças na caminhada da vida; aos meus pais e familiares, por me ajudar a superar as decepções e por aplaudir as minhas conquistas, e, sobretudo, a minha irmã Beatriz, porque durante o meu percurso de estudo no mestrado foi diagnosticada com câncer de mama, entretanto, não se abateu e seguiu com os seus projetos de vida. Reforçando assim, o propósito de que eu também devo permanecer com os meus objetivos, mesmo diante das adversidades. Ao meu companheiro Paulo, pela compreensão e apoio, principalmente quando precisei de me ausentar para os estudos; a minha filha, Rafaela, pelo amor e constante carinho - jamais vou esquecer as aulas que frequentamos juntas na FaE/UFMG. A minha orientadora, Professora Inajara, pelo zelo, pela escuta sensível e por ter acreditado no meu potencial. Aos professores da FaE/UFMG e participantes da banca, que contribuíram para a minha formação. Agradeço ainda a Professora Daisy Cunha, pela atenção, e principalmente, por ter me indicado à Professora Symaira Nonato, que sempre muito solícita e educada, esclareceu dúvidas e auxiliou no processo de escrita do meu projeto do mestrado, em meio a uma pandemia, em que nos encontrávamos isolados fisicamente, permeados pelo medo da situação caótica em que estávamos vivendo e somado à vivência de trabalho remoto, juntamente com a necessidade de cuidados com a casa e a família. Agradeço os jovens egressos da Cruz Vermelha Brasileira, que participaram desta pesquisa, bem como o colega de trabalho, Augusto Henrique, que voluntariamente me ajudou no processo de transcrição das entrevistas. Enfim, obrigada à todos que auxiliaram na construção deste trabalho. Comemoro com a certeza de que esse foi apenas o primeiro passo para muitas realizações. Valeu!!!

RESUMO

Esta pesquisa traz uma proposta que se insere no campo do Trabalho e Educação, de modo específico, visa a compreensão das repercussões do trabalho na trajetória de vida de seis jovens egressos da experiência de trabalho na Instituição Cruz Vermelha Brasileira de Minas Gerais (CVB-MG) em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A partir do diálogo com autores/as da sociologia da juventude, do trabalho e sociologia da educação, no caminho teórico-metodológico foi destacado as experiências singulares e como o indivíduo atribuiu sentido a sua trajetória. A pesquisa com narrativas também foi um pilar representativo, sobretudo, por valorizar o relato como um meio de investigação e como forma de produção de conhecimento. Através deste estudo, buscou-se maior compreensão da relação entre a juventude, trabalho e educação, pensando, também, nos possíveis sentidos do trabalho dentro de uma universidade. O problema da pesquisa visa responder à seguinte indagação - Qual o impacto da experiência de trabalho, na CVB-MG/UFMG, sobre a trajetória de vida dos jovens? Os dados foram coletados por meio de entrevista narrativa, a partir de um breve roteiro norteador e registradas por meio de gravador digital de áudio, que foram transcritas, integralmente e, analisadas em um momento posterior. Dentre os apontamentos do estudo, evidenciamos que a categoria “Juventudes” é diversa, bem como os sujeitos que a compõem. Traz elementos que nos permitem refletir sobre o lugar que o trabalho ocupa na formação dos jovens pobres. Pelas informações obtidas e por meio da interpretação das narrativas, é crível afirmar que, a partir das relações que os jovens estabeleciam nessa experiência de trabalho, tinham acesso a diferentes referências e uma gama de informações que possibilitavam construir múltiplas formas de ver e viver o cotidiano. Podendo ser entendido como um processo de formação para além dos centros de educação, todavia, no ambiente de trabalho, a possibilidade de enriquecimento das experiências e a elaboração da condição juvenil, não era apresentada plenamente à todos, o que pode ter repercutido em diferentes trajetórias de vida desses jovens.

Palavras-chave: Jovem trabalhador. Pesquisa com narrativas. Princípio educativo do trabalho.

ABSTRACT

This research brings a proposal that falls within the field of Work and Education, specifically, it aims to understand the repercussions of work on the life trajectory of six young people who have completed their work experience at the Brazilian Red Cross Institution of Minas Gerais (CVB-MG) in partnership with the Federal University of Minas Gerais (UFMG). From the dialogue with authors from the sociology of youth, work and sociology of education, in the theoretical-methodological path, singular experiences and how the individual attributed meaning to their trajectory were highlighted. Research with narratives was also a representative pillar, above all, for valuing the report as a means of investigation and as a form of knowledge production. Through this study, we sought a greater understanding of the relationship between youth, work and education, also thinking about the possible meanings of work within a university. The research problem aims to answer the following question - What is the impact of work experience at CVB-MG/UFMG on the life trajectory of young people? Data were collected through narrative interviews, based on a brief guiding script and recorded using a digital audio recorder, which were transcribed in full and analyzed at a later time. Among the study's notes, we highlighted that the "Youth" category is diverse, as are the subjects that make up it. It brings elements that allow us to reflect on the place that work occupies in the education of poor young people. Based on the information obtained and through the interpretation of the narratives, it is credible to state that, based on the relationships that young people established in this work experience, they had access to different references and a range of information that made it possible to construct multiple ways of seeing and living everyday life. . Although it can be understood as a training process beyond education centers, however, in the work environment, the possibility of enriching experiences and developing the youth condition was not fully presented to everyone, which may have had repercussions on different life trajectories of these young people.

Keywords: Young worker. Research with narratives. Educational principle of work.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 2 – Nível de ocupação, taxa de desocupação e taxa composta de subutilização da força de trabalho – Brasil – 2012/2020	71
Gráfico 5 – Nível de ocupação, segundo grupos de idade – Brasil 2012/2020	71
Gráfico 14 – Taxa de desocupação por grupos de idade – Brasil 2012/2020	71
Figura 1 - UFMG <i>Campus</i> Pampulha	144

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil sociodemográfico

99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas

BC - Biblioteca Central

BH – Belo Horizonte

BHTec - Estação Ecológica, Hospital Veterinário, Parque Tecnológico de Belo Horizonte

BR – Brasil

CAAE - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CAD - Centro de Atividades Didáticas

CEAD – Centro de educação aberta e a distância

CEU - Centro Esportivo Universitário

CF – Constituição Federal

CGP - Coordenadoria de Gestão de Pessoal

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

CNS – Conselho Nacional de Saúde

COEP - Comitê de ética em pesquisa

COV – Coronavírus

COVID – Coronavírus

CP - Centro Pedagógico

CTE - Centro de Microscopia, Centro de Treinamento Esportivo

CVB-MG – Cruz Vermelha Brasileira de Minas Gerais

DAA – Departamento de Apoio Administrativo

DAF - Divisão de Acompanhamento Funcional

DDP - Divisão de Desenvolvimento de Pessoal

DEETE – Departamento de educação e tecnologias

DO - Departamento de Obras

DP – Departamento de Pessoal

DPFP - Departamento de Planejamento Físico e Projetos

DRH - Departamento de Recursos Humanos

EA – Escola de Arquitetura

EBA - Belas Artes

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

ECI - Escola de Ciência da Informação

EE - Escola de Engenharia

EEFFTO - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional

EM - Escola de Música

EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EV - Escola de Veterinária

FACE – Faculdade de Ciências Econômicas

FAE – Faculdade de Educação

FAFAR - Faculdade de Farmácia

FAFICH - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas

FALE - Faculdade de Letras

FO - Faculdade de Odontologia

GAB – Gabinete

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICB - Instituto de Ciências Biológicas

ICEX - Instituto de Ciências Exatas

IGC - Instituto de Geociências

MHNJB - Museu de História Natural e Jardim Botânico

NEET - Neither in employment nor in education or training

OIT - Organização Internacional do Trabalho

OJ – Observatório da Juventude

OMS - Organização Mundial de Saúde

PEC - Proposta de Emenda à Constituição

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PORTA - Programa de Promoção e Orientação ao Trabalhador Adolescente

PRA - Pró-Reitoria de Administração

PROMESTRE – Mestrado Profissional

PROPLAN – Pró-Reitoria de Planejamento

PRORH - Pró-reitoria de Recursos Humanos

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PRPQ - Pro-Reitoria de Pesquisa

PUC-MG - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RH – Recursos Humanos

SARS - Síndrome respiratória aguda grave

SAST - Serviço de Atenção à Saúde do Trabalhador

SEI – Sistema eletrônico de informações

SINCOV - Sistema de Gestão de Convênios e Contratos de Repasse

TCC – Trabalho de conclusão de curso

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCU – Tribunal de Contas da União

TIP – Piores formas de trabalho infantil

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

UNIMED - União dos Médicos

WI-FI - Wireless Fidelity

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 Percurso Metodológico.....	20
1.2 Organização da dissertação.....	29
2 EMBASAMENTO TEÓRICO	30
2.1 ADOLESCÊNCIA X JUVENTUDE.....	31
2.1.2 Desenvolvimento psicossocial do jovem.....	37
2.1.3 Juventudes.....	41
2.2 TRABALHO.....	46
2.2.1 O princípio educativo do trabalho.....	53
2.3 JUVENTUDES E TRABALHO.....	62
2.3.1 Juventudes e Trabalho no Brasil.....	70
2.3.2 Da parceria entre a Cruz Vermelha Brasileira e a Universidade Federal de Minas Gerais.....	79
2.4 VIVIDO QUE SE TORNOU MEMÓRIA.....	86
3 INTERPRETAÇÕES NARRATIVAS.....	98
3.1 Perfil sociodemográfico dos jovens.....	99
3.2 Sobre a experiência de trabalho na Cruz Vermelha Brasileira e a Universidade Federal de Minas Gerais - “Um pontapé inicial”.....	112
3.3 Sobre a experiência no Projeto Interagindo - “Oportunidade de ter um tempo de pensar a trajetória, me entender como sujeito social”.....	12
3.4 Sobre as outras experiências de vida – “Muitas coisas que influenciam a gente. Tudo. Todos os estímulos que a gente recebe influenciam a gente um pouco”.....	132
3.5 Sobre a centralidade do trabalho - “Visão de que o trabalho edifica”.....	138
3.6 Sobre a centralidade do espaço - “Colocar um jovem no ambiente certo”. 144	
3.7 Sobre as repercussões do trabalho na trajetória de vida dos jovens - “Vínculos construídos”.....	151
3.8 Sobre a experiência da rememoração - “Orgulho da minha trajetória”.....	157
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	165
REFERÊNCIAS.....	170
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	181

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA.....	184
APÊNDICE C – RECURSO EDUCACIONAL.....	186

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa traz uma proposta que se insere no campo do Trabalho e Educação. O objetivo geral é compreender as repercussões do trabalho na trajetória de vida de jovens egressos do trabalho na Cruz Vermelha Brasileira de Minas Gerais (CVB-MG) em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Para isso buscou-se entender como alguns jovens, que já se desligaram da referida experiência, percebem e atribuem sentido a sua trajetória, tendo o foco revertido para as questões laborais e educacionais.

Faz-se relevante uma maior compreensão sobre a juventude, ou melhor dizendo juventudes, em especial os jovens das camadas populares da sociedade brasileira, já que normalmente são eles quem participam de projetos sociais de contratação de jovens para o mercado de trabalho. Considerando ainda qual o papel do trabalho (ou não trabalho) no processo de formação do indivíduo, bem como a possível influência de diferentes marcadores interseccionais¹. Então, essa pesquisa intenta revelar processos de aprendizagens, saberes e formação humana. Porém, se faz importante aclarar que o conceito de educação aqui proposto abarca a educação escolar e não-escolar, ou seja, visa investigar o processo de aquisição do conhecimento no sentido mais amplo, integrando o ser humano em todas as faculdades, ou seja, contemplando a formação integral, conforme articulado por Gramsci (Rummert, 2007).

Sabe-se que as primeiras experiências laborais trazem impactos na vida do sujeito em formação. Entende-se, assim, à necessidade de desenvolvimento de pesquisas com esse grupo, e sobretudo, devido a escassez de estudos envolvendo egressos de programas de formação para o mercado de trabalho (Máximo, 2012). Com isso o problema da pesquisa visa responder à seguinte indagação - Qual o impacto da experiência de trabalho na CVB-MG/UFMG sobre a trajetória de vida dos jovens?

Nesse sentido, emergiram outras perguntas, como forma de replicar a problemática central da pesquisa e refletir sobre qual o papel do trabalho (ou não trabalho) no processo de formação integral do indivíduo, dentre elas: Quem são esses jovens que tiveram essa vivência (suas histórias e singularidades)? Como os jovens egressos constroem sentidos

¹ “Crenshaw (1989) cunhou o termo “interseccionalidade” com o intuito de demonstrar uma problemática tendenciosa de abordar raça e gênero como categorias reciprocamente exclusivas de experiência e análise. Tal reflexão teve como origem o “Black Feminism”, onde pesquisadoras e ativistas criticavam a comparação singular entre mulheres brancas e negras sob mesmas experiências e opressões. A partir de então, as categorias interseccionais receberam contribuições ao longo dos anos remetendo a uma teoria transdisciplinar objetivando compreender identidades e desigualdades sociais para além de raça, gênero e classe. (HIRATA, 2014).” (COLLING; OLTRAMARI, 2019, p. 60).

sobre sua trajetória?

Vale erudir que o desejo por desenvolver um projeto de pesquisa vinculado a essa temática advém da minha² experiência de vida, pois aos dezesseis anos tive a oportunidade de experienciar o primeiro emprego na CVB-MG, na Escola de Arquitetura da UFMG. E desde então ficava pensando se está experiência de trabalho havia sido tão significativa e marcante para os outros, como foi para mim. Logo, a partir do momento que ingressei na Universidade - no curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), por meio de 100% de bolsa de estudo do PROUNI³, amadureci o interesse de entender melhor, do ponto de vista científico, sobre os atravessamentos do trabalho nessa fase da vida.

Dessa forma, realizei vários estágios e práticas que contribuíram para o meu aprendizado e desenvolvimento. Vale destacar a experiência de estágio na área da Psicologia Organizacional e do Trabalho, por intermédio do Prof. João César de Freitas Fonseca, que na ocasião era Orientador na Disciplina Estágio Supervisionado XII do curso de Psicologia da PUC-MG e Coordenador Geral do SAST (Serviço de Atenção à Saúde do Trabalhador) da UFMG, pois, considero que o processo de orientação desenvolvido por esse Professor, bem como a leitura de suas publicações, em especial do livro “Adolescência e Trabalho” (Fonseca, 2003), contribuiu significativamente para a minha decisão de desenvolver o trabalho de conclusão do curso (TCC) focado na temática Juventude e Trabalho. Assim, investi na pesquisa: Trabalho jovem e a construção da identidade. (Alves, 2010).

Acredito que esse momento foi um divisor de águas, porque definia os rumos da minha vida, tanto em relação a dimensão profissional quanto acadêmica. Assim, atuei prestando serviços de Psicodiagnóstico; como Orientadora vocacional voluntária, com jovens que estavam concluindo o Ensino médio em Escolas públicas de Santa Luzia/MG;

² Destacamos o fato de que em partes desta dissertação a escrita foi feita na primeira pessoa do singular, isto é, embasado na perspectiva da mestranda responsável pela pesquisa. Dado que acreditamos que esse processo é importante para apresentar as reflexões, proposições, sentimentos, angústias vividas durante a pesquisa. Nos quais foram, sistematicamente, analisados e discutidos com a professora orientadora.

³ Programa Universidade para Todos (Prouni) foi criado em 2004, no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, pela Lei nº 11.096/2005. E tinha como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais à estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior, conforme nota no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), critérios de renda e a obrigatoriedade de ter cursado o ensino médio em escolas públicas ou em escolas particulares, por meio de bolsa.

como Psicóloga organizacional e do trabalho, externa (Consultora de RH) e internamente nas empresas.

Já em 2015 fiz o curso de Graduação em Pedagogia e comecei a atuar como Professora, no percurso de formação de professores da educação infantil (Magistério) em uma Escola de Belo Horizonte/MG e de Santa Luzia/MG. Até que em 2017 fui nomeada para o concurso do grupo de Técnicos Administrativos em Educação da UFMG e tive que optar pelo cargo efetivo da UFMG. Nesse contexto tive que cessar o trabalho que realizava em sala de aula, com muito pesar, pois acreditava que nunca mais teria a oportunidade de me envolver com a área educacional. Entretanto, ao longo do exercício profissional como Técnico Administrativo em Educação na UFMG me inseri ainda mais nesse universo que tanto me motiva. Por conseguinte comecei a participar de diversos cursos de formação e capacitação, dentre eles o curso de Elaboração de Projetos de pesquisa, promovido pela PRORH. Na sequência tive a oportunidade de assistir a apresentação da minha irmã, na FaE/UFMG, para defesa da dissertação do mestrado. Com isso tive a certeza que retomando os meus estudos poderia contribuir com propostas de melhoria para a área do Trabalho e Educação.

Penso também que o constante contato com jovens trabalhadores da CVB-MG, no *campus* Pampulha, provocou em mim o desejo de retomar as investigações sobre a questão do trabalho na juventude. Diante disso, foi com muito prazer que desenvolvi o projeto de pesquisa do mestrado direcionado para esse público e essa área, já que automaticamente me colocava em contato com a minha história.

O percurso de formação no Mestrado Profissional (Promestre) foi intenso e árduo. Tive o desafio de conciliar os compromissos curriculares com a família, principalmente porque minha filha estava apenas com três anos quando iniciei os referidos estudos. Bem como com o trabalho, pois atuava em um setor no período da tarde e noite, o que dificultou a minha participação integral nas aulas realizadas na FaE/UFMG ou em eventos acadêmicos promovidos nesse período. Então, eu vivi um misto de alegria e angústia, já que estava me sentindo realizada pela oportunidade de continuar estudando e, na UFMG, mas, ao mesmo tempo frustrada, por não conseguir me dedicar 100% no processo de aprendizagem.

Por isso, em alguns momentos me deparava refletindo sobre essa realidade, até porque parecia que eu estava vivendo novamente a pressão que senti na juventude, quando trabalhava na Cruz Vermelha - 8 horas diárias, e a noite cursava o Ensino médio. Nessa época eu tinha a sensação de que os meus dias eram sempre muito acelerados –

apressava para me arrumar, para embarcar no ônibus, para chegar no trabalho, para almoçar, para voltar para a casa, e muitas das vezes ainda não conseguia chegar à tempo na escola, o que no final do dia me deixava muito triste e exausta. Além disso, o meu objeto de pesquisa direcionava para refletir sobre esses atravessamentos. Logo, era impossível deixar de pensar sobre os impactos da primeira experiência de trabalho na vida dos jovens.

Mas enfim, entendo que todas essas experiências contribuíram para o meu amadurecimento e consequentemente o esclarecimento do meu papel enquanto pesquisadora. Vale realçar os textos da Glória Anzaldúa, em que tive o prazer de conhecer por meio dos estudos na Disciplina de “Metodologia de pesquisa”, ministrada pela Professora Renata Aspis. Anzaldúa (2000; 2009) reflete sobre os obstáculos que tentava transpor ao se remeter como escritora, mulher, negra. Com isso demarca: “Esqueça o quarto só para si — escreva na cozinha, tranque-se no banheiro. Escreva no ônibus ou na fila da previdência social, no trabalho ou durante as refeições, entre o dormir e o acordar.” (ANZALDÚA, 2000, p. 233).

Vale ainda citar que quando iniciei o Mestrado Profissional na FaE/UFMG, em 2022, ingressei também na equipe do Observatório da Juventude (OJ)⁴, diante o meu interesse pelos/as jovens e por estudar sobre as juventudes. Assim, nesse grupo aprendi muito com as experiências relatadas, as problematizações de questões diversas, como racismo, desemprego, políticas públicas, arte, trabalho, educação. Mas, sobretudo, vivenciei experiências significativas com o grupo do OJ, que me proporcionou e ainda proporcionam momentos de boniteza - pegando emprestado a expressão de Paulo Freire (1996).

Hoje, compreendo que cabe a mim continuar investindo na educação, como forma de capacitação e realização, profissional e pessoal. Buscando também por outras indagações, como por exemplo, pensar uma educação que se liberte de uma ideologia de formação voltada somente para o mercado de trabalho ou focada no atendimento dos interesses meramente políticos e econômicos.

Nesse sentido, nesta dissertação buscou-se maior compreensão da relação entre ju-

⁴ “O programa Observatório da Juventude, da Faculdade de Educação da UFMG, iniciado em 2002, é um programa de ensino, pesquisa e extensão, inserido no contexto das políticas de ações afirmativas em torno da temática da “educação, cultura e juventude”, tendo como eixos norteadores a condição juvenil, as políticas públicas, as políticas culturais e as ações coletivas da juventude. Busca desenvolver atividades de investigação, levantamento e divulgação de informações sobre a situação dos jovens da região metropolitana de Belo Horizonte/MG, além de promover a capacitação de jovens, educadores e estudantes interessados na temática da juventude.” (NONATO, 2019, p. 28).

ventude, trabalho e educação, dentro do contexto caracterizado pela atuação na UFMG, mediante o convênio com a CVB-MG. Pensando também nos possíveis sentidos do trabalho dentro de uma universidade. Mas, assimilamos a ideia de que o pensamento crítico se faz por meio do exercício do pesquisador tomar a si mesmo como objeto de constante reflexão, da contextualização do olhar e das perguntas, visando a construção do conhecimento. Para tanto, nesse estudo tentamos responder os seguintes objetivos específicos: Pesquisar e compreender o histórico do convênio entre UFMG e CVB-MG, bem como esclarecer sobre a aplicação da legislação, principalmente no que se refere aos processos educativos; Analisar a realidade dos jovens (perfil sociodemográfico, sentidos, memórias); Desenvolver um guia/cartilha de apoio educativo, como recurso educacional.

Se faz necessário esclarecer que, a utilização do conceito de sentido se apoia no referencial teórico de Vygotsky (1995) – Entendido na forma singular que o sujeito, de acordo, com suas necessidades e emoções, compreende sua realidade. Quanto a importância do estudo, consideramos que a inclusão social de jovens no mercado de trabalho é um tema de suma relevância, todavia, desde que abarque um conjunto de atributos e correlacione diversos fatores, contemplando o sujeito de forma global. Em outras palavras, é necessário que se leve em consideração o contexto biopsicossocial. Então, vale esclarecer que essa noção de sujeito foi embasada nas reflexões de alguns autores, que serão apresentados à seguir, mas, já cabe destacar a posição de Dayrell (2003; 2016), principalmente quando afirma que “O homem se constitui como ser biológico, social e cultural, dimensões totalmente interligadas, que se desenvolvem com base nas relações que estabelece com o outro, no meio social concreto em que se insere.” (DAYRELL, 2003, p. 43). E que, “A entrada na juventude se faz pela fase da adolescência e é marcada por transformações biológicas, psicológicas e de inserção social.” (DAYRELL, 2016, p. 26). Considerando ainda as contribuições de Osório (1992), por declarar não haver como compreender a adolescência/juventude estudando-se separadamente os aspectos biológicos, psicológicos e sociais. Há que se considerar, portanto, o modo de vida do jovem, a sua classe social, a sua cultura e os seus costumes.

Já o processo de delimitação do campo investigativo dessa pesquisa foi marcado por muitas indagações, visto que já havia uma hipótese inicial de que a primeira experiência de trabalho na juventude repercute de forma positiva na vida do mesmo. E, de forma concomitante, aumentava as minhas interrogações sobre os preconceitos de ser egressa dessa modalidade. Por isso, ao longo do estudo consideramos que era necessário compreender como os jovens se posicionavam diante desse contexto de vida

experienciado pelos mesmos. Quer dizer, pensamos em tratar os sentidos que emergiam das narrativas desses sujeitos. Uma vez que, vizavámos ir além do que poderia ser dito como óbvio, ou seja, a nossa intenção era entender o que de mais profundo da relação entre trabalho e juventude poderia emergir. Queríamos alcançar o terreno do desconhecido.

Além disso, conforme nos afirma Dayrell; Carrano (2003) ainda é pequeno o número de investigações que se dedicam a perceber como os jovens vivem e elaboram suas situações de vida. Carece de estudos voltados para a consideração dos próprios jovens sobre suas experiências. Logo, o pressuposto teórico e metodológico da pesquisa narrativa contribuiu para o entendimento dessa relação, bem como a decisão de adotar a entrevista narrativa como ferramenta/método de produção de dados, conforme explicaremos à seguir.

1.1 Percurso Metodológico

Desenvolveu-se essa pesquisa por meio do estudo qualitativo, em função dos objetivos que se tinha em relação ao problema delineado. Além disso, verificou-se que Nonato (2019) em sua pesquisa de doutorado, já havia feito um levantamento quantitativo muito interessante, em que parte do trabalho visava à construção de um perfil dos jovens ex-trabalhadores/as da Cruz Vermelha Brasileira (CVB-MG) que exerceram atividades laborais na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Tendo como objetivo principal da pesquisa compreender os percursos de individuação no entrecruzamento do mundo do trabalho com os processos de escolarização. (Nonato, 2019).

Portanto, nessa dissertação a metodologia qualitativa foi escolhida como lente para a investigação, também em razão da possibilidade de se realizar em ambientes naturais e interativos, permitindo maior riqueza e aprofundamento da análise. Em busca do entendimento dos fenômenos supracitados, para além de dados quantificáveis. Assim, a abordagem qualitativa aprofunda-se no âmbito dos significados das ações e relações humanas, valorizando a proximidade dos interlocutores. (Minayo, 2002). À esse respeito vale enfatizar que,

[...] o investigador que trabalha com abordagem qualitativa nunca pode esquecer-se de que não estuda um somatório de depoimentos. Isso significa que a práxis compreensiva pode até utilizar critérios numéricos (número de entrevistas), mas não necessariamente será este o definidor de relevâncias, muitas vezes esclarecidas pela fala de apenas um ou de poucos interlocutores. Nesses casos, a unidade de significação não é composta pela soma das respostas de cada indivíduo para formar uma relevância estatística. E sim, ela se constrói por significados que conformam uma lógica própria do grupo ou, mesmo, suas

múltiplas lógicas. (MINAYO, 2008, p. 192).

Na pesquisa qualitativa o investigador é implicado no processo de pesquisa, especialmente quando se relaciona com a história de vida. (Bento, 2012). Minayo (2002) inclusive alerta para o fato de que quanto maior for a familiaridade que o pesquisador tenha em relação àquilo que ele está pesquisando, maior poderá ser a ilusão de que os resultados sejam óbvios numa primeira visão. Sendo que essa ilusão pode levar a uma simplificação dos dados, conduzir para conclusões superficiais ou equivocadas.

Entretanto, de acordo com Bento (2012) e Bordieu (2001) isso não se configura como um problema, já que não é plenamente possível que o cientista seja um observador imparcial perante o alvo de pesquisa. O mito da neutralidade do pesquisador é, assim, questionado, dado que, o eu pessoal é inseparável do eu investigador. A investigação é imbuída de valores (Santos; Garms, 2014). Melhor dizendo, deve estar presente e é necessário o envolvimento entre pesquisador e pesquisado, sobretudo, na fase da entrevista, pois, “O efeito da imposição que se exerce sob a capa da “neutralidade” é tanto mais pernicioso porque a publicação das opiniões assim impostas contribui para as impor e assegurar-lhes uma existência social, dando aos pesquisadores a aparência de uma validação própria [...]” (BORDIEU, 2001, p. 707).

Então, atentos a esses aspectos optamos pela aplicação da proposta das ciências sociais, em que se busca e analisa os dados obtidos de forma mais ampla e sensível aos sinais que brotam da pesquisa, dialogando diante do universo de experiências humanas, sem perder de vista a rigorosidade científica. (Bertaux, 2010, 2021; Delory-Monberger, 2012; Passeggi; Souza, 2017; Silva; Barros; Nogueira; Barros, 2007). Para tanto, no desenvolvimento desse estudo procurou-se demarcar a posição de cada público integrante da pesquisa - Pesquisador e entrevistados, como por exemplo, falas transcritas na íntegra, evidências concretas, considerações, compreensões.

No entanto, seguindo em consonância com Bento (2012) e Becker (1994) entendemos que é também importante o pesquisador reconhecer esses possíveis atravessamentos no processo de pesquisa, já que assumindo as marcas da subjetividade o investigador tende a se distanciar da postura meramente positivista, em que os critérios advindos desse modelo experimental tendem a ser isolados e objetivos. Dado ainda que “[...] a própria construção da metodologia de investigação de um trabalho, pautado na metodologia de uso de narrativas, já se constitui numa narrativa, pois não se pode dissociar a fase de recolha de dados dos percursos singulares que foram sendo construídos pelo pesquisador [...]” (SANTOS; GARMS, 2014, p. 4104).

Vale sinalizar que a proposta da pesquisa com narrativas ou abordagens biográficas se emoldura na metodologia qualitativa, caracterizando-se por um compromisso com a história (Passeggi; Souza, 2017), e consequentemente com o processo de rememoração (Bobbio, 1997; Chartier, 2019). Bertaux (2010; 2021), ao preconizar as narrativas de vida baseadas na perspectiva etnossociológica⁵, afirma que a escolha do objeto de estudo se refere à algo que o pesquisador questiona à respeito ou o que se pretende responder, além disso, está vinculado ao mesmo mundo social ou uma situação sociestrutural.

O pesquisador guiado por essa visão,

[...] traz em si uma interrogação sobre um fenômeno social que se estende a toda a sociedade estudada, ao conjunto do seu território. Como ela é colocada em termos gerais, ela impulsionará constantemente sua reflexão para um nível de teorização que ultrapassa o quadro necessariamente local das observações. (BERTAUX, 2010, p. 43).

Dessa forma, nos consideramos adeptas à essa metodologia de pesquisa, principalmente por verificar que apresenta uma linha de raciocínio adequada para compreensão do nosso objeto de estudo. Já que, investiga e tece considerações sobre uma dada realidade de forma sistemática, e mergulha nas particularidades de um campo ou de uma série de casos particulares, que guiam a reflexão, quer queira, quer não, em direção às conclusões de alcance geral. (Bertaux, 2010; 2021).

Somando a isso, a entrevista narrativa, termo empregado por Schütze (2013), ou relato de vida, termo adotado por Bertaux (2010), é um método das ciências sociais de geração de dados, e foi escolhida para ser empregada junto aos jovens egressos do trabalho da CVB-MG em parceria com a UFMG, por ser uma técnica específica de coleta de dados, oportuna para captar, de forma subjetiva, a descrição do entrevistado sobre sua trajetória de vida e/ou determinados eventos, bem como concentrar o estudo sobre um conjunto de pessoas que se encontram em uma determinada situação social ou categoria de situação. (Bertaux, 2010). Considerando ainda que “[...] é ao relatar suas experiências que o sujeito produz as categorizações que lhe permitem apropriar-se do mundo social e definir nele seu lugar.” (DELORY-MONBERGER, 2012, p. 531).

A utilização das narrativas de vida se mostra aqui particularmente eficaz, pois essa forma de coleta de dados empíricos se ajusta à formação das trajetórias; ela permite identificar por meio de que mecanismos e processos os sujeitos chegaram a uma dada situação, como se esforçam para administrar essa situação e até mesmo para superá-la. (BERTAUX, 2010, p. 27).

⁵ “[...] a perspectiva etnossociológica leva a orientar as narrativas de vida para uma forma de narrativas de prática em situação, baseando-se na ideia central de que, através das práticas, pode se começar a compreender os contextos sociais nos quais elas se inscrevem e que ela contribuem para reproduzir ou para transformar.” (BERTAUX, 2010, p. 17).

Essa técnica de produção de dados possibilita a abertura para que o entrevistado assuma o papel de interlocutor - participe ativamente da pesquisa, em todas as fases. E supera o tipo de entrevista baseado em pergunta-resposta, emergindo um verdadeiro processo de interação entre pesquisador e entrevistado (Schütze *apud* Bauer; Jovchelovitch, 2008). Além disso, a experiência de relatar a história de vida, oferece àquele que a conta uma oportunidade de (re)experimentá-la, re-significando seu percurso, sua vida, dando continuidade à construção de sentidos frente à esse relato endereçado. (Silva; Barros; Nogueira; Barros, 2007). Apontando aqui então mais uma contribuição dessa pesquisa.

Contudo, o pesquisador deve ter a sensibilidade de interferir o mínimo possível, por pressupor que o entrevistado tende a usar uma linguagem espontânea para narração dos acontecimentos, seguindo um esquema autogerador. (Schütze *apud* Bauer; Jovchelovitch, 2008; Schütze, 2013).

As narrativas tornam-se, ao mesmo tempo, um parâmetro linguístico, psicológico, cultural e filosófico fundamental para explicar a natureza e as condições da existência humana (*ibidem*), constituindo-se entradas potencialmente legítimas para se ter acesso aos modos como o sujeito (ou uma comunidade) dá sentido à sua experiência, organiza suas memórias, justifica suas ações, silencia outras. Nesse sentido, elas oferecem padrões de interpretação, que contribuirão, tanto para o conhecimento do humano, quanto para o próprio aprimoramento da pesquisa qualitativa interpretativa. (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 9).

As narrativas propõem um novo tipo de conhecimento, que emerge não na busca de uma verdade, mas de uma reflexão sobre a experiência narrada, relatada. Assegurando um novo posicionamento em ciência, que implicam princípios e métodos legitimadores da palavra do sujeito social, valorizadores de sua capacidade de reflexão, em todas as idades, independentemente do gênero, etnia, cor, profissão, posição social. (Delory-Monberger, 2012; Passeggi; Souza, 2017; Rodrigues; Prado, 2015). Já que as pesquisas narrativas e autobiográficas rompem com as dicotomias positivistas, demonstrando sensibilidade e disposição para com a experiência do sujeito. Entrelaçando razão e emoção, sujeito e objeto de reflexão, no processo de emancipação e interpretação dessa experiência. (Passeggi; Souza, 2017; Santos; Garms, 2014).

[...] não se busca uma “verdade ontológica”, mas compreender como as pessoas, enquanto sujeitos da experiência, percebem o que as afetou no seu processo de formação intelectual, profissional e humana, e como a narrativa aguça sua reflexividade para compreender o *habitus* e o *habitar*. (PASSEGGI, 2014, p. 233).

Vale esclarecer que a pesquisa (auto)biográfica propriamente dita também foi cogitada como método à ser adotado nessa pesquisa, porém nos limites deste estudo se restringiu

o foco na entrevista narrativa dos egressos da CVB-MG/UFMG. Mas, no futuro pretendo retomar esse projeto, quem sabe nos estudos do doutorado. Principalmente por considerar que a abordagem da pesquisa narrativa e (auto)biográfica valoriza a narrativa de si como um meio de investigação e como forma de produção de conhecimento.

Verificou-se que a CVB-MG (2023)⁶ e a PRORH/UFMG (2023)⁷ desenvolvem diferentes projetos com os jovens selecionados para a oportunidade de primeiro emprego. Desta forma, foi feito um estudo em profundidade, afim de explorar o campo de investigação, e essencialmente porque notamos que essa técnica poderia nos auxiliar na compreensão de processos que ocorrem em dada instituição, seja complementando, ratificando e/ou validando as informações, seja apresentando novos aspectos, mediante um processo de indução. (Alves-Mazzotti; Gewandszajder, 2000; Ludke, André, 2018).

Cumprir informar que após aprovação no Comitê de ética em pesquisa (COEP) da UFMG, cadastrada na Plataforma Brasil e apresentando parecer favorável (Número do Parecer: 5.905.176; CAAE: 65201022.0.0000.5149) foi estabelecido contato com a PRORH – Pró-reitoria de Recursos Humanos da Universidade, visando o cumprimento de um dos objetivos da pesquisa - compreender o histórico do convênio entre UFMG e CVB-MG, abarcando o esclarecimento da legislação aplicada no contrato de trabalho. Em seguida, foi feito um trabalho de campo, em que se estabeleceu contato com alguns dos jovens egressos dessa experiência de trabalho. Foi feito o convite para a participação da entrevista narrativa, no local previamente acordado com os mesmos (a maioria preferiu realizar a entrevista na UFMG, sendo somente uma entrevista realizada *on line*, via aplicativo *Teams*, devido a indisponibilidade de deslocamento de um participante), realizando assim o segundo objetivo da pesquisa - Analisar a realidade e experiência dos jovens (perfil socioeconômico, sentidos, memórias). E para contemplar o objetivo final foi desenvolvido um guia/cartilha de apoio educativo (Apêndice C), com a intenção de unificar os resultados do trabalho e disponibilizar para a comunidade em geral.

A seleção dos sujeitos de pesquisa se deu conforme critérios de disponibilidade. Logo, no preparo do campo de pesquisa, acionamos nossa rede pessoal para levantarmos indicações e contatos de potenciais participantes. No convite para que cola-

⁶ Dados do site da Cruz Vermelha (CRUZ VEMELHA BRASILEIRA, 2023) e análise de documentos.

⁷ Dados do site da PRORH (PRO-REITORIA DE RECURSOS HUMANOS, 2023), apresentados por meio de comunicação via correio eletrônico/e-mail (gab@prorh.ufmg.br) e análise de documentos.

borassem com o estudo, foram detalhados os termos e condições da participação. A partir da primeira entrevista, foram indicados outros nomes, e assim sucessivamente - técnica conhecida como bola de neve (Vinuto, 2014). Foram entrevistados jovens que tinham mais de 5 anos de desligado da referida instituição – esse intervalo foi demarcado por entender que no momento da produção dos dados desta pesquisa os os jovens já teriam passado por um período médio de desligamento do contrato de trabalho com a CVB-MG e a UFMG, das duas modalidades de contrato estabelecida pela UFMG – Jovem trabalhador e Jovem aprendiz. Além disso, era necessário que no momento da pesquisa ainda fossem classificados como jovens, conforme faixa etária definida nos marcos legais do Brasil – de 15 a 29 anos. (Freitas; Abramo; Lén, 2005).

Sobre o tamanho da amostra nos pareceu mais adequado realizar seis entrevistas, considerando as reflexões sobre os princípios da pesquisa com narrativas, e principalmente por nos inspirarmos nas contribuições de autores que defendem a ideia de uso dos relatos de vida um por um, concentrando o olhar no que as pessoas relatam, no singular, como por exemplo, Schütze (2013), e outros que indicam a importância de multiplicá-los, no sentido de entrevistar mais participantes de um mundo social, a fim de procurar revelar as recorrências de um para o outro nas relações sociais, para ir além do nível microsocial, como por exemplo, Bertaux (2010; 2021). Tendo em vista que as versões desses autores consideram como prioritário a leitura da realidade a partir do ponto de vista de uma pessoa historicamente situada, valorizando os processos de individuação e de subjetividade, diante à riqueza de significados expostos nas narrativas singulares, produzindo então contextos pertinentes de análises.

Com isso, nessa pesquisa consideramos os diferentes níveis de escala - micro e macro. Consequentemente sugere-se uma relação de interdependência entre o caráter singular e social e a mediação entre processos coletivos e percursos individuais, mesmo porque são entendidos como indissociáveis. (Nobert Elias *apud* Guérios, 2011).

A maneira como o indivíduo conta oferece o acesso a outras dimensões, como ao sociológico, a ponte entre sujeito/coletivo. Ao contar sua vida, o sujeito fala de seu contexto – fala do processo por ele experimentado, intimamente ligado à conjuntura social onde ele se encontra inserido. Ao se trabalhar o vivido subjetivo dos sujeitos, através do método de História de vida, temos acesso à cultura, ao meio social, aos valores que ele elegeu e, ainda, à ideologia. (SILVA; BARROS; NOGUEIRA; BARROS, 2007, p. 32).

Para mais, na pesquisa de campo foi apresentado o objetivo geral da pesquisa e coletado assinatura no Termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice A). Lembrando que esse estudo ofereceu riscos mínimos a saúde e ao bem-estar dos jovens entrevistados. Havia um risco de constrangimento dos mesmos diante a gravação das

entrevistas e também devido a presença da entrevistadora (foi gravada pela mestrandia responsável por essa pesquisa, após autorização e livre consentimento de cada participante. Sendo que na transcrição e análise de dados foi aplicado pseudônimo, sobretudo, quando foi citado nomes próprios, como de pessoas e lugares, afim de preservar a identidade dos jovens entrevistados e das pessoas referenciadas nessa entrevista). Mas, agimos para que a conversa se desenvolvesse naturalmente e com isso fosse reduzido o desconforto, por estar participando de uma entrevista, bem como o tempo dedicado à essa atividade.

De acordo com as Resoluções 466/12 e 510/16 todo o material utilizado nessa pesquisa, bem como as filmagens e as gravações, exceto aqueles materiais que foram incinerados durante a sua condução, estão sob a guarda e a responsabilidade da professora orientadora Dra. Profª. Inajara de Salles V. Neves, em sua sala de trabalho nº. 2.04 no DEETE/CEAD/UFOP, por um período de 5 (cinco) anos. Esse material está guardado e trancado em arquivos físicos de aço apropriados para esse fim, tornando-se inacessíveis para os alunos e demais professores desta unidade e de outras unidades da Universidade. Esses procedimentos garantem a confidencialidade dos dados produzidos durante a condução dessa pesquisa.

O jovem entrevistado não teve nenhum tipo de despesa para participar da pesquisa e não recebeu remuneração por sua participação. E foi informado de que os resultados da pesquisa podem ser utilizados em trabalhos científicos publicados ou apresentados oralmente em congressos e palestras, mas sem revelar o nome de cada jovem participante. Logo, os dados obtidos durante a pesquisa são confidenciais e não serão usados para outros fins. Em contrapartida espera-se que essa participação voluntária (o jovem tinha a liberdade de recusa e de desistência em qualquer momento da pesquisa, sem qualquer penalização ou prejuízo ao tratamento a que estava sendo submetido) promova benefícios, como por exemplo, maior entendimento do impacto da experiência de trabalho na juventude. E, quiçá, contribuir com uma avaliação e implementação de melhorias dos programas de formação, se necessário.

As entrevistas foram realizadas no mês de Abril e Maio de 2023 e resultaram em, aproximadamente, 6 horas de gravação, de forma que as entrevistas variaram de 35 minutos até 1 hora e 25 minutos. Inicialmente as gravações foram transcritas de forma automática, por meio do tradutor de áudio, da Microsoft word (*Office on line* 365), posteriormente foi refinado esse processo de tradução, para correção das palavras não audíveis, inclusão de pontuação, pausas e interjeções. Esse trabalho foi feito pela

pesquisadora, visando padronizar as transcrições, conforme a norma ABNT, incluir os códigos e conferir todos os segmentos dos textos. Observando ainda os silêncios, vícios de linguagem e reações dos jovens. Após uma inspeção preliminar, os relatos foram organizados de acordo com as temáticas emergentes nos relatos e apresentados aos jovens entrevistados para validação.

Com efeito, a análise de dados dessa pesquisa se baseou na investigação interpretativa e formativa. Procurando, principalmente, compreender como os jovens narram suas experiências e trajetórias de vida. Todavia, se faz importante aclarar que tal vertente não visa a aplicação de categorias prévias; pelo contrário, a partir da análise dos dados emergiram categorias que possibilitaram o encontro de regularidades ou surgimento de elementos singulares que configuraram a história de cada sujeito investigado. (Delory-Monberger, 2012; Rodrigues; Prado, 2015; Schütze *apud* Bauer; Jovchelovitch, 2008; Schütze, 2013).

É essa perspectiva posdisciplinar, sugerida por Ferrarotti, que nos parece a mais adequada para pensar propostas metodológicas e de análises de fontes biográficas e autobiográficas, que por sua complexidade fogem aos padrões de análises que focalizam normas ou leis gerais do comportamento humano. Ela confere ao pesquisador e ao narrador a liberdade necessária para ir e vir em busca de instrumentos heurísticos tão revolucionários quanto o próprio “giro autobiográfico”, subjetivo, interpretativo, qualitativo e alheio aos esquemas de “hipótese-verificação” da perspectiva positivista. (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 12).

Ainda sobre o processo de organização e análise dos dados produzidos na entrevista de campo,

Esclareçamos, aliás, que o relato, cujo fundamento e princípio de organização é constituído pelo discurso narrativo, acolhe muitas outras formas de discurso que descrevem, explicam, argumentam, avaliam as “ações” relatadas. É da maior importância reconhecer essa pluralidade discursiva do relato, pois é no entrecruzamento das formas de discurso que ele apresenta que se tornam potencialmente acessíveis os sistemas de tematização e de valorização utilizados pelo narrador. (DELORY-MONBERGER, 2012, p. 525/526).

E mais, o fundamento da etnossociologia nos permite atentar para as lógicas de ação presentes no desenvolvimento biográfico e as configurações de relações sociais no desenvolvimento histórico, reprodução e transformação vinculado à dimensão temporal, priorizando os nexos e processo sociais estruturais. Sendo que para atingi-los deve-se concentrar à atenção nas práticas recorrentes. (Bertaux, 2010; 2021).

É então importante ressaltar que não temos respostas prontas nesta dissertação, nem temos a excitação de organizar os dados previamente para provar alguma hipótese. (Hissa, 2013). Procuramos apresentar proposições de interpretações, baseadas na observação do relato emitido na entrevista de campo, conforme a fundamentação teórica

e metodológica. Diferente de explicações fundadas em experimentos que podem ser replicados quantas vezes se quiser. (Bertaux, 2010, 2021; Passeggi; Souza, 2017).

A hipótese central da perspectiva etnossociológica considera que as lógicas que regem o conjunto de um mundo social ou mesocosmo operam igualmente em cada um dos microcosmos que o compõem: observando-se, de maneira aprofundada, um só, ou melhor, alguns desses microcosmos [...]. (BERTAUX, 2010, p. 26).

Resumindo, a análise do *corpus* do texto da entrevista narrativa foi feita a partir da transcrição e com base na proposta da ciências sociais - acompanhando todo o processo de investigação, que se inicia na fase exploratória e conduz os estudos de forma interativa/relacional. Caminhando para a articulação do particular para o geral, do contexto local para o o social, multiplicando o campo de observação e comparação - pontos em comum e diferentes, pois mesmo que esse não seja o foco ou o ponto de partida do processo de análise de dados narrativos, se deve ter a clareza de que das singularidades podem emergir pontos de conversão, para descrever do interior do microcosmo as congruências de passagem de um contexto para o outro e identificar a lógica própria de cada mundo social ou de cada tipo de situação. (Bertaux, 2010). Visando um trabalho de interpretação hermenêutica (não visa apresentar explicação por causa e efeito), ou, nas palavras de Bordieu (2001), um exercício espiritual, num processo de conversão do olhar. Não obstante, atento à necessidade da vigilância epistemológica e obviamente o distanciando do juízo de valor/julgamento ou à busca por uma verdade absoluta. Porque como bem nos afirma Schütze (2013),

[...] é importante perguntar-se pelas estruturas processuais dos cursos da vida individuais, partindo do pressuposto de que existem formas elementares que, em princípio (mesmo apresentando somente alguns vestígios), podem ser encontradas em muitas biografias. Além disso, existem combinações sistemáticas dessas estruturas processuais elementares que, enquanto tipos de destinos pessoais possuem relevância social. (p. 210).

Enfim, optamos por uma abordagem de pesquisa que valoriza o relato particular e singular de cada sujeito entrevistado. Diferentemente do modo paradigmático de construção de conhecimento, baseado no modelo positivista, que comumente seguem padrões hegemônicos, tradicionais, lógico-científicos, objetivos e lineares, em que o autor, nesse caso os jovens egressos da CVB-MG/UFGM, ficaria subsumido. Além disso, acreditamos que esse mecanismo pode auxiliar no entendimento da história de vida ou trajetória, e por sua vez na reconstrução das relações e estruturas que o produz, enquanto sujeito social. Por isso, trata-se de um “[...] estudo dos modos de constituição do indivíduo enquanto ser social e singular.” (DELORY-MONBERGER, 2012, p. 524).

1.2 Organização da dissertação

Na parte 1, introdução, apresento-me, mostrando a minha relação com o tema e os percursos que me levaram ao estudo, apresento o objeto desta pesquisa, bem como o caminho e as escolhas teóricas e metodológicas que foram feitas ao longo do processo.

No capítulo 2 apresentamos o embasamento teórico conceitual desta dissertação, abordando as mutações no conceito de adolescência e juventude ao longo da história. Tentando construir uma espécie de linha do tempo, como possibilidade de apresentar alguns dos percursos de transformação do referido conceito desde a Idade Média até a Pós-modernidade, para finalmente decidir qual melhor terminologia adotar nessa pesquisa. Já no subcapítulo seguinte focamos na questão do desenvolvimento psicossocial do jovem, uma vez que há uma tendência de se conceber o sujeito de forma mais ampla. O subcapítulo intitulado “Juventudes” tem a intenção de continuar refletindo sobre o desenvolvimento do jovem, mas, ampliando um pouco mais a leitura do conceito de juventude e procedendo com um recorte analítico no que se refere aos jovens de origem popular.

Na parte 2.2 tratamos de fazer uma explanação sobre o termo trabalho, visto que propõe um embate ou um arranjo problemático de duas dimensões: Sofrimento e prazer. Além disso, refletimos sobre as mudanças significativas na esfera do trabalho, a partir da demarcação do atual sistema econômico e social – capitalismo, que direciona o mercado de trabalho e conseqüentemente repercute na trajetória de vida dos jovens. Sendo que no próximo subcapítulo aprofundamos no entendimento dos significados do trabalho, dando destaque ao sentido ontológico. Em outras palavras, aspiramos compreender mais sobre o trabalho como princípio educativo.

No capítulo 2.3 nomeado de “Juventudes e trabalho” buscamos entender a relação da experiência de trabalho dos jovens com os fenômenos referentes à fase da vida em que se encontram os interlocutores dessa pesquisa – juventude. E mais, entender como o trabalho jovem no Brasil foi se estruturando ao longo da história e quais os impactos no percurso de vida dos mesmos. Em sequência, examinamos a história do trabalho jovem no Brasil em relação a legislação, até abordarmos sobre a parceria entre a Cruz Vermelha Brasileira e Universidade Federal de Minas Gerais.

O capítulo 2.4, apresentado como “Vivido que se tornou memória” foi configurado com o objetivo de aprofundar nos estudos sobre a temática experiência e memória, já que está diretamente vinculado ao objeto de pesquisa. Assim é considerável entender como se dá

a construção da memória, sobretudo, do jovem.

No capítulo 3 procedemos com a análise dos dados, mediante as interpretações narrativas organizadas em 8 categorias. E por fim, apresentamos as conclusões/considerações finais e anexos, relacionados com o processo de construção dessa pesquisa.

2 EMBASAMENTO TEÓRICO

2.1 ADOLESCÊNCIA X JUVENTUDE

A oportunidade de iniciação no primeiro emprego ofertada ao jovem pela Cruz Vermelha Brasileira de Minas Gerais (CVB-MG) em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) acontece paralelo ao período crucial de desenvolvimento e formação do indivíduo – adolescência/juventude. Mas, conforme veremos, o conceito de adolescência e/ou juventude está vinculado as diferentes concepções. E isso leva a entender que, a ideia desta ou destas fases da vida foram construídas ao longo da história e sofreram mudanças, decorrentes do contexto histórico, cultural, científico, social, religioso.

É possível inferir que nem sempre a adolescência e/ou juventude foi concebida como na sociedade atual. Logo, neste capítulo tentaremos construir uma espécie de linha do tempo, como possibilidade de apresentar alguns dos percursos de transformação do termo Adolescência e Juventude, desde a Idade Média até a Contemporaneidade, para enfim decidir qual terminologia adotar nesta pesquisa.

Nos textos de Ariès (1986) verificamos que na Idade Média havia uma correspondência entre a definição das fases da vida com a astrologia. Assim, a primeira idade, em que nascem os dentes, era chamada de infância, pois demarcava o nascimento da criança até os sete anos. *Pueritia* era a segunda idade, durando até quatorze anos. A terceira idade, então nomeada como adolescência, iniciava aos quatorze anos e terminava para Constantino *apud* Ariès (1986), com vinte e um anos e para Isidoro *apud* Ariès (1986), com vinte e oito anos, podendo se estender até os trinta ou trinta e cinco anos. O indivíduo era considerado adolescente por alcançar, nessa idade, toda grandeza que lhe é devida pela natureza. Em seguida, a idade da juventude, em que permanece a plenitude das forças para ajudar a si mesmo e aos outros. Havia a *senectude*, que estava entre a juventude e velhice, e por último a velhice, “[...] que dura, segundo alguns, até 70 anos e segundo outros, não tem fim até a morte.” (ÀRIES, 1986, p. 36).

Conferimos também que as terminologias que identificavam as fases/idades da vida eram consideradas como uma noção de base científica, entretanto, correspondiam a um sentimento popular e comum daquela sociedade. A vida era apresentada como uma continuidade inevitável, bem delimitada e com a mesma fixidez do ciclo da natureza. Assim sendo, a divisão das idades ou “idades da vida” era baseada na lógica do nível de crescimento e desenvolvimento relacionado às funções sociais, e mesmo sendo considerada científica, tal definição ainda não era comprovada, já que os estudiosos da

época evocavam uma afirmativa, a partir da hipótese de existência de um laço do destino do homem ao cosmo. (Ariès, 1986).

O autor destaca ainda que essa divisão das idades permaneceu quase inalterada até o século XVI. Quando se decidiu traduzir as nomenclaturas da “idade da vida” para o francês ficou evidente que a língua francesa não dispunha de tantas palavras. Desse modo, houve uma ênfase no conceito juventude, assumindo o significado de força da idade. E a adolescência não tinha mais lugar, sendo confundida com a infância, pois havia um destaque da condição de dependência. Em outras palavras, entende-se que a definição da fase da vida era baseada em concepções sociais da época. Logo, a condição de submissão era presente tanto na infância como na adolescência e por isso não conseguiram separar essas fases.

Embora um vocabulário da primeira infância tivesse surgido e se ampliado, subsistia a ambiguidade entre a infância e a adolescência de um lado, e aquela categoria que se dava o nome de juventude, do outro. Não se possuía a ideia do que hoje chamamos de adolescência, e essa ideia demoraria a se formar. (ARIÈS, 1986, p. 45).

Mas, durante o século XVII houve uma evolução dos costumes por parte da classe burguesa, que passou a considerar os fenômenos biológicos como fato marcante da infância (Ariès, 1986). Assim, em torno dos anos 1900 é que a juventude iria se tornar um tema literário, seguido de uma preocupação política e moral. Com isso, segundo Ariès (1986), a adolescência aparece como depositária de novos valores - capazes de renovar uma sociedade ultrapassada. Daí em diante se expande, empurrando a infância para trás e a maturidade para frente.

Pimenta Filho (2002) alega que o conceito de adolescência na sua acepção moderna chega até nós depois do final do século XVIII. E que no século XIX diante a dificuldade dos pesquisadores de determinar o que era adolescência e juventude utilizavam do rito primeira comunhão, da igreja católica, como marco de ruptura do período da infância, consequentemente este rito demarcava o início da aprendizagem.

Já Stengel (2000) diz que a diferenciação da infância e adolescência foi instaurada no fim do século XVIII e marcada pelo descobrimento da puberdade – valorização das transformações propriamente biológicas. Dessa forma, entendem que todos as pessoas passam por esse período, pois estas mudanças são consideradas universais.

Albertani (1999) complementa esse raciocínio ao afirmar que,

A adolescência costuma ser considerada como o aspecto psicológico desencadeado ou concomitante à puberdade. Enquanto esta última se refere às mudanças físicas que decorrem das alterações corporais e hormonais que cada indivíduo sofre com o crescimento, a adolescência diz respeito aos componentes

psicossociais deste mesmo processo. (ALBERTANI, 1999, p. 11).

Para Avila (2005) o conceito de adolescência se difundiu por volta do século XIX e XX, como resultado das mudanças sociais (industrialização) oriundas da época. No primeiro momento, reconhecia-se apenas a puberdade - realização das maiores mudanças físicas, posteriormente a juventude é percebida como um processo de construção biopsicosocial. Assim, essa fase tornou-se foco privilegiado de ações educativas, políticas e sociais.

De acordo com Ariès (1986),

Tem-se a impressão, portanto de que, a cada época corresponderiam uma idade privilegiada e uma periodização particular da vida humana: a “juventude” é a idade privilegiada do século XVII, a “infância”, do século XIX, e a “adolescência”, do século XX. (ARIÈS, 1986, p. 48).

Sendo importante ressaltar que,

Essas variações de um século para o outro dependem das relações demográficas. São testemunhos da interpretação ingênua que a opinião faz em cada época da estrutura demográfica, mesmo quando nem sempre pode conhecê-la objetivamente. (ARIÈS, 1986, p. 49).

Com isso, as diferentes classificações das fases ou “idades da vida” (termo adotado por Ariès, 1986) se constituíram ao longo da história e de acordo com o território. Em outras palavras, podemos afirmar que cada conceito sobre determinada fase da vida era carregado de convicções de uma sociedade específica e de acordo com o momento histórico.

Para denominar o período da vida em que o sujeito passa por processos de transformações biológicas, psicológicas e sociais, observamos nos escritos de Erikson (1987 e 1998) a utilização tanto da terminologia adolescência quanto juventude. Segue algumas exemplificações: “Assim, aprendemos a atribuir uma “crise de identidade” normativa à idade da adolescência e começo do período adulto.” (1987, p. 15) – Aplicação do termo adolescência para explicar a crise da identidade; “Observando a juventude de hoje, estamos sujeitos a esquecer que a formação da identidade embora seja “crítica” nos jovens, é realmente um problema de gerações.” (1987, p. 28) – Já nessa passagem o autor adota o termo juventude e jovens com o objetivo de discutir sobre a formação da identidade; “[...] e nós observamos nos nossos jovens mais doentes, na adolescência, uma regressão semideliborada a um estágio desenvolvimental anterior, a fim de recuperar – a menos que tenham perdido totalmente – algum fundamento da Esperança inicial, a partir do qual é possível pular para frente novamente.” (1998, p. 55) – Ao passo que nesse trecho o autor utiliza do termo jovem doente, para explicar quando, na adolescência, se verifica um retrocesso à um estágio de desenvolvimento anterior.

Nota-se então que Erikson (1987; 1998) atribui o mesmo significado para os termos adolescência e juventude. Entretanto, ainda assim essa observação não se apresenta de forma completamente clara, pois no livro “Identidade, juventude e crise”, Erikson (1987) escreveu um capítulo com o título de “Adolescência”, e outro citando “Contribuição sobre questões contemporâneas: juventude”. Enquanto no livro “O ciclo de vida completo” (Erikson, 1998), quando apresenta o gráfico dos estágios psicossociais, o autor definiu a adolescência como de nível V e a idade adulta jovem no nível VI. Portanto, acreditamos que se esses estágios estavam separados, provavelmente o autor os considerava diferentes, apesar de vários momentos ter aplicado os dois termos sem uma distinção de significado.

Pimenta Filho (2002) avança um pouco mais sobre essa reflexão, ao dizer que em muitos momentos da história o estabelecimento de uma espécie de divisão entre as fases da vida tinha ligação direta com a importância de fixar limites para a exploração do trabalho. Desse modo, mais uma vez percebemos que o estabelecimento de fronteiras entre as fases da vida tinha ligação direta com os fenômenos externos.

O mundo moderno criou e incorporou o conceito e o sentido da adolescência, à medida que prolongou a escolaridade, retardou o ingresso no mercado de trabalho, desvinculou a atividade sexual do compromisso formal, debruçando-se sobre pesquisas e estudos teóricos para melhor conhecê-la e aproveitando-se dela como mercado consumidor de produtos e idéias. (ALBERTANI, 1999, p. 10).

Então,

Convencionalmente, tem-se utilizado a faixa etária entre os 12 e 18 anos para designar a adolescência; e para a juventude, aproximadamente entre os 15 e 29 anos de idade, dividindo-se por sua vez em três subgrupos etários: de 15 a 19 anos, de 20 a 24 anos e de 25 a 29 anos. (FREITAS; ABRAMO; LEÓN, 2005, p. 13).

Isto é, tem se delimitado esse período etário devido à necessidade de contar com definições operacionais no campo das políticas ou como um referente demográfico. Tanto que nos países ibero-americanos se observa uma variação nessas faixas etárias. Porém, em geral, isso representa delimitações básicas e não podem servir para homogeneizar a categoria. (Freitas; Abramo; León, 2005).

Assim, é possível perceber as similaridades e diferenças no foco de análise sobre o conceito adolescência e juventude, devido a existência de diferentes áreas de saberes: Para Oliveira e Capitano (2008), a medicina reverte o foco para a área biológica, considerando esta fase como imutável, por consequente utiliza o termo adolescência. Já a sociologia comumente reconhece o termo juventude como mais adequado para se representar este período marcado pela dimensão social. Dado que, nos escritos de

Freitas; Abramo; León (2005), têm sido atribuído à psicologia a responsabilidade analítica da adolescência, partindo do sujeito particular, principalmente como campo de estudo recente dentro da psicologia evolutiva; deixando à outras disciplinas das ciências sociais — e também das humanidades — a categoria de juventude, em especial à sociologia, antropologia cultural e social, história, educação, estudos culturais, comunicação. Em Pais (1990) verificamos algumas correntes teóricas da sociologia da juventude: Corrente geracional – Noção de juventude referida a uma fase da vida e enfatiza, por conseguinte, o aspecto unitário da juventude e relações intergeracionais; Corrente classista – Reprodução social vista em termos da reprodução de classes sociais, em que a transição para a vida adulta encontra-se pautada por mecanismos de reprodução classista.

Diante dessas diferentes concepções, Freitas; Abramo; León (2005) apresentam traços convergentes em torno dessa fase, seja do ponto de vista biológico - crescimento, reprodução, cognitivo - pensamento, social - habilidades sociais e cultural - transformações sociais. No entanto, para eles, a noção de juventude é socialmente variável, porque pode mudar o tempo de duração, conteúdos e significados sociais. Sendo associado também às transformações experimentadas universalmente nas últimas décadas, no que diz respeito a passagem da sociedade industrial para a sociedade informacional ou do conhecimento.

Pierre Bordieu, em uma entrevista sobre juventude concedida em 1978, mas publicada no seu livro em 1983, diz que, “As classificações por idade (más também por sexo, ou, é claro, por classe...) acabam sempre por impor limites e produzir uma ordem onde cada um deve se manter em relação à qual cada um deve se manter em seu lugar.” (BORDIEU, 1983, p. 1). Ou seja, os cortes, seja em classes de idade ou em gerações, variam, pois refletem as relações de poder e portanto são objeto de manipulações da sociedade.

Isto é muito banal, mas mostra que a idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável; e que o fato de falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente. (BORDIEU, 1983, p. 2).

Para Dayrell (2001), “A noção de juventude construída na modernidade, e da qual somos herdeiros, é fruto de uma determinada classe, a burguesia, e de uma determinada noção de tempo.” (p. 13). Já Fonseca (2003) expõe que, tanto o conceito de adolescência quanto o de trabalho ainda estão por serem construídos. Todavia, absorvemos que, cada um desses conceitos são constituídos historicamente, de acordo com o modo que a sociedade e a cultura organizam e atribuem significados. Afinal,

[...] a adolescência não é vivida de um único modo em todas as sociedades.

Embora não haja uniformidade quanto aos limites etários que delimitam a adolescência, ela é situada entre 12 e 18 anos, de acordo com o ECA⁸, e entre 10 e 19 anos, como sugere a OMS - Organização Mundial de Saúde – (1975). (GUIMARÃES; ROMANELLI, 2002, p. 119).

No entanto, apesar dos últimos anos ter ocorrido uma mudança na representação da juventude, conferindo-lhe um lugar específico na sociedade, se reconhece que, ainda existe um contraste entre as classes sociais, que marcam as condições de vida e estabelece a valorização ou não desse estágio. Conforme significações simbólicas e históricas, de promessas e de ameaças, de potencialidades e de fragilidades. Porque “A juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação.” (DAYRELL, 2016, p. 26).

Ao passo que,

Nas sociedades capitalistas ocidentais a adolescência constitui uma fase de transição conturbada, que tende a prolongar-se, inclusive nos países economicamente mais desenvolvidos (Unesco, 1981). No Brasil, onde a desigualdade social convive com a diversidade cultural, a adolescência apresenta características específicas, que variam de acordo com a camada ou classe social, com o gênero, com o período histórico e com a cultura em que o adolescente está inserido. (GUIMARÃES; ROMANELLI, 2002, p. 119).

Ademais, mesmo que se observe que tanto a CVB- MG (2021) quanto a PRORH (2023) adotam o termo “adolescente”, nesta pesquisa será utilizado o termo juventude, pois, como já argumentamos, apresenta impactos de diversas ordens – biopsicossocial, logo, possibilita o entendimento do sujeito de forma ampla, global. Além de apresentar uma motivação política, pois concordamos que,

No Brasil, os jovens, ainda que reconhecidos como sujeitos de direitos na legislação, sofrem com a insuficiência de políticas públicas que garantam a eles, de fato, a plena cidadania. Nesse âmbito, reiterar a noção de juventude nas pesquisas e nas ações públicas é uma forma de dar visibilidade às questões, demandas e necessidades dos jovens, entendidos de uma forma mais ampla. (DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014, p.109)

⁸ A Lei nº. 8069, de 13/07/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, introduziu um novo paradigma sobre os direitos da criança e o adolescente, ao considerar que se deve respeitar os direitos e deveres destes sujeitos, proporcionando condições de desenvolvimento, bem como tratá-los como prioridade absoluta, zelando pela proteção Integral. (Tonin, 2007).

2.1.2 Desenvolvimento psicossocial do jovem

Diante dos estudos, até aqui apresentados, é possível perceber uma evolução do conceito de adolescência/juventude, apontando para uma tendência de constituir o sujeito de forma mais ampla. Isso significa que há um entendimento de que o desenvolvimento do ser humano se dá de forma ampla - biopsicossocial. E a partir do levantamento bibliográfico verificamos que o referencial de Erikson (1987; 1998) apresenta elementos que ajudam a fundamentar a discussão, por ser considerado um clássico nos estudos sobre juventude e em relação as demais fases da vida. Principalmente por destacar que cada sujeito vivência um conflito ou passa pela crise de uma forma, o que resultou na conhecida teoria do desenvolvimento psicossocial, apresentada em oito estágios. Esses estágios contribuem para a formação da personalidade e, em cada um, o indivíduo atravessa uma crise que influenciará sua capacidade de resolução de problemas no decorrer da vida.

Nota-se que Erikson (1987; 1998) concebe o sujeito de forma completa, mas também valoriza a experiência de cada qual no processo de formação da identidade e da personalidade. Então, essa visão se apresenta com notável importância para reflexão sobre o nosso campo de estudo. Por sua vez, Erikson (1998) ao longo de sua obra utilizou vários dos conceitos expostos por Freud, dentre eles a juventude, desviando-se do foco sexual sobre a concepção do desenvolvimento humano para uma perspectiva mais sociocultural. Assim, ele considerou o ser humano também como um ser social, pois além de apropriar-se dos determinantes individuais e biológicos destacou os aspectos sociais como influenciadores do desenvolvimento do sujeito. “Além de elaborar teorias sobre os estágios psicosexuais, além da infância, Erikson atribuía uma ênfase maior sobre as influências tanto sociais quanto históricas.” (Feist; Feist, 2008).

Erikson (1998) definiu do ponto de vista epigenético, uma sequência de estágios psicossociais, pelos quais as pessoas passaria ao longo da vida. Logo, o conceito epigênese é tomado emprestado da embriologia, a fim de expressar a fundamentação somática do desenvolvimento psicosexual e psicossocial.

Enquanto eu agora cito o que a embriologia tem a nos dizer sobre a epigênese dos sistemas dos órgãos, espero que o leitor “ouça” a probabilidade de que todo crescimento e desenvolvimento seguem padrões análogos. Na sequência epigenética de desenvolvimento, cada órgão tem seu tempo de origem – um fator tão importante quanto o locus de origem. (ERIKSON, 1998, p. 29).

O autor considerou que há uma progressão das partes de cada estágio através do tempo. Porém, isso não significa que a etapa funcione como uma mera sucessão, mas

que cada parte existe, antes que o tempo decisivo e crítico aconteçam. “A epigênese, então, de forma nenhuma significa uma mera sucessão. Ela também determina certas leis nas relações fundamentais das partes crescentes entre si [...]” (ERIKSON, 1998, p. 30).

Se faz então necessário demarcar, conforme estudos de Erikson (1998), cada estágio depende do momento anterior para que o desenvolvimento aconteça de forma global. Isso é, as partes dos estágios dependem do desenvolvimento e sequência adequada de cada item/parte, bem como se espera que, na medida em que cada parte atinja sua ascendência completa, encontre alguma solução duradoura e desenvolva-se cada vez mais. Para tanto, não se pode definir ao certo o tempo cronológico em que o indivíduo vivenciará cada estágio. “[...] são possíveis variações temporais bem amplas, mas a sequência dos estágios permanece predeterminada.” (ERIKSON, 1998, p. 59).

A passagem pelo período da juventude é entendida por Erikson (1987) como uma fase marcada pelas exigências internas (evolução fisiológica) e externas, sendo que essas podem ser modificadas de acordo com as experiências posteriores, resultando em novas identificações. Dessa forma, a evolução do indivíduo está relacionada à demanda subjetiva e do meio:

Eles precisam, sobretudo, de uma moratória para integração dos elementos de identidade atribuídos nas páginas precedentes às fases da infância; só que, agora uma unidade mais vasta, indefinida em seus contornos e, no entanto, imediata em suas exigências, substitui o meio infantil: a sociedade. (ERIKSON, 1987, p. 129).

A moratória psicossocial representa para Erikson (1987) um período de maturação sexual e cognitiva, um adiamento do compromisso definitivo, em que o jovem tenta se encontrar e afirmar, experimentando papéis - conjunto de comportamentos, direitos e regras que resultam na posição social.

Uma moratória é um período de espera concedido a alguém que não está apto para satisfazer uma obrigação ou imposto a alguém que deveria fixar-se num prazo de tempo. Assim, por moratória psicossocial entendemos um compasso de espera nos compromissos adultos e, no entanto, não se trata apenas de uma espera. É um período que se caracteriza por uma tolerância seletiva por parte da sociedade e uma atividade lúdica por parte do jovem; entretanto, conduz também, a um empenho profundo, ainda que amiúde transitório, do jovem – terminando com uma confirmação mais ou menos cerimonial desse compromisso pela sociedade. (ERIKSON, 1987, p. 157).

Para Albertani (1999): “A juventude é uma espécie de moratória entre a infância e a idade adulta, um espaço para o aperfeiçoamento individual e para o desfrute do prazer e do lazer antes das responsabilidades da vida adulta.” (p. 11). De acordo com Campos (2000), os aspectos susceptíveis as mudanças na juventude podem alcançar a maturidade em tempos diversificados. E dependendo também do sexo podem promover

impactos aleatórios em cada pessoa. Rabello e Passos (2009) acrescentam que o crescimento e desenvolvimento do indivíduo está imbricado no contexto social. Berger e Luckman *apud* Nascimento (2000), confirmam esta lógica ao dizer que, na socialização secundária o sujeito é capaz de apreender o mundo por meio das organizações, instituições, grupos, dentre outros, num processo em que se apropria e experimenta os conteúdos - novos, complementares ou contrastantes, concomitantes aos da primeira socialização.

Desse modo, é possível supor que a categoria trabalho pode ocupar esse lugar social. E a sua contribuição poderia ser absorvida pelo jovem, mediante a articulação da vivência que ele adquiriu na experiência de trabalho, com as vivências anteriores e seguintes. Até porque Albertani (1999) afirma que, sem a contribuição ambiental - experiência externa, o jovem perde a clareza e coesão da sua auto-imagem. E é através do meio que ele amadurece e desenvolve seu papel.

Dayrell (2003) igualmente reflete sobre isso ao atestar que o sujeito se constitui como ser biológico, psicológico e social, de forma interligada e que se desenvolve de acordo com as relações que estabelece com o outro.

Assim, a adolescência não pode ser entendida como um tempo que termina, como a fase da crise ou de trânsito entre a infância e a vida adulta, entendida como a última meta da maturidade. Mas representa o momento do início da juventude, um momento cujo núcleo central é constituído de mudanças do corpo, dos afetos, das referências sociais e relacionais. (DAYRELL, 2003, p. 42).

Nesse sentido, esse autor também apresenta sua visão em relação o conceito de moratória, afirmando que,

[...] os jovens vivenciam a tentativa de alongar o período da juventude o máximo que podem, experienciando assim uma moratória. O sentido dessa tentativa não é tanto o de uma suspensão da vida social ou de irresponsabilidade, como geralmente é vista, mas de garantir espaços de fruição da vida, de não serem tão exigidos, de se permitirem uma relação mais frouxa com o trabalho, de investirem o tempo na sociabilidade e nas trocas afetivas que esta possibilita. (DAYRELL, 2003, p.51).

Para Campos (2000) ao atravessar o período de transição entre a infância e o estado adulto, o jovem vivencia conflitos individuais, biológicos, bem como, sociais, tal como a preparação para o trabalho, independência financeira, descoberta do seu eu e de seu lugar no mundo. O que remete ao senso de utilidade, estabelecimento de novas relações e equilíbrio emocional.

Assim, a maturidade começa quando, com a identidade estabelecida, o indivíduo aparece integrado, independente, podendo manter-se por si mesmo, sem o apoio emocional de outras pessoas, sem repudiar seu passado e, finalmente, quando não é mais obrigado a duvidar de sua própria identidade. (CAMPOS, 2000, p. 90).

A moratória é um momento em que o jovem “aguarda” para exercer o papel adulto. Decodifica o que viveu na infância e experimenta papéis, permeado pela crise psicossocial e consequentemente por uma confusão desses papéis. Seja por exemplo, pela entrega sem reservas, o receio de rejeição, o retraimento ou a integração social que representa o reconhecimento de significativas porções da realidade. Simplificando, o jovem passa por um processo de construção da identidade. (Erikson, 1987).

Pensando no contexto do trabalho na juventude e diante dessas contribuições teóricas, nos parece alusivo pensar que a experiência de trabalho nessa fase da vida pode contribuir para que a construção da identidade apresente resultados favoráveis, principalmente porque se apresenta como um meio oportuno para que o jovem tome conhecimento da realidade, tão assinalada por Erikson (1987; 1998). Entretanto é válido lembrar que depende de como se dá essa experiência, pois não se pode generalizar que todas as instituições, que empregam esses jovens, auxiliam no processo de desenvolvimento psicossocial.

Compete então refletirmos e verificarmos se a experiência de trabalho do jovem, na CVB-MG em parceria com a UFMG, possibilitou a experimentação de papéis. Assim ponderamos: pode essa experiência ser considerada como um espaço formador do sujeito? Ou o fato desses jovens trabalharem já implica em uma espécie de suspensão da moratória, diante o processo da adultização precoce relacionado ao trabalho e permeado por marcadores de diferença, como a classe ou origem social, que tornam ainda mais fluidos os limites entre infância, juventude e vida adulta? Ou ainda poderíamos pensar como essa experiência de trabalho na juventude poderia impactar na trajetória de vida dos mesmos?

2.1.3 Juventudes

Identificamos que Juarez Dayrell (1989; 1999; 2001; 2003; 2005; 2007; 2016) investiu em pesquisas e publicações relacionadas à categoria juventude, principalmente no cenário nacional, apresentando uma visão integral do processo de formação do sujeito. O que pode se dizer estão em parte em consonância com a teoria de Erikson (1987; 1998) sobre o desenvolvimento psicossocial, essencialmente quando diz que,

Consideramos que a categoria juventude é parte de um processo de crescimento totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Isso significa entender a juventude mais amplamente e não como uma etapa com um fim predeterminado e muito menos como um momento de preparação que será superado quando se entrar na vida adulta. (DAYRELL, 2016, p. 27).

Percebemos que Dayrell (1999; 2001; 2003; 2007; 2016) conseguiu transitar de forma fluída e complementar pelas diferentes áreas de conhecimento, dentre elas a Psicologia, Sociologia, Educação, possibilitando um diálogo interdisciplinar, também condizente com a nossa proposta de pesquisa. Para tal, dedicamos esse subcapítulo ao estudo de algumas de suas publicações e de outros autores, com o objetivo de continuar refletindo sobre o desenvolvimento biopsicossocial do jovem. Mas, procedendo com um recorte analítico no que se refere aos jovens das camadas populares, já que normalmente são eles quem participam de projetos sociais que contratam jovens para o mercado de trabalho.

Assim sendo, entendemos ser importante amplificar o conceito de juventude. Ou melhor dizendo, juventudes, pois de acordo com Dayrell (2003; 2007) pensar a juventude é pensar em juventudes no plural, ou seja, “refere-se à maneira de ser, à situação de alguém perante a vida, perante a sociedade. Mas, também, refere-se às circunstâncias necessárias para que se verifique essa maneira ou tal situação.” (DAYRELL, 2007, p. 1108)

Dado isso, Dayrell (2001; 2016); Dayrell; Carrano (2003); Dayrell; Carrano; Maia (2014) e Freitas; Abramo; León (2005) problematizam sobre as imagens construídas socialmente a respeito da juventude, como condição de transitoriedade, período preparatório, negando o presente vivido. Ou por apresentarem uma visão romântica da juventude, cristalizada a partir dos anos sessenta, em que a juventude é resumida à um tempo de liberdade, de prazer e de expressão de comportamentos exóticos, e ainda por se pensar no jovem reduzido apenas ao campo da cultura e de forma desagregada. Enfim, também pelo fato da juventude ser vista como um momento de crise, fase problemática, dominada por conflitos com problemas relativos a auto-estima e/ou

personalidade.

É esta imagem linear que está presente na vida cotidiana: o sentido não é dado pelo fazer, mas pela meta final, pelos fins da ação que se projeta em um futuro. Esta concepção informa uma das imagens mais arraigadas da juventude, vista na sua condição de transitoriedade: a juventude é vista como um vir-a-ser, tendo, no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente. A fase adulta é vista como a plenitude, na condição plena de cidadania, o resultado que dá sentido às fases anteriores, vistas sempre na perspectiva de uma preparação. (DAYRELL, 2001, p. 13).

Já Pais (1990) apresenta a problematização sociológica da juventude, por afirmarem que “[...] eles são o problema de inserção profissional, os problemas de droga, os problemas de delinquência, os problemas com a escola, os problemas com os pais, só para focar alguns dos problemas socialmente mais reconhecidos como específicos dos jovens.” (PAIS, 1990, p. 144). Com isso aponta que a teoria sociológica se vê cada vez mais confrontada com a necessidade de estabelecer rupturas com as representações correntes da juventude.

Além disso, têm-se também as imagens ditas “positivas” construídas historicamente sobre a juventude – energia ou estado de ânimo, estética corporal, busca pelo novo, atual. Mas que também não deixam de ser estereotipadas, já que reduz a complexidade desse momento da vida. (Dayrell; Carrano; Maia, 2014; Freitas; Abramo; León, 2005). Cabe então esclarecer que o presente vivido se constitui como um espaço válido de formação do sujeito, como por exemplo à experiência de trabalho do jovem. Apesar disso, devemos atentar para a forma como os jovens lidam com esse tempo e como se apresentam diante dessas noções de transitoriedade construída socialmente. Até porque, as imagens construídas socialmente a respeito da juventude tendem a considerar a juventude na sua negatividade, promovendo visões tipificadas e reducionistas, e por consequência, podem afetar também a construção da imagem do próprio jovem, já que estão imersos nesse universo.

Entendemos como Dayrell (2001; 2016); Dayrell; Carrano (2003); Dayrell; Carrano; Maia, (2014) e Freitas; Abramo; León (2005) que não quer dizer que se desconsidere a existência de aspectos comuns na vida dos jovens, como as mudanças físicas de determinada faixa etária, acompanhado do desenvolvimento psicológico e social, conforme também indica os estudos de Albertani (1999), Campos (2000) e Erikson (1987; 1998), principalmente quando tratam da noção de moratória. O que se questiona é que são muito variadas as formas como cada grupo, marcado pela classe social, cultura, gênero, região geográfica, dentre outros fatores, vai lidar com esse momento. Uma vez que, os critérios que constituem a categoria da juventude são amplos, de modo a

incorporar o sentido da diversidade e das múltiplas possibilidades de ser jovem, com itinerários diversos e trajetórias despadronizadas.

Construir uma noção de juventude na ótica da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento numa perspectiva de totalidade, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado ao se entrar na vida adulta. (DAYRELL; CARRANO, 2003, p. 3).

Parafraseando esses autores, considera-se que a juventude é uma fase de formação, que não se reduz a uma passagem, pois ocorre diversas mudanças, mas não de forma linear. Logo, há uma concepção hegemônica de juventude, pautada na ideia de um tempo de formação e preparação dos sujeitos para assumirem seus papéis na vida adulta, isto é o período da moratória, porém, não se trata de uma etapa com fim fixado e/ou desconectada das experiências históricas e culturais vividas pelo jovem, sujeito social.

Além disso, Dayrell (2001) afirma que “essa diversidade se acentua no contexto de uma crise pela qual passa a sociedade brasileira, com reflexos nas instituições tradicionalmente responsáveis pela socialização, como o trabalho e a escola.” (p. 6). Assim, vale ponderar que, apesar dessa publicação ter sido realizada à mais de uma década, percebemos que as reflexões do referido autor se fazem pertinente no momento vigente do país, sendo inclusive corroborados mais à frente, no subcapítulo “Juventude e trabalho no Brasil.”

Nesse sentido, é pertinente retomar a pergunta feita por Dayrell em seu texto apresentado no XXI Congresso da Associação LatinoAmericana de Sociologia, em 1997 e publicado em 1999: “[...] quem é essa juventude atual? O que a caracteriza? Quais são os seus impasses e perspectivas?” (p. 26). Pois,

Existe a “condição juvenil”, que se refere à estrutura social que cerca os jovens, contemplando aspectos formativos, trabalhistas, econômicos e culturais e há, ainda, a “situação social dos jovens”, que se refere a como os jovens vivem e experimentam sua condição juvenil no espaço e no tempo (FREITAS; ABRAMO; LEÓN, 2005), sendo a condição juvenil e a situação social dos jovens duas facetas imbricadas para a compreensão da juventude. (BARBOSA; PAIVA; HELAL, 2020, p. 5).

Pode até aparentar como óbvio este entendimento da juventude - concebida na diversidade sociocultural e das múltiplas possibilidades de ser jovem. Não obstante, parece que ainda é despercebido pela maioria das pessoas, porque se identifica muitas situações em que a realidade de cada jovem é desconsiderada. Ou, talvez, porque exista uma desconexão entre o que se pensa e o que se faz para a juventude. Efetivamente numa sociedade extremamente desigual, como a brasileira, não é necessário consultar

dados estatísticos para reforçar a ocorrência dessas práticas. Entretanto, cabe aqui alguns exemplos, aliás, apresentados por Franzoi (2011), que percorrem desde à falta de merenda escolar, mesmo sendo obrigatória, à falta de conexão da escola com o trabalho, sabendo que muitos jovens pobres se vêm obrigados a encarar essa dupla jornada. E mais, “Os jovens trabalhadores são estrangeiros numa escola que não fala sua língua, que ignora o que eles sabem, levando-os a sucessivas repetências, defasagem idade-série, e ao abandono.” (FRANZOI, 2011, p. 123).

Diante dessas provocações nos resta pensar como essas condições podem vir a se transformar, dando lugar para as expressões dos jovens (Castro, 2011), porque “[...] os jovens têm sido objeto do discurso do outro – seja o da autoridade conferida à geração mais velha, seja o dos saberes disciplinares – e que, portanto, silenciados e enredados nas estruturas de dominação as quais eles mesmos desconhecem, continuam a se subjetivar como tutelados, invisíveis e “não falantes.” (p. 300).

Vale sinalizar que a autora ao definir o título desse texto como “Os jovens podem falar?” (Castro, 2011), fez uma alusão ao texto de Spivak (2010) - “Pode o subalterno falar?”, com o objetivo de chamar à atenção para uma resposta da juventude sobre a vida social. Porém, ela se refere sobre a necessidade de articulação pública de um discurso por parte de um sujeito coletivo, rompendo com as barreiras construídas historicamente.

Então, tentando ir ao encontro dessas incitações, mas considerando as fronteiras dessa pesquisa, tentamos promover o protagonismo juvenil, a fim de propor um espaço para a fala articulada desse jovem, bem como captar a juventude real: jovem empobrecido; das periferias das cidades brasileiras, do estado de Minas Gerais; justaposto ao contexto de vida social, histórico, político, cultural, racial e econômico; perpassado pela primeira experiência de trabalho em um Universidade Federal, atrelado ao momento de grandes mudanças físicas e psicológicas. Pois só assim conseguiremos compreender se o trabalho pode ser uma possibilidade de vivenciar e/ou potencializar a condição juvenil ou inibir essa vivência.

Logo, mais uma vez afirmamos que é preciso considerar as diferenças entre as juventudes. E quando se usa a expressão juventudes tende a demonstrar melhor a diversidade do modo de ser jovem, bem como a importância de se entender as particularidades de cada qual, uma vez que a juventude pode ser vivenciada de diferentes formas.

Articulando essa concepção de juventude ao conceito de trabalho, e na tentativa de ampliar a discussão, consideramos que,

O que leva vários autores a utilizar o termo juventudes no plural é que há uma diferença muito grande entre a relação que os jovens das camadas pobres e a que os jovens de classes médias e altas estabelecem com o trabalho e a escola. Mesmo no ramo propedêutico, distinguem-se: enquanto uns fazem seu percurso em escolas de qualidade, dedicando-se exclusivamente ao estudo; outros estudam em escolas pobres, dividindo seu tempo entre o estudo e o trabalho e frequentam cursos noturnos aos quais chegam com dificuldade, depois de uma jornada de trabalho exaustiva e até há bem pouco tempo sem direito à merenda. (FRANZOI, 2011, p. 120).

Interessante notar que Frigotto (2011) também apresenta sua concepção sobre juventude, ao afirmar que “juventude no singular apenas existe enquanto definição geracional para caracterizar a população entre 16 e 29 anos de um País ou determinada região.” (p. 9). Já a juventude como sujeitos sociais compreende como o resultado da existência de várias juventudes, marcadas pela classe social. Ademais, a juventude como ciclo de vida, a seu modo e dentro de contextos históricos específicos, têm a característica de estar sensível às mudanças de seu tempo.

Para tanto, em suas publicações Frigotto (2008a; 2008b; 2011) analisa e articula sobre a concepção de juventude, trabalho e educação. Tão necessários para o nosso objeto de estudo. À vista disso, nos próximos capítulos retomaremos os seus escritos, com o objetivo de aprofundar na reflexão sobre o conteúdo.

2.2 TRABALHO

Constatamos diversos cenários e impactos do trabalho no Brasil e no mundo. Por isso, neste capítulo trataremos de fazer uma explanação sobre o termo trabalho, visto que propõe um embate ou um arranjo problemático, basicamente de duas dimensões: Sofrimento, exploração, tortura (Segundo Albornoz (1986), a palavra trabalho, *tripallium*, se origina de um antigo instrumento de tortura, formado por três (tri) paus (*pallium*)). Quer dizer, por um lado identificamos um sentido negativo relativo ao trabalho, mas, ao mesmo tempo remete à condição de transformação da natureza, realização e prazer para o indivíduo, em um sentido positivo.

Já Blanch *apud* Tolfo (2015) afirma que didaticamente é possível identificar três posições – um polo negativo, um centro contínuo e um polo positivo. Sendo que a descrição da dimensão negativa e positiva está alinhada à exposição introdutória acima, já a posição central se refere aos significados do trabalho, em uma perspectiva instrumental, relacionada ao emprego e a manutenção da sobrevivência. Para a autora na trajetória de um profissional o sentido do trabalho pode se alternar entre essas três instâncias, ora com a predominância de um, ora com a presença de todos eles.

Santos & Ferreira (1996) compartilham dessa lógica quando afirmam que, há um duplo sentido na palavra trabalho. E que no mundo grego, o trabalho era distinguido em três vertentes, envolvendo o sentido negativo e positivo: *Labor*, supondo passividade e submissão; *Poiesis*, que remete ao trabalho propriamente dito, mediante esforço livre; e a *Práxis*, que se refere ao domínio da vida ativa, no qual o instrumento é a palavra. Já na tradição judaico-cristã, o trabalho era considerado uma forma de condenação do homem e afastava os maus pensamentos. Mas, com o desenvolvimento do capitalismo, principalmente com a reforma protestante, instaura-se um novo modo de conceber o trabalho, tido então como via de acesso a salvação, uma missão divina e um modo de servir a Deus. No entanto, é com Marx, sob o modo de produção capitalista que o trabalho ganha destaque, conforme veremos à seguir.

Para Zanelli; Borges-Andrade; Bastos (2014), a filosofia clássica caracterizava o trabalho como degradante, inferior e desgastante. Apresentando um conceito restrito de trabalho, porém, a partir da implantação e consolidação do sistema capitalista, à importância conferida ao trabalho concedeu ao trabalhador destaque entre os papéis sociais representativos da condição humana. Logo, esse período promoveu mudanças no modo de vislumbrar o trabalho, já que no final do século XVIII, o trabalho desvinculou-se dos laços feudais, passou à ser regulado pelo mercado e não mais orientado

imediatamente para o uso concreto da subsistência. (Jacques, 2002; Zanelli; Borges-Andrade; Bastos, 2014).

Portanto, é com a submissão do trabalho ao capital que se instaura o processo do trabalho capitalista, em que as relações de trabalho se organizam através do assalariamento. Então o trabalhador, passou a vender sua força de trabalho, como valor de troca, tornando-se ele próprio mercadoria.

Até o século XVIII, o termo 'trabalho' (labour, arbeit, lavoro) designa a labuta dos servos e dos trabalhadores por jornada, produtores dos bens de consumo e dos serviços necessários à sobrevivência que, dia após dia, exigem ser renovados e repostos. Apenas com o surgimento do capitalismo industrial, o trabalho com finalidade econômica torna-se a atividade dominante. (RIZZO; CLAMON, 2010/2011, p. 408).

Marx (2013), a partir da teoria do materialismo histórico dialético⁹ considera o trabalho como categoria central para se compreender a sociedade, problematizando o fato de que cada época, em cada contexto histórico possui o seu modo de produção. E que historicamente o trabalho tende a determinar a organização social, já que foi por meio do trabalho que culminou os processos sociais.

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador e, portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. (MARX, 1996, p. 298).

Engels (2006) acrescenta que os animais, através da sua atividade, também modificam a natureza exterior, conquanto em grau diferente do homem. Ainda assim é inteiramente involuntária e constitui um fato acidental e não planejado. Quanto mais os homens se afastam dos animais, "[...] mais sua influência sobre a natureza adquire um caráter de uma ação intencional e planejada, cujo fim é alcançar objetivos projetados de antemão." (p. 6).

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele **põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade**: seus braços e pernas, cabeça e mãos. **Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento**

⁹ Marx concebe a história como um conhecimento dialético e materialista da realidade social. Cujo objeto é o mundo objetivo e sua interrelação entre o pensamento e o ser. Ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens. (Beníte, 2009).

ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio. (MARX, 2013, p. 188, grifo nosso).

Nesse sentido, entendemos que através do trabalho, a espécie humana, de forma consciente e ativa, liberta-se dos estreitos limites de reprodução das formas biológicas. Contudo, Marx (1996; 2013) diz que a acumulação primitiva configura o processo histórico de separação entre produtores e meios de produção, porque representa a pré-história do capital - direciona para a transformação da mercadoria em dinheiro, seja pela compra da força do trabalho ou pela sua venda. E, portanto, se revela como o momento em que separa os trabalhadores das condições de realização do trabalho, perdendo o foco na positividade do trabalho - homem age sobre a natureza, transformando-a e ao mesmo tempo é transformado por ela, num processo educativo. (Saviani¹⁰, 2007).

Então, a partir da sociedade moderna e contemporânea, as pessoas são arrancadas súbita e violentamente de seus meios de subsistência e lançadas no mercado de trabalho, como proletários. (Marx, 1996). E esse trabalho, reduzido a sua dimensão de força, reduz também o seu valor, produzindo a desefetivação dos trabalhadores. Em outras palavras, exclui os trabalhadores, porque “[...] quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando, tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio que ele cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, [e] tanto menos [o trabalhador] pertence a si próprio.” (MARX, 2010, p. 81). Por isso, o trabalho se apresenta como negativo e reflete na relação trabalho-educação, principalmente porque a estrutura deixa de ser fundamentada em laços naturais e passa a ser pautada em laços sociais. De acordo com as afirmações de Marx (1996; 2013) o trabalho na forma como foi configurado no capitalismo conduz à alienação, ao sacrifício, à tormenta e à divergência. Dito de outro modo, o capitalismo direciona para a desumanização no trabalho.

A mesma realidade que engendrou aquela concepção do capitalismo tradicional também nutriu os movimentos que lhe ofereciam resistência. Surgiu, entre essas tendências, a concepção marxista, que analisa o trabalho sob o capitalismo criticando sua mercantilização, bem como elucidando características como alienação, monotonia, repetição, embrutecimento, submissão, humilhação e exploração. A concepção marxista reivindicou um trabalho no qual se pudesse produzir a própria condição humana. (ZANELLI; BORGES-ANDRADE, 2014, p. 64).

Porém, compreendemos que o fato de o capitalismo se apropriar da força de trabalho

¹⁰ Saviani é um dos educadores que mais tratam da natureza da educação a partir do trabalho. Ao discorrer sobre a origem da educação, que se confunde com a origem da existência humana, ele toma como pressuposto a aceção marxiana. (Bertoldo, 2015).

e transformá-la em mercadoria não altera completamente a essência do trabalho, principalmente quando este é concebido como criador e mantenedor da vida humana em suas múltiplas necessidades, ou seja, como eterna necessidade humana. Pois, “[...] o trabalho é, assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana.” (MARX, 2013, p. 102).

Em Gramsci *apud* Monasta (2010) identificamos características negativas e positivas no trabalho, quando distingue-os em trabalho manual e trabalho intelectual, principalmente pelo fato de ter estudado as ações do governo italiano fascista, em 1923, quando o governo reformou completamente o sistema escolar italiano, para a formação técnica e profissional para o trabalho e a formação cultural e científica para o desenvolvimento “espiritual” da humanidade e, naturalmente, atendendo a uma direção política do país. Avistamos pois sua crítica a essa distinção tradicional, apontando inclusive como um dos elementos importantes para a elaboração de uma nova teoria da educação, visto que segundo Gramsci, “[...] essa distinção é ideológica, na medida em que desvia a atenção das funções reais, no interior da vida social e produtiva, para os “aspectos técnicos” do trabalho. Em qualquer trabalho físico, até mesmo no mais degradante e mecânico, existe um mínimo de atividade intelectual.” (p. 21).

Por sua vez, as estruturas sociológicas, conferem um valor positivo e negativo ao ato de trabalhar e influenciam as representações dos sujeitos sobre si mesmo. O que faz com que muitos se perguntem, o trabalho dignifica o homem ou o trabalho mortifica o homem? Então como temos percebido, talvez o problema não seja diretamente o trabalho e sim o atual sistema capitalista, que explora de tal modo a força de trabalho que conduz à condições desumanas e conseqüentemente promove a precarização, fragmentação, terceirização e desarticulação da mão de obra, deixando ainda às pessoas, em especial os jovens das camadas populares, sem direitos ou garantias. Antunes, afirma que:

[...] o capital recorre cada vez mais às formas precarizadas e intensificadas de exploração do trabalho, que se torna ainda mais fundamental para a realização de seu ciclo reprodutivo num mundo onde a competitividade é a garantia de sobrevivência das empresas capitalistas. (ANTUNES, 1999, p. 120).

Pereira & Marques (2006) apresentam sua reflexão ao afirmar que, o trabalho de jovens têm sido considerado por muitos como um elemento formador, devido ao seu aspecto educativo, que propicia o desenvolvimento do caráter, habilidades e competências. Em contrapartida os mesmos autores têm atentando para o limiar negativo do trabalho, por acreditarem que:

[...] no trabalho, o potencial formador-educativo, embora inquestionável, também fica subsumido e/ou quase neutralizado por questões de ordem prática, que não podem ser desconsideradas, tais como as condições concretas em que se dá o trabalho do jovem, a possibilidade real de promover a sua emancipação e crescimento profissional e o fato, não menos importante, de que suas motivações e objetivos declarados ao optarem pelo trabalho se devem mais a necessidades ou déficits econômicos e financeiros do que a demandas por formação e profissionalização. (p. 168).

A partir disso, embasado em Marx (1996; 2013), Rizzo; Clamon (2010/2011), Saviani (2007) e Trinquet (2010), afirmamos que o trabalho assume formas históricas específicas nos diferentes modos de produção da existência humana. E, mais uma vez vale ressaltar que, mesmo que a sintaxe do contexto seja outra e independente das mudanças ocorridas no universo do trabalho, como por exemplo, taylorismo com a administração científica, fordismo focado na produção em massa e máxima alienação, toyotismo e a flexibilização do trabalho/exploração da subjetividade do trabalhador, compreendemos que, o ser humano mantém sua condição ontológica e que, portanto, o trabalho é condição natural eterna da vida humana. Já que os homens produzem e reproduzem, pela ação consciente do trabalho, a sua própria existência e conseqüentemente a sua humanidade. Visto que, “O sentido ontológico ou ontocriativo expressa que é no próprio processo histórico de tornar-se humano que surge a atividade que denominamos de trabalho como algo específico do homem”. (Frigotto, 2015).

Assim, “O engendrar prático de um mundo objetivo, a elaboração da natureza inorgânica é a prova do homem enquanto um ser genérico consciente [...]” (MARX, 2010, p. 85). Ou melhor dizendo, a evolução do trabalho corresponde a uma capacidade especificamente humana, também denominada como “uso de si”, por Yves Schwartz, principal precursor da abordagem ergológica¹¹ (Trinquet, 2010). Para Schwartz (1996; 2000; 2007) se temos uma ideia simples do trabalho, podemos reduzi-lo a uma troca de tempo por salário. Mas, reduzido à forma de mercadoria ou emprego, o trabalho tem, para alguns, um valor usurpado. Para se evitar isso, deve-se tentar articular as “circulações” e as “barreiras” entre a forma do trabalho como mercadoria e os outros momentos da vida humana ou outras formas de atividade. Porque toda situação de trabalho supõe, arbitragens, ponderações, critérios, e, portanto, também envolve engajamento, escolhas. E os valores cir-

¹¹ A Ergologia é definida como uma abordagem pluridisciplinar e inovadora, pois envolve a complexidade da atividade humana. Mas, isso se dá por meio do debate de normas, que resultam em renormatizações. Para tanto, a Ergologia nos mostra que há sempre necessidade de adaptar os encontros singulares, caso contrário, caminha-se para a patologia. A abordagem ergológica da atividade ou “démarche” é definida a partir de um ponto de vista antropológico e filosófico, porque convida tanto à produção de conhecimento como à transformação das situações industriais. (Schwartz, 2010).

culam e se retrabalham entre o pólo “trabalho-emprego” e os outros encontros com a vida social e cultural. Caso contrário, quanto mais se fizer diminuir as confrontações entre valores de mercado e outros valores menos se humanizará o trabalho.

Nesse sentido verifica-se que,

O trabalho é uma atividade tão antiga quanto a própria humanidade. Desde que o homem passou a dominar formas elementares da execução de atividades, o trabalho ocupa um inegável espaço na sua existência. O trabalho confere identidade [...]. Não apenas o modo como é executado, mas também seus resultados são importantes na construção da identidade humana e ambos os fatores dizem respeito a questão do significado do trabalho e da satisfação obtida por seu intermédio. (OLIVEIRA; CAPITANIO, 2008, p. 19/20).

O trabalho é essencial também para a formação da identidade das pessoas, pois, “[...] o trabalho é um processo no qual os seres humanos atuam sobre as forças da natureza, submetendo-as ao seu controle, e transformando os recursos naturais, em formas úteis à sua vida.” (LIEDKE, 2002, p. 247). Portanto, o trabalho proposital, diferente da ação instintiva, é exclusivo da espécie humana. Além de se tornar condição alienável e vital do humano, já que sua ação deixa de ser definida por suas necessidades, passando a ser definida por critérios sociais. Mas, apesar desse cenário, o trabalho preserva, em sentido ontológico¹², a sua essência criadora, uma vez que o trabalho cria o homem e não o homem cria o trabalho.

Assim, a relação Trabalho e Educação interessa à classe trabalhadora, porque,

[...] tem seu ponto de partida na recuperação do vínculo intrínseco do trabalho como criador da vida, direito e dever, princípio educativo com a educação escolar básica e no conjunto das relações sociais. Um embrião que articula dialeticamente a dimensão ontológica, epistemológica e política do trabalho como valor de uso e socialmente produtivo. (FRIGOTTO, 2015, p. 24).

Diante disso consideramos que é importante refletir sobre os fundamentos do trabalho, posto que verificamos, desde os primórdios, que o ser humano é marcado pela relação com o trabalho. Além disso, segundo Antunes (1999) há uma tendência de dispor a força de trabalho de modo cada vez mais intenso sob uma forma de exploração e marginalização pelo capital. Porém, o enfrentamento disso só é pensável a partir da reafirmação vigorosa da centralidade do trabalho, em relação ao sentido do trabalho e consequentemente o sentido da vida. (Schwartz, 1996; 2000; 2007).

Saviani (2007) nos auxíla com estudos sobre as bases ontológicas e históricas do trabalho, afirmando que trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Nesse

¹² Ontológico é um adjetivo que define tudo que diz respeito à ontologia, ou seja, que investiga a natureza da realidade e da existência. Diz-se que algo é ontológico quando, do ponto de vista filosófico, aborda questões relacionadas ao ser.

sentido, é significativo demarcar que a essência do homem é o trabalho e, portanto, produzida pelo próprio homem.

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, p. 154).

Podemos dizer que nosso cerne é construído, porque diferente das outras espécies não mantemos intercâmbio direto com a natureza. Temos que agir sobre a natureza. Dessa maneira, o trabalho é uma atividade que pertence exclusivamente ao homem e a existência/formação humana é produto do trabalho. (Marx, 1996, 2013; Rizzo; Clamon, 2010/2011; Saviani, 2007; Trinquet, 2010).

Com isso tudo pretendemos chamar à atenção para o fato de que não podemos perder o entendimento do núcleo central do trabalho, pois o trabalho é um elemento essencial da humanidade. Além disso, à resistência do homem diante das condições de trabalho impostas para a garantia da reprodução social do capital pode auxiliar na luta por melhorias, principalmente quando se trata do campo do Trabalho e Educação. Com esse propósito no próximo subcaptítulo detalharemos sobre os significados do trabalho, dando destaque ao princípio educativo do trabalho.

2.2.1 O princípio educativo do trabalho

Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos como o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência o homem é o trabalho. (SAVIANI, 2007, p. 154).

Tal referência indica a relação do trabalho com o sentido ontológico. Ou seja, destaca o trabalho como princípio educativo, já que funda a humanização. Por isso podemos reafirmar que o trabalho existe desde o início da humanidade, e também porque o ser humano aprende no processo de trabalho propriamente dito. (Ciavatta, 2009).

Assim, para trabalhar, o homem tem de apropriar-se dos conhecimentos existentes e, neste processo, novos conhecimentos vão sendo incorporados, outros vão sendo adquiridos. Portanto, é neste momento que ocorre o processo de gênese da educação. (BERTOLDO, 2015, p. 131).

É impossível a apreensão de qualquer categoria social fora do mundo dos homens, fora da história. Para tanto, para tratar da natureza da educação a partir do trabalho não nos limitamos ao contexto da educação escolar, até por ser entendida como insuficiente para alcançar o nosso objetivo.

No caso do trabalho como princípio educativo, a afirmação remete à relação entre o trabalho e a educação, no qual se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano. (CIAVATTA, 2009, p. 408).

Já Antunes (1999) refletindo os escritos de Lukács, associa que,

Embora seu aparecimento seja simultâneo ao trabalho, a sociabilidade, a primeira divisão do trabalho, a linguagem etc. encontram sua origem a partir do próprio ato laborativo. O trabalho constitui-se como categoria intermediária que possibilita o salto ontológico das formas pré-humanas para o ser social. (ANTUNES, 1999, p. 136).

Assim, explicando com base em Antunes (1999), a consciência humana deixa, então, de ser uma mera adaptação ao meio ambiente e configura-se como uma atividade autogovernada. E o trabalho passa a ser a forma fundamental do complexo de interação, cuja dinâmica constitui-se na especificidade do ser social. “Nesse processo de autorrealização da humanidade, de avanço do ser consciente em relação ao seu agir instintivo, bem como do seu avanço em relação à natureza, configura-se o trabalho como referencial ontológico fundante da práxis social.” (ANTUNES, 1999, p. 139).

O trabalho tem, portanto, quer em sua gênese, quer em seu desenvolvimento, em seu ir-sendo e em seu vir-a-ser, uma intenção ontologicamente voltada para o processo de humanização do homem em seu sentido amplo. O aparecimento de formas mais complexificadas da vida humana, as posições teleológicas secundárias, que se constituem como momento de interação entre seres sociais, de que são exemplos a práxis política, a religião, a ética, a filosofia, a arte etc., que são dotadas de maior autonomia em relação às posições teleológicas primárias, encontra o seu fundamento ontológico-genético a partir da esfera do trabalho. (ANTUNES, 1999, p. 142).

Entretanto, Lukács *apud* Antunes (1999), destaca o quanto é necessário, além de compreender o papel ontológico do trabalho, captar também sua função na constituição do ser social, como ser dotado de autonomia. E, por isso, inteiramente diferente das formas de ser antes. Então seguindo essa análise, é importante destacar os estudos de Gramsci, substancialmente por refletir sobre alguns conceitos, como ideologia, hegemonia, intelectual orgânico e relações pedagógicas, que nos levam à uma compreensão mais ampla sobre o princípio educativo do trabalho.

Gramsci (1891-1937) era um filósofo italiano, que propôs uma espécie de marxismo humanista, reforçando a importância de uma revolução política e social, construída nas bases culturais. Porém, devido o regime fascista passou parte da sua vida na prisão. Logo, desenvolveu escritos antes e após a sua prisão, registrados em 33 cadernos, intitulado como os Cadernos do Cárcere, além de mais de 400 cartas. (Rummert, 2007; Monasta, 2010).

O núcleo essencial da mensagem de Gramsci e a finalidade última de seus escritos são “educativos”, mesmo que tenha tratado de diferentes temas ao longo da sua vida. Gramsci morreu sem poder concluir sua obra, mas seus “Cadernos do Cárcere” foram salvos pela cunhada Tatiana, que os levou clandestinamente para fora da Itália. Sendo publicado após a queda do regime fascista. Atualmente é reconhecido como um dos maiores teóricos que discutiu sobre a educação, tendo o alcance de suas reflexões e contribuições para o avanço da área de educação. (Monasta, 2010).

Já diretamente nos escritos de Marx (1996; 2013) verificamos que por meio do trabalho se consolida o valor de uso – produzir aquilo que é útil, característica geral/universal do processo de trabalho, relação direta do homem com a natureza, para satisfação das necessidades humanas. Conduzindo a criação, realização, convergência. Uma vez que,

A utilização da força de trabalho é o próprio trabalho. O comprador da força de trabalho consome-a, fazendo o vendedor dela trabalhar. Este, ao trabalhar, torna-se realmente no que antes era apenas potencialmente: força de trabalho em ação, trabalhador. [...]. É, portanto, um valor de uso particular, um artigo determinado, que o capitalista faz o trabalhador produzir. A produção de valores de uso não muda sua natureza geral por se realizar para o capitalista e sob seu controle. Por isso, o processo de trabalho deve ser considerado de início independentemente de qualquer forma social determinada. (MARX, 1996, p. 297).

Desse modo, o capitalismo necessita da força de trabalho humana para criar valor no processo de trabalho. Entretanto, esse sistema utiliza de aparelhos de controle para garantir a reprodução do capital. E é diante dessa perspectiva que o trabalho tende a se

desprender do valor de uso, transformando o processo de trabalho em relações objetais. (Marx, 1996; 2013). Consequentemente, o insere em relações sociais de outra natureza, desmembrando-se do sentido ontológico do trabalho, pois exacerba o valor de troca, também entendido como mercadoria.

A introdução da máquina no processo de produção reforça os aparelhos de controle pressupostos pelo sistema capitalista. Principalmente pelo fato de depender o mínimo possível das habilidades e do ritmo do trabalhador, por pretender substituir a força de trabalho humano, bem como intensificar a divisão do trabalho, já que hierarquiza os saberes. Cenário esse que desarticula ainda mais a atuação coletiva dos trabalhadores e direciona para o trabalho morto, pois segundo Antunes (1999), eliminando o trabalho vivo, o capital pode continuar se reproduzindo.

Para Saviani (2007) o desenvolvimento da sociedade de classes culminou na separação entre escola e produção, desvinculando do contexto primitivo, em que os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la, educavam-se e educavam as novas gerações. Todavia, seguindo a reflexão de Saviani (2007), os dados históricos afirmam que a divisão da formação manual/prática e a formação intelectual/teórica promoveram impactos na ordem social e consequentemente nas leis que regem a conduta humana. Desarticulando a conjunção entre educação, trabalho e cidadania, já que o foco passou a ser o consumo material e com efeito o trabalho abstrato.

Logo, Gramsci *apud* Monasta (2010) também perpassa por essa reflexão, ao indicar a ideologia como um mecanismo de controle da sociedade, porque produz ideais dominantes e arranjos hegemônicos, que implicam no consentimento, dominação e na adesão das classes à nova ideologia. Portanto, entende-se que o controle do capital não incide somente na extração da mais-valia, mas, abarca tanto o capital material como o intelectual.

E, segundo Antunes (1999), essas formas contemporâneas de controle pelo sistema de metabolismo societal do capital, aliado a separação entre elaboração e execução, produz um estranhamento ao trabalhador, porque a individualidade encontra-se estranhada em relação ao que se produz e para quem se produz. Apresentando um contexto que inibe ainda mais o afloramento de uma subjetividade autêntica e que repercute na vida fora do trabalho.

Não obstante, baseado numa proposta de mudança, Gramsci diz que os problemas da educação devem ser entendidos como problemas culturais e políticos mais amplos. Já

que as relações não se limitam à escola e a relação professor-aluno. (Rummert, 2007). Dessa maneira, para tentar esclarecer algumas indagações que norteiam a problemática posta por essa pesquisa, ousamos afirmar que, o trabalho também deve ser relacionado com os demais âmbitos da vida social, principalmente a escola, abarcando ainda os diferentes sentidos. Pois,

Dois pressupostos norteiam as reflexões sobre juventude e trabalho: a educação como direito de todos, consagrado na Constituição Federal de 1988 e reafirmado na LDB de 1996, e o trabalho como dimensão central do humano. Assim, é impossível falar em jovem e trabalho sem que se interponha o terceiro termo da equação, a escola. (FRANZOI, 2011, p. 118).

É manifesto as dificuldades do sistema escolar de acolher o jovem trabalhador, bem como promover espaços para uma formação mais ampla, completa. Até porque esta é uma forma particular, específica de educação que se reproduz numa sociedade de classes, atendendo aos interesses capitalistas. Mas, a educação escolar e não escolar não existem separadas uma das outras. De modo que a educação tem que ser compreendida tanto na sua especificidade quanto na sua generalidade. (Bertoldo, 2015).

De forma geral, é necessário voltar-se para a formação da consciência humana e com isso aspirar a importância das relações pedagógicas afirmada por Gramsci e entendida como,

[...] o conjunto de relações inerentes às práticas sociais, por meio das quais o homem apreende os valores, costumes, elementos da cultura e demais componentes da concepção de mundo dominante em determinada sociedade e podem construir condições essenciais à sua transformação. (RUMMERT, 2007, p. 41).

É então essencial um movimento no sentido das relações pedagógicas, para vislumbrar uma mudança da ordem do universo do Trabalho e Educação. E de acordo com a teoria de Gramsci é preciso surgir o homem consciente - compreendido a partir da concepção de homem, que deve ser situado historicamente, entendido como um complexo de relações sociais e somado à singularidade. (Rummert, 2007).

Gramsci nos fala, também, do homem consciente, participante ou “coletivo” (Ibidem, pp. 94 e 148) que se conhece a si mesmo e identifica a importância de seus atos nos rumos do processo histórico da sociedade à qual pertence, sendo, por isso, capaz de criticar sua concepção de mundo e sua ação. Tem participação ativa na construção de seu próprio destino e no desenvolvimento e transformação do processo histórico, tornando-se um agente de conscientização em seu grupo social, pois, ao transformar-se a si mesmo, atua como elemento de transformação no conjunto de relações sociais em que está envolvido. (RUMMERT, 2007, p. 16).

Gramsci *apud* Frigotto (2008) considera essencial que um processo de transformação estrutural da realidade confira aos trabalhadores o direito de convergência às bases do patrimônio científico-tecnológico e artístico produzido pela humanidade.

Nesse quesito Gramsci parece estar dizendo da importância da formação integral. Logo, Frigotto, baseado em Gramsci, afirma que precisamos lutar para construir novas relações sociais e nos apresenta uma alternativa viável, ao assinalar que, “a educação escolar unitária tem um papel de mediação crucial na elevação cultural para que cada trabalhador possa ler criticamente o mundo. É por isso que a luta pela escola pública, laica, universal, gratuita e unitária é pauta permanente.” (FRIGOTTO, 2008, p. 532).

Por conseguinte, é importante esclarecer o conceito de escola unitária ou de formação humanista e a formação instrumental, inaugurado por Gramsci:

A escola desinteressada, centrada em seu caráter formativo amplo e geral, objetiva a formação integral para todos, ao passo que a escola inscrita na lógica do modo de produção capitalista reserva para poucos a formação integral e pré-determina, de forma limitadora e instrumental, o futuro daqueles oriundos da classe trabalhadora aos quais atende. (RUMMERT, 2007, p. 47).

Segundo Monasta (2010), o Caderno 12 escrito por Gramsci no cárcere, “Propõe uma escola unitária, básica para todos, fundamentada “desinteressadamente” no trabalho moderno industrial como princípio educativo, seguida de escolas profissionais de ensino superior, teóricas e práticas.” (p. 50). Assim, entende-se, de acordo com o autor que, Gramsci apresenta a proposta de uma formação intelectual, em que a escola não seja um privilégio daqueles poucos que têm recursos. Marx inclusive faz dura crítica à burguesia por não assumir de forma radical e consequentemente à união de instrução-trabalho. O Manifesto Comunista é enfático quando postula: educação pública e gratuita para todas as crianças, abolição do trabalho infantil nas fábricas e combinação da educação com a produção material. (Ciavatta, 2009).

E para ampliar um pouco mais essa reflexão é importante citar Paulo Freire (1979), principalmente pelo fato de ter aplicado ideias conectadas à Gramsci (Rummert, 2007), sobretudo, em relação a educação, poder e pedagogia crítica, para a conquista de uma cidadania plena. Assim, propõe uma Pedagogia da Liberdade, em que considera a formação democrática e ampla como o único caminho para que os sujeitos tenham uma posição convicta e, com isso, tornem-se aptos a escolher o percurso de vida. Isso é, o processo de conscientização da realidade é que propicia a oportunidade para transformá-la, sendo adquirida por meio da educação. (Freire, 1979).

Dessa maneira a educação proposta por Paulo Freire (1979) é entendida como oportunidade de problematizar as questões sociais, mediante a reflexão sobre a realidade. Portanto, a educação deve ser entendida pela perspectiva emancipatória/libertadora e aplicada nos diferentes contextos da vida, inclusive no âmbito

do trabalho. Por isso, entendemos que esse conceito de educação está alinhado à concepção de formação integral de Gramsci (Rummert, 2007).

Já a educação em sentido lato, no âmbito da ontologia marxiana, somente poderá ser apreendida a partir da estrutura ontológica do trabalho. Isso por ter sua origem no processo de autoconstrução humana. (Bertoldo, 2015). Mas, verificamos que em ambas propostas se faz necessário desprender do modelo reducionista do sistema capitalista de formação focado no treino para o trabalho simples ou especializado, bem como dos princípios da escola clássica e transcender o ambiente formativo. Permitindo a inclusão de uma orientação que valorize as interfaces, científica, política, artística, social.

Ainda em relação ao assunto trabalho e educação, principalmente focado nos jovens, vale apontar os escritos de Bordieu (1983), porque esse converteu o ângulo, apresentando as variantes do sistema escolar, espaço oficial onde se aprende, concede títulos, e, ao mesmo tempo, confere aspirações. Bordieu (1983) depreendeu-se que o sistema escolar contribui para reproduzir privilégios e que por vezes levam os jovens à frustrações.

No Brasil não foi diferente em relação as críticas à educação politécnica e sua viabilidade social e política no país, porque tratava-se de defender uma educação que não tivesse apenas fins assistenciais, moralizantes, mas também que não se limitasse a preparar para o trabalho nas fábricas. Até porque “[...] sempre predominou o conservadorismo das elites, reservando para si a formação literária e científica. Para os trabalhadores prevaleceu a oferta de educação elementar e não universalizada para toda a população.” (CIAVATTA, 2009, p. 411/412).

Enfim, não podemos excluir a importância tanto da educação informal, obtida nos diferentes dispositivos sociais, quanto a importância da educação escolar, visto que concordamos com Gramsci *apud* Monasta (2010) quando diz que “[...] só poderão tornar-se alguém com a escola e não com a fábrica.” (p. 59), bem como Faleiros (2008), quando afirma que “A escolaridade é fundamental não só como capital de inclusão mas como capital político para a democratização e desenvolvimento, no sentido mais amplo, pois implica o acesso ao conhecimento, a condições de participação social e política e a melhores salários.” (p. 66).

Acreditamos pois, que o jovem deve se relacionar com o mundo do trabalho, mas inserido na escola, pois não se supera as desigualdades sem, concomitantemente, superar a materialidade de relações sociais que as produzem. Devemos portanto, mesmo que pareça utópico, promover aos jovens oportunidades para incorporar ambos os

espaços de formação, na tentativa de se alcançar o sentido mais amplo da proposta de desenvolvimento, conforme temos discutido nessa dissertação. Logo, é preciso “[...] pensar se as políticas em vigência atuam no intuito de trabalhar sobre a potencial ameaça que eles (*jovens*) podem causar à ordem social ou sobre as possibilidades que eles possuem de crescimento, contribuição e atuação cidadã na sociedade.” (BARBOSA; PAIVA; HELAL, 2020, p. 12, *expressão ou termo acrescido*).

Distinguimos que é necessário lutar por um programa de trabalho educativo aos jovens, em que a experiência profissional e a formação prezem pela igualdade de direitos, de modo consequente seja estendido um processo de educação para além da escolaridade e dos centros de educação. Recuperando a proposta da politécnica, que valoriza a unidade entre instrução e trabalho, entre os aspectos manuais e intelectuais, conforme idealizado por Gramsci e Marx. Mas, sem perder a consciência da influência do trabalho na educação, pois o trabalho determinou a educação. E a educação sempre se prontificou a prestar serviço ao trabalho, principalmente a partir da Revolução Industrial. (Palaro; Bernartt, 2012). “A educação é uma prática democrática de preparação para o trabalho, difusora de cultura geral e de valores ético-políticos de emancipação social.” (EVANGELISTA; MACHADO, 2000, p. 141).

Entretanto, segundo Evangelista; Machado (2000) não podemos correr o risco de desenvolver uma visão romântica do processo de trabalho e educação, principalmente quando se trata de responsabilizar o cidadão pela inserção e/ou permanência no mercado de trabalho. Temos que ficar atentos às diferentes nuances do contexto do trabalho, especialmente no que se refere a teoria do capital humano¹³- atribui a educação o papel econômico de potencializar as oportunidades, em outras palavras, tende explicar a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho por sua qualificação. (Zanelli; Borges-Andrade, 2014). Mas também apresenta uma problemática, pois não deixa explícito o caráter competitivo desse mercado. Retornaremos à esse assunto mais à frente.

Depreende-se que, o trabalho como princípio educativo, considerando então o sentido ontológico, está diretamente atrelado ao conceito de educação plural, universal, gratuita, unitária, politécnica, tal como a produção de saber. Dado isso, é necessário aplicar essa

¹³ No início da década de 60, a equipe liderada pelo economista Theodoro Schultz, nos Estados Unidos, formulou a noção de capital humano, tentando responder a questão sobre qual seria a chave para diminuir a desigualdade entre nações e entre grupos sociais e indivíduos. A tese básica sustentava que os países e indivíduos, que investissem em educação acabariam tendo um retorno igual ou maior que outros investimentos produtivos. Assim, a ascensão e a mobilidade social têm um caminho garantido via escolaridade, mediante empregos bem remunerados. (Frigotto, 2015).

concepção, para que a primeira experiência de trabalho formal seja apresentada ao jovem como um meio de desenvolvimento global, ou seja, abarque a dimensão biopsicossocial.

Além de, conforme Frigotto (2008b) e Freire (1979), construir sujeitos emancipados, críticos, com condições de compreender e agir sobre a realidade. De outra maneira tende a se tornar somente um meio de subsistência, desvinculado dos demais dispositivos sociais ou vinculada ao imediatismo do mercado de trabalho.

Vale então salientar a contribuição de Marx (1996; 2013) em relação a legalidade ontológica da categoria trabalho, dado que “A atividade produtiva humana, conforme a análise marxiana elucidada, é, ao mesmo tempo, produção do objeto de sua necessidade e produção de si enquanto pessoas sociais e singulares: o homem no ato de produzir e reproduzir os objetos de sua necessidade produz a si genérica e individualmente.” (MORAES; AYRES; TERCEIRO; JIMENEZ, 2010, p. 6).

Schwartz (2010), baseado nos fundamentos ergológicos, também reflete sobre temáticas que podem ser correlacionadas ao princípio educativo do trabalho, quando afirma que toda experiência é formadora, inclusive considera que dizer isso é uma tautologia. Para isso, afirma que é preciso pensar diferente do que foi concebido até o momento sobre o conceito de experiência - rotina, memória, desvinculada do saber, genérica, e valorizá-la, pois “[...] a experiência é o movimento mesmo da gênese do saber e, por conseguinte, não podemos mais opor experiência e saber.” (p. 39). E ainda reforça que, devemos ter clareza da diferença entre experimentação e experiência. Assim demarca, “[...] toda atividade é um debate, uma dramática no sentido em que acontece algo, entre normas antecedentes tudo o que está do lado da experimentação e do protocolo – e tudo o que é o encontro de encontros e aqui é preciso renormalizar.” (SCHWARTZ, 2010, p. 43).

Então, em toda situação de atividade, entendida como algo muito mais amplo do que simplesmente à realização de uma tarefa, trabalho, é preciso convocar à experiência, principalmente, porque nosso corpo carrega uma história, consciente ou inconscientemente. E é tudo isso que faz experiência. (Schwartz, 2010).

É por que não há uma atividade de trabalho que não tenha necessidade de gerir, negociar esse encontro, que há fortemente apelo à pessoa, à sua memória, aos seus debates internos, aos seus hábitos quase domados em seu corpo, a uma multidão de coisas que são os mistérios da experiência (SCHWARTZ, 2010, p. 44).

Verificamos pois, que devemos tratar o aspecto singular de cada situação, porque segundo Schwartz (2010) toda experiência é formadora. Nesse sentido, percebe-se que não se deve menosprezar nenhuma experiência, muitas vezes rotulada como menor,

como simples, manual, mecânica e operacional.

A partir do princípio ontológico, bem como a partir das contribuições da abordagem ergológica, demarcamos, incisivamente, que o trabalho está intrinsecamente ligado à condição humana, apresentando-se como uma particularidade da espécie. Porém, no capitalismo o trabalho tornou-se mercadoria, com valor de troca, e automaticamente transformou o modo como o homem se relaciona com o trabalho e com os seus pares. E mesmo que observemos que com o passar do tempo o trabalho foi se descaracterizando, deixando a perspectiva humanizante ao longo da história, tanto em virtude da instauração da divisão do trabalho, já que conduziu para a exploração e alienação do trabalhador, não se pode perder o foco no ser humano. Enquanto ser particular e singular, a fim de melhorar a relação entre as exigências sociais e econômicas. Uma vez que,

Infelizmente, na contemporaneidade, o que se constata, globalmente, é que o trabalho, na maioria dos casos, é embrutecedor, alienante e mesmo traumatizante e, muito frequentemente, mortífero. Todavia, não é o trabalho, em sua função fundamental e ontológica, que acarreta essas perversões, e sim as condições de trabalho que são impostas. Condições, por sua vez, imputadas pelos próprios Homens. Nesse caso, os Homens podem mudá-las, podem fazê-las evoluir favoravelmente ao interesse de todos e não somente ao interesse egoísta e perigoso de uns poucos. (TRINQUET, 2010, p. 111).

Sintetizando, primeiro, “[...] o sentido ontológico de trabalho não pode ser confundido com as formas históricas do trabalho escravo, servil e trabalho/emprego sob o sistema capitalista. Trata-se do trabalho produtor de valores de uso, imperativo à satisfação das necessidades básicas como seres da natureza que somos, apesar de nos distinguirmos da mesma.” (FRIGOTTO, 2015, p. 17); segundo, “[...] o trabalho produtivo e socialmente útil, desde a infância e de acordo com as possibilidades de cada um, é um princípio educativo formador do caráter do homem novo para uma sociedade sem exploração. Também, neste sentido, o trabalho é um dever e um direito ético de todos os seres humanos.” (FRIGOTTO, 2015, p. 17); por fim, segundo Frigotto (2015) e Antunes (1999) se o trabalho se torna autodeterminado e livre, e por isso dotado de sentido, além de outros meios, como a arte, poesia, pintura, literatura, música, uso autônomo do tempo livre e da liberdade, o ser social poderá se humanizar e se emancipar em seu sentido mais profundo. Porque o trabalho é condição necessária para outras atividades.

2.3 JUVENTUDES E TRABALHO

Nesse item buscamos problematizar a relação do trabalho, educação e juventude com os fenômenos relacionados a fase da vida em que se encontram. Considerando então, a partir do que estudamos até aqui, principalmente em Erikson (1998) que nessa etapa, geralmente, às pessoas sentem necessidade de expandir os contatos para além da configuração familiar, com o intuito de experimentar papéis, em relação a posição social. Assim, na juventude emerge no nível mais elevado à capacidade do indivíduo de confiar em si mesmo e ser merecedor de confiança do outro. (Erikson, 1998).

Para tanto, as “Experiências de trabalho podem prover uma oportunidade para os jovens desenvolverem um senso de eficácia e autoconfiança e adquirir as destrezas e habilidades exigidas para uma transição bem-sucedida para a fase adulta.” (PEREIRA; MARQUES, 2006, p. 171). Caso contrário, pode ocorrer o isolamento ou distanciamento, reflexo da formação de um ego¹⁴ não suficientemente seguro, que pode gerar incapacidade ou medo de se estabelecer intimidade com outrem. Nesse caso, o jovem pode não vivenciar relações íntimas com os outros, ou não apresentar o desejo de compartilhar confiança mútua, engajando num profundo sentimento de isolamento, ou desenvolvendo relações de forma estereotipada, limitando-se a um tipo de ego que pode tornar-se pouco flexível e com dificuldade de relacionamento. (Erikson, 1987; Feist; Feist, 2008).

Entretanto, vale ponderar que, um certo nível de isolamento é essencial para o jovem, ou seja, não revela malefícios para a constituição do indivíduo, pois eles precisam de um tempo de isolamento para alcançar o amadurecimento. (Erikson, 1998).

Ele precisa descobrir o seu caminho e sua aventura de descobertas precisa do suporte e da confiança do adulto. Limite é visto aqui como parâmetro: para ser conhecido, seguido, enfrentado, questionado, mas servindo de paradigma para as decisões. Sem esta base, o adolescente cresce no vazio, fora da realidade, o que interfere negativamente no seu amadurecimento. (ALBERTANI, 1999, p. 13).

A confiança adquirida na primeira infância é fundamental para a fidelidade na adolescência, como se fosse um pré-requisito para aquisição das forças do ego subsequentes. Assim, a confiabilidade dos compromissos do jovem depende muito do resultado da luta adolescente pela identidade. E isso se dá por meio da experimentação

¹⁴ Erikson definiu o ego como a capacidade de uma pessoa para unificar experiências e ações de forma adaptativa. Configura-se uma unidade completa e central da personalidade, que auxilia nos processos de adaptação e de crises da vida. Além de impedir a perda da identidade para as forças niveladoras da sociedade. (Feist; Feist, 2008).

do conflito entre intimidade e isolamento, para adquirir a força do amor maduro. (Erikson, 1987).

Resumindo, basicamente o que está em jogo é a quantidade, excessivamente grande ou pequena, de isolamento e uma deficiência na força básica do amor, que surge a partir da crise da identidade e isolamento. (Erikson, 1997; Erikson, 1998; Feist; Feist, 2008). Com isso, projetamos que o ambiente de trabalho pode se configurar como uma possibilidade do exercício do processo de identificação – afirmação ou repúdio, já que, como vimos, para isso se concretizar é essencial que os jovens experimentem papéis sociais, por meio da moratória.

As instituições sociais amparam o vigor e distinção da nascente identidade funcional oferecendo aos que ainda estão aprendendo e experimentando certo status de aprendizagem, uma moratória caracterizada por obrigações definidas e competições sancionadas, assim como por uma tolerância especial. (ERIKSON, 1987, p. 186).

De acordo com as considerações de Hall (2006), as mudanças psíquicas ou sociais, como o ingresso no universo do trabalho, tende a abalar o jovem, pelo fato desses vivenciarem ao mesmo tempo dois papéis sociais, por exemplo, estas pessoas ganham seu próprio salário, mas continuam submetidos à autoridade familiar. Portanto, esse fato pode provocar certo deslocamento do sujeito, por desestabilizar uma identidade infantil para começar a construção de uma identidade adulta. Nesse sentido, está desintegração produz características positivas, como abertura para o novo e a possibilidade às novas identidades.

Assim, a maturidade começa quando, com a identidade estabelecida, o indivíduo aparece integrado, independente, podendo manter-se por si mesmo, sem o apoio emocional de outras pessoas, sem repudiar seu passado e, finalmente, quando não é mais obrigado a duvidar de sua própria identidade. (CAMPOS, 2000, p. 90).

Nesse sentido, pode-se considerar positivo a inclusão do jovem no mercado de trabalho, desde que contemplado o princípio educativo. Ademais, obter uma renda ou aprender uma profissão é para muitos desses jovens uma necessidade, entretanto, para outros, o primeiro emprego simboliza a chance de socialização e integração entre os jovens, a família e o mundo do trabalho. (Ciavatta, 2009).

Então, nessa pesquisa o recorte investigativo se dá em relação o jovem trabalhador da camada popular, mas, conforme já sabemos localiza-se também os jovens das classes médias altas e ainda aqueles que não estudam e não trabalham. Inclusive, Silva (2013) aponta nos resultados de sua pesquisa que, em 2002, houve uma tentativa da UFMG abranger as diferentes classes sociais no Programa de contratação de jovens firmado com a CVB-MG. Nesse período, a Pró-Reitoria de Recursos Humanos instituiu

um novo grupo de trabalho, composto por representantes do DRH, de unidades acadêmicas e de órgãos administrativos da Universidade, e, essa equipe era coordenada pelo Pró-Reitor Adjunto, Professor João Cesar de Freitas Fonseca, que tinha o objetivo de amadurecer as reflexões em torno do Programa. Para tanto, foi dado encaminhamento no interesse, apresentado pelo grupo de trabalho, de incluir os filhos de servidores da UFMG no processo seletivo do referido Programa, mas essa proposta não foi implantada, pois entenderam que não ia de encontro com os objetivos do Programa.

Seguindo essa perspectiva, torna-se necessário esclarecer que o termo NEET se refere a geração “nem nem” - expressão que surge na década de noventa, para identificar os jovens que não estão trabalhando e nem estudando. (Simões, 2013).

O fenômeno” de jovens que se encontram fora da escola e do mercado de trabalho, e não participam de nenhuma forma de programa de treinamento para o trabalho – grupo representado pela sigla em inglês “NEET” (neither in employment nor in education or training) – foi identificado pela primeira vez em meados da década de 1990. No contexto da América Latina, esse grupo é referido pela expressão “ni-ni” – do espanhol ni estudan ni trabajan – sendo no Brasil chamado de “nem-nem”. (SIMÕES, 2013, p. 52).

Mas, é importante demarcar que existe uma diversidade no recorte da faixa etária pertencente ao contexto do “nem nem”, por exemplo, nos Estados Unidos e no Brasil é comum as estatísticas se referirem à faixa de 16 a 24 anos. (Simões, 2013). Vale então argumentar que as estatísticas demonstram que grande parte da juventude brasileira está fora do mercado de trabalho, bem como dos bancos da escola. Porém, embora o termo “Nem-Nem” (NEET) possa induzir à ideia de que os jovens são ociosos e improdutivos, precisamos ter cautela ao interpretar os dados. Pois, o que se verifica na realidade e consoante com a pesquisa de Boiago; Souza (2019) é que 31% dos jovens classificados como do grupo NEET familiar, principalmente as mulheres. Assim,

Aqui (*Brasil*), as desigualdades sociais fortemente marcadas pela diferença de renda das famílias e do acesso aos serviços de educação infantil, associada à desigualdade de gênero, assumem maior importância na criação do fenômeno dos NEETs.” (SIMÕES, 2013, p. 51, *expressão ou termo acrescido*).

Nesse capítulo, consideramos que até este momento tentamos apresentar as contribuições do trabalho na juventude, dando destaque para o ponto de vista psicopedagógico. Entretanto, conforme temos afirmado ao longo dessa dissertação, consideramos ser mais adequado apresentar a concepção de sujeito de forma global, buscando uma relação entre diversos aspectos, ou seja, considerando o contexto bio-psico-social. Desse modo, a partir de então complementaremos essa reflexão, imbuindo o campo social. Até porque a inclusão social de jovens no mercado de trabalho é um tema de suma relevância. Tornando-se necessário o seu entendimento, para a adoção de

políticas públicas e medidas que realmente proteja, forme e prepare os jovens para o mercado de trabalho, para a vida.

E para endossar ainda mais a nossa reflexão cabe a seguinte interrogação – Quais os desafios do mundo do trabalho jovem na contemporaneidade? Para tanto, é preciso lembrar que a vivência da juventude e do trabalho se soma aos aspectos transversais da vida dos jovens. E conforme Faleiros (2008), atualmente a questão do trabalho para os jovens faz parte da agenda pública de forma muito mais contundente, na mesma proporção em que a escola foi prioridade no final do século XX. Uma vez que,

No contexto atual do capitalismo consumista que valoriza o descartável, a velocidade e a compleição física, a juventude pode ser considerada simbolicamente um capital, pois é vista como um símbolo de competição e com potencialidade para desenvolver-se. O capital da idade, no entanto, só se desenvolve nas condições dadas na dinâmica histórico-estrutural. (FALEIROS, 2008, p. 64).

Isso é, mesmo que no sistema capitalista o jovem seja valorizado, disposto como um capital, só encontra condições para desenvolver se estiver inserido no processo, que é atravessado pelo contexto histórico-estrutural. Basicamente, porque funciona como um campo de forças, em que as oportunidades não são apresentadas de forma igual para todos. (Faleiros, 2008).

[...] a juventude dispõe de capitais mais ou menos eficientes, conforme o campo em que se situa na estrutura desigual dos capitais em jogo, levando-se em conta a estrutura de classes, as desigualdades de raça, de renda, de moradia, de educação, de emprego e de acesso aos bens culturais e simbólicos. (FALEIROS, 2008, p. 65).

Logo, as oportunidades não são apresentadas de forma uniforme para os jovens, porque as trajetórias dos jovens são heterogêneas e, ao mesmo tempo, homogeneizadas pelos dispositivos disponíveis no sistema capitalista (Faleiros, 2008). Nesse sentido, promovem destaque à posição de sujeitos na sociedade, mas também colocam o jovem em uma situação conflituosa, pois,

[...] o trabalho representa aspecto fundamental na concepção de adultez e que, desde a primeira socialização na infância, eles já são defrontados com a pergunta: o que você vai ser quando crescer? Nesta pergunta, está implícita a ideia de que, ao crescer, é preciso ser alguém com uma profissão e de que o sujeito é o que ele faz. Durante todo o percurso escolar, esta ideia é reforçada [...]. (BARBOSA; PAIVA; HELAL, 2020, p. 3).

Então, as pessoas desempregadas, em especial o jovem, sofre pressões sociais por não ser considerado um indivíduo bem sucedido, já que não encontra oportunidade de inserção profissional. Daí, resta ao mesmo lutar por outras possibilidades, como mecanismo de sobrevivência. E umas das formas, comumente, encontrada é o trabalho informal, que apesar de representar um novo meio de organização do trabalho conduz à

dispersão e ao mesmo tempo à realização de um novo tipo controle do capitalismo. (Faleiros, 2008).

Nesse tempo temos nos deparado com a tendência da concepção de um trabalhador flexível, que segundo Frigotto (2008) é fruto de uma ideologia neoliberal, em que se foca nos processos formativos, a partir da lógica mercantil – ressurgimento do liberalismo, baseado na doutrina do livre mercado e do Estado como entidade neutra e acima dos interesses de classe. Sendo assim, o capital amplia suas formas de exploração, tornando todos os espaços possíveis e as diferentes modalidades de trabalho em potencial gerador de mais valor. Isto é, o capitalismo passa a explorar trabalhos em serviços, diferente daqueles marcados pela era taylorista/fordista, cuja produção era essencialmente material, e o mais flexível possível - sem jornadas pré-determinadas, sem espaço laboral definido, sem remuneração fixa, sem direitos, nem mesmo o de organização sindical. (Abílio, 2020; Mendes; Guimarães, 2022). Em outras palavras, o neoliberalismo visa formar sujeitos autônomos, para produzir subjetividades flexíveis, tendo em vista à mutação do mercado, porém não deixa de estabelecer um controle da situação.

Portanto, além da pessoa se sujeitar a esse tipo de trabalho por questões de necessidade, acontece ainda de inserir nesse sistema por partir do pressuposto de que o que comanda e subordina a sua formação é o fetiche pela lógica da autonomização da tecnologia. Mascarando então as relações sociais de classe que a definem, e ao mesmo tempo conduzindo à fragmentação da força de trabalho e a instabilidade, já que àqueles que não apresentam as competências desejáveis, ou seja, não se enquadram no pressuposto do “cidadão produtivo” são excluídos. (Frigotto, 2008).

A pedagogia das competências nos marcos da formação polivalente são adequadas, no plano das relações de trabalho, segundo Kuenzer, ao mostrar os processos de inclusão, exclusão, subcontratação e precarização do trabalho na lógica da acumulação flexível. Nas políticas de inserção dos trabalhadores, apaga-se a perspectiva do coletivo e realça-se a competição individual. Assim é que a perspectiva do direito ao emprego, regulado por um contrato social e tendo como base a organização coletiva dos trabalhadores, dilui-se na noção de empregabilidade, cujo escopo é que cada indivíduo responde por si próprio por seu sucesso ou insucesso. (FRIGOTTO, 2008, p. 525).

A citação acima expressa claramente as consequências da implantação da ideologia das competências ou a teoria do capital humano, em uma sociedade regida pelo sistema capitalista. Por conseguinte, a flexibilização e a terceirização tendem a precarizar as condições de trabalho, fragmentar o percurso formativo e consequentemente reflete na educação. Cabe ainda rematar o óbvio – não há mais lugar para todos. Até porque,

A redução do proletariado estável, herdeiro do taylorismo/fordismo, a ampliação do trabalho intelectual abstrato no interior das fábricas modernas e a ampliação

generalizada das formas de trabalho precarizado (trabalho manual abstrato) sob a forma do trabalho terceirizado, *part time*, desenvolvidas intensamente na “era da empresa flexível” e da desverticalização produtiva, são fortes exemplos da vigência da lei do valor. O aumento dos trabalhadores que vivenciam as condições de desemprego (a expressão “excluídos”, frequentemente usada para designá-los, contém um sentido crítico e de denúncia, mas é analiticamente insuficiente) é parte constitutiva crescente do desemprego estrutural que atinge o mundo do trabalho, em função da lógica destrutiva que preside seu sistema de metabolismo societal. (ANTUNES, 1999, p. 121).

Campos (2019) vai mais além ao afirmar que “A mercantilização da imagem da juventude desvela também a funcionalidade dos preconceitos para a exploração do trabalho. Ser jovem equivale a ser flexível, adaptável, maleável para as mudanças constantes nas relações sociais de trabalho, para a vida instável e a aventura que se tornou a inserção na sociedade.” (p. 70). Então, o capitalismo flexível impõe a formatação de trabalhadores abertos ao curto prazo e aos riscos, sem dependência das leis. E consequentemente a ênfase na flexibilidade muda o significado do trabalho para o jovem.

Além disso, a crise sanitária, provocada pela COVID-19¹⁵, aumentou o quantitativo de trabalhadores informais e em situações precárias, atingindo, obviamente, grupos mais vulneráveis, como os jovens da classe popular, que na tentativa de driblar esse momento renderam-se ao trabalho informal. Conhecido também como o fenômeno da uberização do trabalho. À vista disso, expandiram as novas modalidades laborativas intermediadas por aplicativos, como Uber, Cabify, 99 Pop, iFood, Rappi, Loggi¹⁶, bem como o advento da nova era digital, com a indústria 4.0¹⁷. (Mendes; Guimarães, 2022).

Em tal caso, nos questionamos sobre o que pode ser feito para diminuir os impactos desse regime na vida desses jovens? Silva et al. (2013; 2016) nos indica alguns caminhos e até reforça a importância de programas de contratação de jovens. No caso específico do Projeto desenvolvido pela UFMG, em parceria com a CVB-MG diz que,

¹⁵ O COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-COV-2. Em 11 de março de 2020 foi caracterizada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como uma pandemia, obrigando as pessoas ao estado de isolamento. O termo “pandemia” se refere a distribuição geográfica de uma doença, visto que o surto ocorreu em vários países e regiões do mundo.

¹⁶ Uber, Caify, 99 Pop, iFood, Rappi, Loggi, são aplicativos ou plataformas digitais, que fazem a intermediação de atividades nas quais trabalhadores/as oferecem serviços de motoristas e/ou entregadores de forma autônoma.

¹⁷ A indústria 4.0, constitui um conjunto de tecnologias inovadoras, como a nanotecnologia, as plataformas digitais, a inteligência artificial, a robótica, a internet das coisas, que representam um salto de qualidade na capacidade de organizar e de controlar o trabalho. (Gonsales *apud* Mendes; Guimarães, 2022).

O Programa tem como principal mérito o pioneirismo na resolução de um grave problema social que ainda persiste no país: a exclusão social de jovens e adolescentes. Esse problema tem sido caracterizado de forma irônica como sendo a geração “nem nem”, referindo-se àquelas pessoas que não estudam nem trabalham. (SILVA et al., 2016, p. 14).

Já Simões (2013) diz que,

Buscar a qualificação profissional do jovem (em nível Médio ou Superior) antes ou concomitante ao ingresso no mercado de trabalho, facilitar a transição escola-trabalho, auxiliar o jovem na busca de emprego e vencer barreiras estruturais à demanda por jovens no mercado de trabalho são iniciativas que até podem contribuir para a redução do problema dos NEETs. (p. 77/78).

Sumarizando, é necessário considerar que sob o rótulo genérico de NEET existem situações muito diversas. (Simões, 2013). Entretanto, a desocupação formal dos jovens é um fator de preocupação comum em várias partes do mundo. Todavia, o que se observa é que “A escola, por sua vez, não serve de alternativa à falta de emprego e nem à inserção no emprego.” (FALEIROS, 2008, p. 79). Isso mostra a relevância de verificar se a escolha pela experiência de trabalho na juventude, facilitou a transição escola-trabalho. Ou ainda, se faz importante conferir se essa opção de percurso de vida contribuiu para a redução do elevado contingente de jovens nem-nem, após a conclusão do nível médio. E mais, é necessário saber qual é o efeito predominante do trabalho, de modo a orientar o direcionamento das políticas públicas - Se essas devem incentivar, apoiar o emprego dos estudantes do ensino médio ou desestimular tais atividades.

Oliveira et al. (2001) em um dos seus estudos, realizados em duas cidades de São Paulo, analisa as representações sociais de adolescentes, trabalhadores e não trabalhadores, em relação ao trabalho e as instituições escolares. O resultado da pesquisa aponta para o fato de que “apesar do trabalho representar um risco para a escolarização, este é legitimado pelas representações dos próprios jovens, ora justificando-o, ora legitimando-o.” (p. 245). Essa conclusão nos indica alguns nortes em relação a algumas das interrogações apresentadas, entretanto, estamos cientes de que é necessário promover estudos atuais sobre o assunto.

Em se tratando especificamente do recorte investigativo dessa dissertação também pode-se dizer que se faz importante atentar para a esfera do trabalho, sobretudo, a partir da demarcação do atual sistema econômico e social – capitalismo, tal como as suas nuances de crise e mudanças, como por exemplo a era do trabalho flexível, já que direciona o mercado de trabalho e consequentemente repercute na trajetória de vida dos jovens. Logo, tais deslocamentos trazem implicações diretas sobre os sujeitos e seus modos de ser e agir, especialmente porque como já demarcamos, “Frente às novas

formas de organização do trabalho, advindas da reestruturação produtiva, a população jovem está entre os grupos mais vulneráveis no século XXI.” (BOIAGO; SOUZA, 2009, p. 49).

Assim, vale demarcar novamente que o presente estudo tem por objetivo investigar os efeitos do trabalho na trajetória de vida dos jovens, a partir da perspectiva do jovem egresso, por perseguimos o interesse na compreensão dos fenômenos, conforme a perspectiva daquele que viveu. Partindo então do pressuposto de que para o entendimento de uma dada realidade é necessário apontar a maneira como os sujeitos identificam, explicam e elaboram essa situação, compondo uma visão subjetiva e social. Mesmo que no caso dos jovens essa realidade ainda esteja em elaboração. (Oliveira et al., 2001).

Em vista disso, no próximo subcaptítulo trataremos de amplificar os estudos sobre e apontar as peculiaridades dos jovens trabalhadores brasileiros e consequentemente as implicações da experiência de trabalho na juventude no território brasileiro. No fim é importante darmos conta de responder a seguinte questão: O que é determinante para caracterizar alguém como jovem trabalhador no Brasil?

2.3.1 Juventudes e Trabalho no Brasil

De acordo com a pesquisa realizada por Rosa & Coutinho (2019), dos vários territórios perpassados pela juventude, o trabalho é, para uma grande maioria dos jovens brasileiros, um lugar construtor de trajetórias. A labuta faz parte de seus percursos biográficos, especialmente a juventude brasileira. Assim, impera-se que o trabalho também constitui a juventude no Brasil.

Nesse sentido, com o objetivo de desvelar os percursos laborais e educacionais construídos por parte da juventude trabalhadora brasileira, mais uma vez percebemos a contribuição de Frigotto (2008; 2011). Sobretudo, quando apresenta as contradições do capitalismo, pois nos aponta que há uma impossibilidade do sistema capitalista de cumprir sua promessa para os jovens projetarem seu futuro e organizarem sua vida. Uma vez que as promessas da burguesia se tratam de um projeto que se contrapõe a uma sociedade de classe.

O que a ideologia do capital humano e seu rejuvenescimento pelas noções inclusão, competência, empregabilidade, capital social, etc, escondem é desigualdade e pobreza que se ampliam pela concentração de capital e de monopólio da ciência e tecnologia como forças para ampliar o capital contra trabalhadores e que impedem, cada vez mais, que milhões de jovens filhos de trabalhadores possam programar seu futuro e milhões de adultos percam seu emprego ou sejam precarizados. (FRIGOTTO, 2011, p. 117).

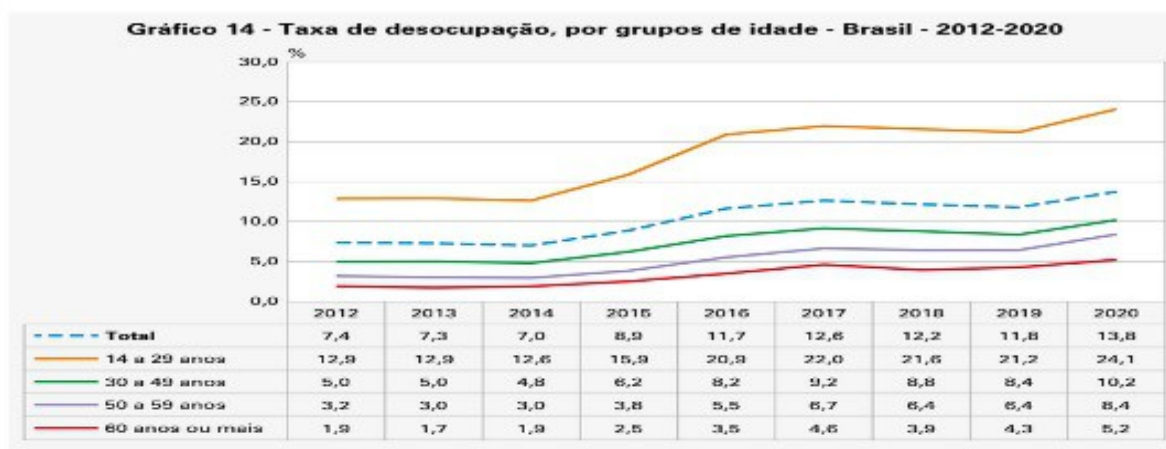
Há uma significativa quantidade de jovens à margem dos direitos elementares à vida, principalmente nos países em que se definiram por um capitalismo dependente. Já que, “[...] países como o Brasil, que sofreram longo processo de colonização, não conseguiram instaurar projetos sociais autônomos e constituíram um capitalismo periférico e dependente dos países desenvolvidos, centros hegemônicos do capitalismo.” (FRIGOTTO, 2011, p. 119).

E mais,

[...] a classe burguesa brasileira, de cultura e mentalidade escravocrata e colonizadora e historicamente associada e subordinada à classe burguesa dos centros hegemônicos do capitalismo, impediu, por diferentes mecanismos, a universalização da educação escolar básica (fundamental e média), pública e laica, mesmo nos limites dos interesses de um capitalismo avançado. Ou seja, a burguesia brasileira nunca se colocou de fato o projeto de uma escolaridade e formação técnico-profissional para a maioria dos trabalhadores para prepará-los para o trabalho complexo que a tornasse, enquanto classe detentora do capital, em condições de concorrer com o capitalismo central. (FRIGOTTO, 2008, p. 529).

Os dados do IBGE (2021) apresentam elementos de várias ordens para sustentar essa tese. Um deles, aponta que no Brasil, dentre os jovens de 14 a 29 anos, tem crescido o número de desempregados - Em 2015 a taxa de desocupação de jovens nesse

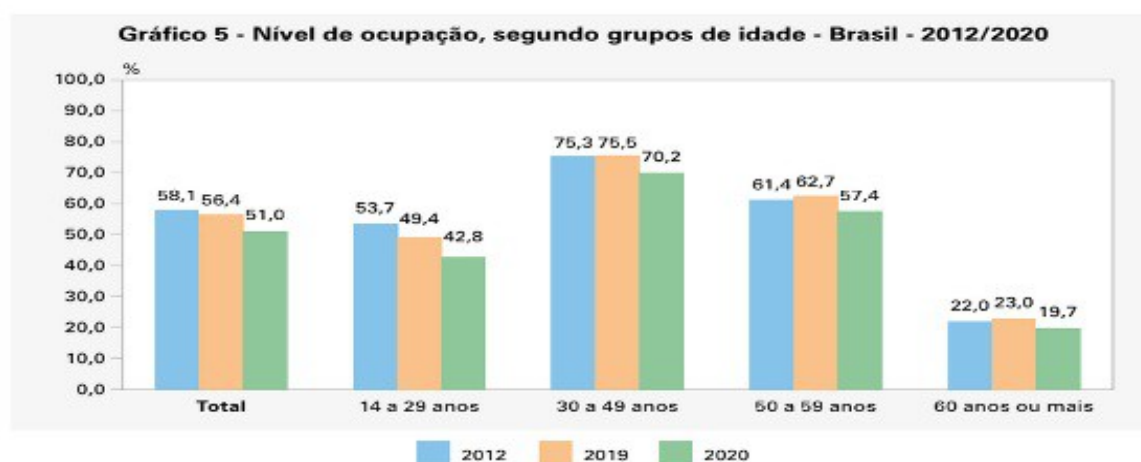
grupo de idade era de 15,9%, 2016 passou para 20,9%, já em 2017 era de 22,0%, em 2018 alcançou 21,6%, 2019 era de 21,2%, e em 2020 a taxa chegou a 24,1%. Conforme o gráfico abaixo:



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2020.

Nota: Dados consolidados de primeiras visitas de 2012 a 2019 e de quintas visitas em 2020.

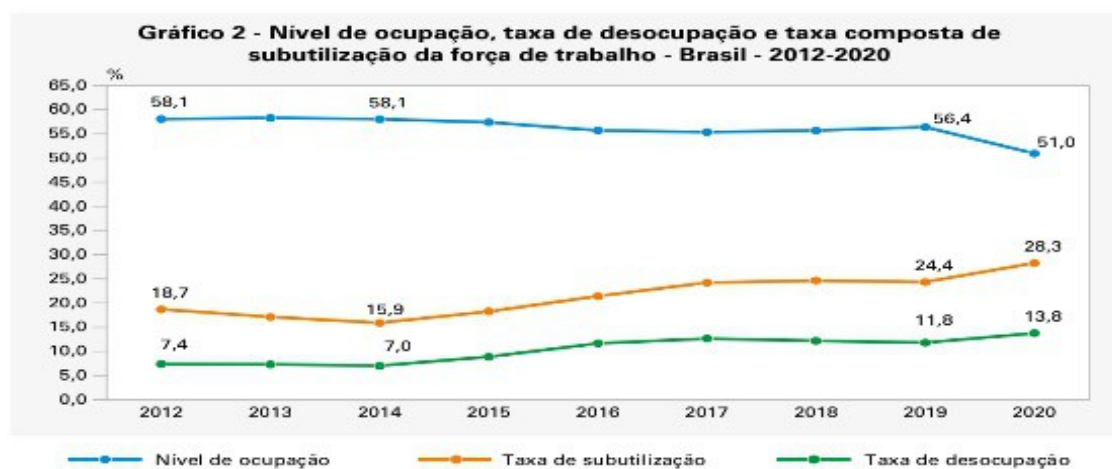
Fonte: IBGE, 2021, p. 35



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012/2020.

Nota: Dados consolidados de quintas visitas.

Fonte: IBGE, 2021, p. 24



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2020.

Nota: Dados consolidados de primeiras visitas de 2012 a 2019 e de quintas visitas em 2020.

Fonte: IBGE, 2021, p. 24

É importante explicar que o Gráfico 2 apresenta a série histórica da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, de 2012 a 2020, para três indicadores: o nível de ocupação, a taxa de desocupação e a taxa composta de subutilização da força de trabalho. Sendo que,

As taxas de desocupação e de subutilização, que haviam apresentado forte crescimento de 2015 a 2017, estabilizaram-se neste patamar no biênio seguinte e voltaram a crescer significativamente em 2020. O nível de ocupação – que equivale ao número de pessoas ocupadas sobre a população em idade ativa – que já havia registrado queda e estabilização em nível abaixo do observado anteriormente a 2015, sofreu outra intensa redução em 2020. Em outras palavras, a desocupação e a subutilização que aparentemente estavam se consolidando em patamares elevados após a crise de 2015-2016, cresceram ainda mais em 2020, alcançando, respectivamente, 13,8% e 28,3%. Por outro lado, o nível de ocupação, com o impacto da pandemia de COVID-19 na economia brasileira em 2020, declinou substancialmente e registrou, pela primeira vez, nível muito próximo a 50%. Dessa forma, **quase a metade da população em idade de trabalhar estava desocupada ou fora da força de trabalho em 2020.** (IBGE, 2021, p. 17, grifo nosso).

Assim, os dados específicos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) apontam índices alarmantes de desemprego, sobretudo, na população jovem. Já que em 2015, havia 7,2 milhões de jovens de 15 a 24 anos fora da escola e do mercado de trabalho, somando 21,8% do total de jovens nessa faixa etária. Enquanto em 2020 havia mais de 50% dos trabalhadores desocupados são classificados como jovens (idade entre 15 a 29 anos) no Brasil.

Constatamos pois que isso tudo constitui uma situação contraditória: de um lado, está o jovem em busca do primeiro emprego e, de outro, um protótipo econômico rigoroso e excludente. Sendo ainda importante reforçar que as taxas de desemprego não podem ser justificadas devido a escassez de mão de obra qualificada, nem muito menos se pode culpar o cidadão. Porque, “Sabe-se que, se o sucesso e a consequente ascensão social fossem vistos apenas como resultado dos esforços e motivação das pessoas, todos teriam iguais condições de sucesso e mobilidade social.” (BEHAR *apud* BARBOSA; PAIVA; HELAL, 2020, p. 2).

E considerando ainda o fato de que, quando o jovem consegue um trabalho, necessário para enfrentar a desigualdade social, tende a sair da escola, porque não consegue conciliar escola e trabalho. (Faleiros, 2008; Silva, 2013; Franzoi, 2011). Provocando um círculo vicioso entre a demanda por escolaridade e a exigência de se ter um trabalho mais cedo. Então, deliberamos em afirmar que muitos desses jovens, quando se desvinculam da escola, devido a sobrecarga no trabalho, o fazem por motivos de força maior. Ou seja, tomam essa decisão quando realmente não conseguem mais conciliar

ambas tarefas, mesmo tendo consciência da importância da escola para melhoria do futuro. Mas precisam decidir, por uma questão de sobrevivência.

As investigações de Oliveira et al. (2001) corroboram essa afirmação, quando revelam que,

Os jovens participantes do estudo atribuem sentidos bastante claros a cada objeto analisado e associam a eles funções distintas: se o trabalho parece funcionar como um mecanismo de legitimação de valores sociais hegemônicos, a escola parece ter o poder de libertar assegurando um futuro diferente daquele da família de origem; se o trabalho cumpre uma função associada à sobrevivência, a escola funciona como instância de saber e de criatividade; e ambos estão estreitamente ligados às possibilidades ou impossibilidade de futuro de crianças e adolescentes das camadas mais pobres da população. Assim, **observa-se uma crença na escola como instituição capaz de transferir saber e de possibilitar um melhor futuro para crianças e adolescentes; e o trabalho como uma forma de reprodução de desigualdades na medida em que se impõe pela necessidade econômica das famílias e de valores sociais hegemônicos incorporados pelos jovens quando o associam a um valor moral.** (OLIVEIRA et al., 2001, p. 257, grifo nosso).

Mas, vale lembrar que no período em que o Brasil foi governado por partidos da esquerda¹⁸, especificadamente pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (8 anos - 2003 à 2010) e posteriormente por Dilma Rousseff (5 anos - 2011 à 2016, já que em meados de 2016 a Presidenta sofreu um golpe/*impeachment*), o cenário era mais assertivo. Assim, o país vivenciava avanços consideráveis em relação a garantia de direitos, através das políticas públicas, porém, entre o período de 2016 a 2022 se presenciou o desmonte dessas conquistas sociais.

[...] as opções políticas e econômicas dos governos brasileiros entre 2003 e 2012 produziram impactos positivos para a vida da juventude condenada à exploração do trabalho desde criança. Tanto as crianças de 10 a 14 anos quanto os adolescentes de 15 a 17 anos passaram a vivenciar redução em suas taxas de participação no mercado de trabalho (IPEA, 2013). (CAMPOS, 2019, p. 75).

Com isso, verifica-se que a conquista do primeiro trabalho formal da juventude no Brasil tornou-se mais árdua, principalmente entre o período de 2016 a 2020, pois foi marcado por interposições políticas e, piorou com a crise sanitária da pandemia da COVID-19, conforme já discutimos. Conduzindo, portanto, para o aumento da desigualdade social, envolvimento com a criminalidade, evasão escolar, precarização, exploração do trabalho, e consequentemente um declínio no desenvolvimento socioeconômico do sujeito e automaticamente do país. Mesmo porque, “Nos estratos

¹⁸ A partir da Revolução Francesa, de 1789, originou os conceitos de esquerda e direita. Em geral, a esquerda se define por aqueles que acreditam na possibilidade de um Estado com equidade e justiça social, buscando com os movimentos sociais estar ao lado das classes populares. Contrariando o suposto pela direita de que as desigualdades seriam naturais.

mais penalizados pela precarização/exclusão do trabalho, a reificação é diretamente mais desumanizada e brutalizada em suas formas de vigência.” (ANTUNES, 1999, p. 133).

Essa inversão de contexto sóciopolítico só reforça à necessidade de se promover mudanças estruturais nas políticas públicas direcionadas aos jovens do Brasil, em especial da classe trabalhadora. Pois,

Assim como a burguesia produziu e produz concepções e instituições educativas para desenvolver os conhecimentos, valores e práticas, que são funcionais na reprodução das relações sociais capitalistas, o desafio da classe trabalhadora e de seus intelectuais orgânicos é a produção de concepções de conhecimentos, práticas e valores que concorram para a construção do socialismo – sociedade sem exploradores e explorados. Nisto reside a função política revolucionária dos processos educativos e de conhecimento, vinculados aos interesses da classe trabalhadora. (FRIGOTTO, 2015, p. 23).

Sendo então primordial que o Estado direcione um plano de formação amplo, consistente e de qualidade. Caso contrário, de acordo com Frigotto (2008; 2011; 2015) se desenvolverá uma política de alívio à pobreza e consequentemente uma postura ideológica, outrossim, já alertada por Gramsci, em que se mascara a situação, fingindo atacar a raiz do problema, isso é, a estrutura. Conduzindo para o avanço no contraste entre ricos e pobres no Brasil, e consequentemente um aumento das desigualdades, uma vez que,

[...] o analfabetismo, a precária educação básica, o trabalho informal e as mais radicais formas de precarização e flexibilização do trabalho não são, ao longo de nossa história, como o pensamento dominante insiste, o entrave para o desenvolvimento, mas a forma específica de sociedade que se forjou – uma sociedade que produz a desigualdade e se alimenta dela. (FRIGOTTO, 2008, p. 528).

Vale aqui apresentar as expressões atribuídas por Gramsci ao conceito de ideologia e apresentado por Rummert (2007), em “Notas sobre o pensamento gramsciano”: Um dos mais importantes elementos organizativos de uma sociedade, em um dado momento histórico; Existência de diversas ideologias; Elemento essencial às práticas de dominação; Veículo aglutinador e organizador das diferentes forças sociais. Assim, “A ideologia produzida e difundida pela classe dominante expressa as representações que essa classe possui da realidade, de si próprio e de seu papel como condutora dos rumos da totalidade social [...]” (RUMMERT, 2007, p. 21).

À vista disso, compreendemos porque Frigotto (2008; 2011) chama a atenção para o risco da disseminação de uma postura ideológica dominante em relação ao trabalho e desenvolvimento no Brasil. Pois afeta diretamente o futuro da nação, bem como a construção ou não de políticas públicas, principalmente direcionadas aos jovens. E, inclusive Silva (2013), no estudo realizado sobre a atuação da CVB-MG e da UFMG na promoção social, indicou que era essencial à implementação de políticas públicas que

envolvessem a participação do Estado, das empresas privadas e do terceiro setor¹⁹, para que realmente fosse possível garantir à inclusão social dos jovens no mercado de trabalho.

Mas, apesar desse cenário caótico do Brasil em relação ao campo do Trabalho e Educação na juventude, se faz importante demarcar as diversas tentativas realizadas para regularização do trabalho dos jovens no Brasil. Então examinando a história do trabalho jovem no Brasil vemos que,

A partir dos anos 1990, os jovens voltaram a ganhar visibilidade, mais uma vez com base no paradigma da juventude como etapa problemática, considerando as dificuldades enfrentadas por eles no mercado de trabalho e os comportamentos de risco vinculados à juventude, como gravidez precoce, uso de drogas, índices de violência e doenças sexualmente transmissíveis. Com isso, organizações não governamentais e organizações do terceiro setor desenvolveram ações voltadas à educação, formação, saúde e cultura dos jovens, fomentando uma mudança de paradigma para a visão dos jovens como atores estratégicos de desenvolvimento local. (BARBOSA; PAIVA; HELAL, 2020, p. 6).

Em seguida,

Com a intensificação dos debates acerca da juventude e com a interlocução com o poder público, nos anos 2000 surgem o Plano Nacional de Políticas de Juventude, a Secretaria Nacional de Juventude, o Conselho Nacional da Juventude e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM). (BARBOSA; PAIVA; HELAL, 2020, p. 6).

Tonin (2007) afirma que a Constituição Federal de 1988 e a lei 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, introduziram um novo paradigma sobre os direitos da criança e o adolescente – Proteção Integral, ao considerar que deve ser respeitado os direitos e deveres destes sujeitos, proporcionar condições de desenvolvimento e tratá-los como prioridade absoluta.

A Constituição Federal de 1988, art. 227 diz que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

O Estatuto da Criança e do Adolescente substitui o Código de Menores²⁰. Definindo

¹⁹ Formado por instituições não lucrativas e não governamentais, sem fins lucrativos que promovem ações voltadas ao bem comum.

²⁰ Menor é uma expressão utilizada para definir a pessoa com menos de 18 anos, associada a condição de pobreza e/ou delinquência, a partir do Novo Código de Menores, de 1970 e a Lei n. 6.697, de 1979 (uma das primeiras estruturas de proteção criada no Brasil, produto de uma época culturalmente autoritária e patriarcal).

os como pessoas em condição peculiar de desenvolvimento, demandando então proteção integral, e passa a considerar os jovens como sujeitos de direitos. Já o manual da aprendizagem do Ministério do Trabalho e Emprego (2009) nos apresenta que,

No Brasil, historicamente, a aprendizagem é regulada pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e passou por um processo de modernização com a promulgação das Leis nºs 10.097, de 19 de dezembro de 2000, 11.180, de 23 de setembro de 2005, e 11.788, de 25 de setembro de 2008. (MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO, 2009, p. 11).

Resumindo, nos termos da legislação, atualmente os jovens podem ingressar na prática laboral formal de três formas: contrato de trabalho, a partir dos 16 anos; estágio profissional, também a partir dos 16 anos; programas de aprendizagem, de 14 até 24 anos.

Concebemos que o trabalho jovem no Brasil foi se estruturando ao longo da história, mas a atenção aos processos sobre o trabalho jovem ainda são imprescindíveis. Por conseguinte é primordial a fiscalização do cumprimento da lei, afinal de contas,

O Brasil tem uma longa história de exploração de mão de obra. Utilizou por praticamente quatrocentos anos a mão de obra escrava e sempre explorou, em maior ou menor grau, a mão de obra infantil. As crianças pobres sempre trabalharam para manter a si e suas famílias. (RIZZO; CLAMON, 2010/2011, p. 410).

Como já apontamos, as diretrizes do trabalho jovem deve ser aplicada também com o objetivo de contribuir para a formação do sujeito, até porque, “Os diferentes espaços de trabalho vão se constituir em oportunidades diferenciadas para a aquisição de atributos qualificativos da identidade do trabalhador.” (JACQUES, 2002, p. 163). Entretanto, Rizzo & Clamon (2010/2011) destacam que “O trabalho aparece como forma de fugir da condição social, como se trabalhar impedisse que ele se envolvesse com coisas erradas, por não ter tempo ocioso, mas principalmente por estar com a mente ocupada.” (p. 415).

Desse modo, o emprego se apresenta como uma tentativa de evitar que o jovem se envolva com a criminalidade. Mas, reiteramos o quanto é importante atentar para o risco de se perpetuar ideologias/convicções preconceituosas e estigmatizantes, sobretudo, para com os jovens das camadas populares. (Dayrell, 2016). Visto que existe uma

[...] perspectiva que os jovens e crianças, principalmente pobres e que sejam considerados infratores - em uma associação mecânica entre pobreza e crime, como nos mostra Abramo (2005) e Castro (2001) – são potenciais criminosos que atuam a revelia dos seus contextos econômicos, das configurações familiares e da vida social, com seus valores e características de cada época. (MENDES, 2013, p. 29).

Temos que estar atentos ao fato de que,

Não que esses aspectos da realidade não sejam importantes e que não

estejam demandando ações urgentes para serem equacionados. Entretanto, enxergar o jovem apenas pela ótica dos problemas é reduzir a complexidade desse momento da vida. É preciso cuidar para não transformar a juventude em idade problemática, confundindo-a com as dificuldades que possam afligi-la. Muitos dos problemas que consideramos próprios dessa fase não foram produzidos por jovens, já existiam antes mesmo de o indivíduo chegar à idade da juventude. Pensemos, por exemplo, na violência policial que faz de suas vítimas prioritárias os jovens negros das periferias de nossas cidades.(DAYRELL, 2016, p. 24).

Então, a desagregação social brasileira não perpassa somente pelo fator econômico, mas também e principalmente pela posição na hierarquia social, em que a lei é aplicada impessoalmente aos que não possuem laços sociais de pertinência a determinados grupos. Enquanto aos demais favorecidos, não só por laços de sangue, a mesma regra é suavizada e aplicada de maneira compreensiva com relação aos contextos de ação. (DaMatta, 1997).

Tendo ainda consciência de que a questão da criminalidade está diretamente atrelada ao fato do jovem ser negro, pois o racismo opera na relação entre violência e hierarquia social. Nonato (2019), citando Munanga (2004) e Gomes (2002), nos tencionou para essa questão, quando em seu estudo de doutorado, problematizou sobre o quanto a realidade dos jovens negros é perpassada pela violência. Já que a partir da produção do imaginário social, os jovens negros e homens são os apontados como agentes da violência, porém, esses jovens são os mais discriminados, são os que têm menos oportunidades, são os que mais morrem.

De fato devemos fazer uma reflexão sobre as evidências que perpassam o contexto de vida do jovem – trabalho, escolarização, violência, racismo, lazer, articulada com as diretrizes que legalizam o trabalho para o jovem no Brasil, a fim de verificar se o atual processo amplia as oportunidades de formação e consequentemente de crescimento e desenvolvimento ou contribui para maior segregação do jovem. Nesse sentido, Fonseca (2003) expõe que a regulamentação do trabalho jovem aprendiz fez com que este tipo de trabalho seja considerado um meio de formação pessoal. Para o autor, a CVB-MG se apresenta como uma importante espaço de apoio para o acolhimento, valorização e preparação dos jovens para o mercado de trabalho.

O Programa Ação Jovem, desenvolvido pela CVB-MG, é entendido como uma forma de inserir o jovem na sociedade, levando-o a uma participação ativa, por meio da interação sócioprofissional e a formação global.

O Programa Ação Jovem tem por foco o fortalecimento da convivência familiar e comunitária e contribui para o retorno ou permanência de adolescentes e jovens na escola, por meio do desenvolvimento de atividades que estimulem a convivência social, a participação cidadã e uma formação geral para o mundo do

trabalho, conforme orienta a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. (CVB-MG, 2023).

Segundo a CVB-MG (2023) existem duas modalidades de contratação dos jovens para o mercado de trabalho: Aprendiz - Contratado a partir 15 anos e 3 meses, permanecendo no programa de aprendizagem por 16 (dezesesseis) meses junto a empresa ou instituição parceira, tendo sua carteira assinada pela CVB-MG; Jovem Trabalhador - Contratado a partir dos 16 anos, podendo permanecer no programa até os 18 anos (desligado do local de trabalho no dia do aniversário, exceto se for contratado por alguma empresa em que presta serviço). Sendo que em ambos os tipos de contrato estabelecidos com as empresas ou instituições parceiras, os jovens trabalhadores participam de uma formação profissional na CVB-MG.

Ademais, a CVB-MG (2023) afirma que esses jovens são acompanhados durante todo o período do contrato por equipes especializadas da CVB-MG, com o objetivo de promover uma formação humana e, ao mesmo tempo, desenvolver as habilidades profissionais necessárias para o mundo do trabalho e o exercício do primeiro emprego.

2.3.2 Da parceria entre a Cruz Vermelha Brasileira e a Universidade Federal de Minas Gerais

Nonato (2013), ao realizar sua pesquisa do mestrado direcionado para a condição juvenil dos jovens trabalhadores da CVB-MG na UFMG, aponta que entre as diversas instituições que desenvolvem programas de contratação de jovens em Belo Horizonte, destaca-se a Cruz Vermelha Brasileira, por ser uma das instituições mais antigas, com filial em Minas Gerais, criada em 1914 e sede localizada no centro de Belo Horizonte. Desse modo, a CVB-MG, presta serviços permanentes de assistência comunitária, qualificação socioprofissional, inserção profissional e segurança social. Com títulos de utilidade pública, federal e municipal, tem entre suas finalidades estatutárias a oferta de serviços gratuitos que beneficiem as comunidades, em especial àquelas em situação de vulnerabilidade social.

O programa Ação Jovem da CVB-MG (2023) seleciona jovens para iniciação ao primeiro emprego, de ambos os sexos, com idade entre 15 e 3 meses e 16 anos e 3 meses, que residem em Belo Horizonte ou na Região Metropolitana de BH. O jovem realiza a sua inscrição virtualmente no site da CVB-MG, na data previamente divulgada pelos mesmos. É realizada seleção das inscrições com base em critérios econômicos e sociais. Aqueles que são selecionados passam por uma entrevista e participam de uma triagem psicológica.

A CVB-MG (2023), organização não governamental internacional, estabelece parcerias com diferentes instituições. De acordo com Silva et al. (2013; 2016) além da UFMG também participam do convênio à Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC-MG, Sociedade Mineira de Cultura, Unimed BH, entre outras, totalizando 41 instituições. Assim, em 2011 o Programa Ação Jovem formou 553 jovens em 41 instituições conveniadas. E de 2002 a 2011 foram 5.167 jovens qualificados pelo Programa.

Segundo Nonato (2013) o referido Programa iniciou em 1974, ainda na vigência do regime militar e teve na UFMG seu projeto piloto denominado Guarda Jovem. Mais tarde, em 1985, o Programa desenvolveu-se através de projetos de reestruturação e adequação, passando a ser denominado Serviço de Assistência Ação Jovem. Em abril de 2003, a CVB-MG criou o Centro de Apoio ao Adolescente, para administrar o Programa Ação Jovem com suas entidades parceiras. Silva et al. (2013; 2016) complementa os dados sobre o histórico do convênio entre UFMG e CVB-MG, ao informar que o Programa de cooperação iniciou-se na Faculdade de Medicina, em 1974, e foi lançado nas demais

unidades da UFMG em 1979. O cargo registrado na carteira dos jovens trabalhadores contratados era de Auxiliar de Serviços Gerais.

Já na UFMG, autarquia pública federal, desde 2004 os jovens eram inseridos no Programa de Promoção e Orientação ao Trabalhador Adolescente (PORTA, 2017) - oficializado por meio do 1º Termo Aditivo ao Convênio nº 233/04-00, assinado entre a UFMG e a CVB-MG), com o objetivo de atender às exigências do Acórdão 962/2004, do Tribunal de Contas da União – TCU, no tocante ao aspecto socioeducativo do convênio - aprimorar o trabalho de acompanhamento da trajetória profissional dos jovens contratados pela universidade, visando uma formação humana e profissional, respeitando a condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

Desse modo, o referido Programa correspondeu à reformulação do Programa Ação Jovem, iniciado em 1974, numa parceria entre a Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG e a Cruz Vermelha Brasileira - CVB-MG, principalmente para que ele se adequasse ao Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Inclusive, verificamos a proposta de cooperação técnico-profissional e assistencial, fiscalizada pelo Ministério da Educação e divulgada no portal dos convênios SICONV (Sistema de Gestão de Convênios e Contratos de Repasse), e nela sinaliza que, em 2010, o referido Programa encontrava-se em perfeita consonância com o previsto no Estatuto de Criança e do Adolescente (ECA).

Conforme o Manual de orientações do PORTA (2017) os jovens que se inseriam na UFMG participavam de um curso de recepção dos recém-admitidos, de 30 horas, realizado pela Divisão de Acompanhamento Funcional - DAF, em parceria com a Divisão de Desenvolvimento de Pessoal – DDP/DRH. Posteriormente eram acompanhados pelas chefias imediatas e pela PRORH. Durante a vigência do contrato de trabalho tinham que estar regularmente matriculados e apresentar a frequência escolar nos meses de janeiro, abril, agosto e outubro, por meio de declaração da escola a ser entregue na DAA/DRH, pelo jovem. O acompanhamento funcional do jovem inclui também duas avaliações de desempenho, realizadas no segundo e nono mês de trabalho, por meio de formulários preenchidos pelo jovem e pela chefia imediata.

Porém, vale sinalizar quem nem sempre o Programa foi coordenado pela PRORH. Nota-se as evoluções no processo de gestão do Programa na UFMG: “A partir de 1979, a Pró-Reitoria de Administração (PRA) da UFMG assumiu a coordenação do Programa e as contratações de seus serviços foram ampliadas para todas as unidades e órgãos da Universidade.” (SILVA, 2013, p. 91). Já,

Em maio de 1994, a coordenação do programa na UFMG foi transferida para a Divisão de Recursos Humanos do Departamento de Pessoal (DP). Em 18 de dezembro de 1996, houve celebração de um novo convênio, nº 366/96-00, entre as duas entidades parceiras e ficou estabelecida a contratação de trezentos adolescentes. (SILVA, 2013, p. 92).

Então, nesse período a UFMG ampliou o número de vagas, pois, não havia previsão de concursos para reposição dos cargos administrativos vagos na Universidade. Com isso, a inserção dos jovens esteve claramente vinculado a necessidade de produção institucional. Mas, o resultado dessa estratégia implicou na descaracterização das dimensões legais, sociais e educativas do Programa. (Silva, 2013). Até que foram notificados pelo TCU, repercutindo no Acordão citado anteriormente.

É importante esclarecer que,

[...] a CVB desenvolve o Programa Ação Jovem, com duas modalidades de inserção dos/as jovens. Uma, intitulada Jovem Aprendiz, a qual contempla jovens de 14 a 16 anos que trabalham entre quatro e seis horas por dia e são regidos pela Lei da Aprendizagem (BRASIL, 2000). A outra modalidade, intitulada Jovem Trabalhador/a, contempla jovens de 15 a 18 anos, regidos/as pela Consolidação de Leis Trabalhistas. (CRUZ VERMELHA BRASILEIRA, 2016). (NONATO, 2019, p. 129).

Assim, os jovens ex-trabalhadores, sujeitos desse estudo, atuaram no *campus* Pampulha e intencionalmente pertenceram as duas modalidades: Jovem trabalhador - contratados a partir dos 16 anos e que podem permanecer no programa até completar 18 anos. Neste caso, a carteira era assinada pela CVB-MG, que realiza a formação profissional do jovem, e Jovem aprendiz - Destinado a jovens com idade a partir de 15 anos e 3 meses e permite a permanência do menor por 16 meses junto à empresa ou instituição parceira. A carteira profissional é assinada pela CVB-MG, que realiza aulas teóricas na instituição e aulas práticas na empresa. O horário de aprendizagem é de segunda à sexta, com 4 horas diárias de duração. (CVB-MG, 2023).

As duas modalidades de contratação tem o objetivo de promover uma formação humana que potencialize as habilidades dos jovens para o exercício do primeiro emprego. (CVB-MG, 2023). Então, de acordo com a demanda os jovens eram contratados para prestação de serviços gerais nas diversas unidades acadêmicas e administrativas da UFMG, no contrato de Jovem trabalhador - jornada de trabalho de 8 horas diárias, de segunda à sexta-feira, recebendo um salário mínimo. Ou no contrato de Jovem aprendiz - atuavam por 6 ou 4 horas diárias, com salário proporcional. Em ambos os contratos era oferecido os benefícios de vale transporte, refeições de baixo custo nos restaurantes universitários, possibilidade de utilização das dependências do Centro Esportivo Universitário – CEU, mediante pagamento semestral, utilização dos espaços das diversas

bibliotecas da UFMG e de empréstimo de livros, diante à apresentação da carteira de identificação. (Nonato, 2013; 2019).

Mas, notamos que no Manual do Porta (2017) é apresentado somente o processo de desligamento dos jovens contratados na modalidade jovem trabalhador, ou seja dizem do procedimento realizado para àqueles que se desligavam do Programa ao atingirem a idade de 18 anos.

A Preparação para o Desligamento Institucional é realizada pela equipe técnica do PORTA/DAF com o objetivo de avaliar o percurso profissional dos trabalhadores adolescentes da UFMG, resgatando suas experiências e vivências, promovendo reflexões sobre o mundo do trabalho e, ainda, fornecendo orientações gerais sobre carreira, cursos, emprego e mercado de trabalho. A atividade é realizada em um encontro (4 horas) com grupos de aproximadamente 20 (vinte) adolescentes que estão próximos de completar 18 anos. (PORTA, 2017, p. 7).

Outro dado importante se refere a implantação do Projeto Interagindo, em 2005, desenvolvido pelo Observatório da Juventude, em uma parceria da Pró-Reitoria de Recursos Humanos e a Faculdade de Educação da UFMG. Esse projeto de extensão iniciou com o propósito de fomentar a formação de jovens trabalhadores da CVB-MG/UFMG. Sendo seu objetivo principal proporcionar aos jovens atividades que possibilitassem o diálogo entre trabalho produtivo e trabalho educativo. (Dayrell, 2016).

Ademais, os jovens contratados pela CVB-MG em parceria com a UFMG poderiam participar de programas e projetos de capacitação e lazer, como a comemoração anual do Dia do Trabalhador Adolescente, que propiciava momentos de integração e lazer entre os jovens, e valorizava a formação para o trabalho, o desenvolvimento social e educacional. (Nonato, 2013).

[...] à “Festa do Trabalhador Adolescente”, que é realizada uma vez ao ano, com a participação de todos os jovens trabalhadores. Ela ocorre em um dia útil, sendo opcional a presença dos jovens, configurando-se como um dia contado na folha de ponto. Nessa festa, é realizado um momento de recreação, entrega de prêmios a jovens que participaram de algum “concurso” realizado pelo DRH, por exemplo, concurso de redação. No dia da festa, é entregue uma camisa que muda a cada novo ano, tendo especificamente o nome do evento: “Festa do Trabalhador Adolescente”, com emblemas tanto da UFMG quanto do PORTA. É interessante apontar que essa camisa pode ser utilizada como alternativa ao uniforme que eles recebem na CVB e que é comum a todos os convênio. (NONATO, 2013, p. 123).

O manual do PORTA (2017) destaca alguns dispositivos legais no que tange o trabalho jovem: [Constituição da República Federativa do Brasil - CF, de 05 de outubro de 1988](#); [Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990: Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA](#); [Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013: Estatuto da Juventude](#); [Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943: Consolidação das Leis do Trabalho – CLT](#); [Decreto nº 6.481, de 12 de junho de 2008: Lista das Piores Formas de Trabalho Infantil - LISTA TIP](#)²¹. Então, se

observa que houve mudanças significativas nas prescrições direcionadas aos jovens da CVB-MG em parceria com a UFMG. Tendo destaque para as atribuições não permitidas, com base no Decreto 6.481 de 12/06/2008, Lista das Piores Formas de Trabalho Infantil (Lista TIP), como por exemplo: Abrir e fechar setores (jovem não pode ter cópia de chave); ficar sozinho no setor; manusear e transportar valores; executar atividades que caracterizem serviço doméstico, tais como, fazer café, lavar utensílios, limpar móveis e outras atividades de limpeza; executar atividades particulares para quaisquer pessoas. Além disso, recomendam que as atividades de atendimento telefônico, digitação e xerox não ultrapasse, cada uma, 50% da jornada de trabalho. E que a atividade de entrega de documentos poderia ser realizada fora do *campus* Pampulha, desde que sob acompanhamento de um responsável institucional (adulto), como motorista ou outra pessoa designada. Não obstante, ampliaram os cursos de capacitação, incluindo recepção e preparação para o desligamento, tão necessários para adaptação do jovem no ambiente de trabalho, bem como no processo de desligamento, uma vez que para a maioria se realizava no período em que o jovem adquiria a maioridade civil (18 anos).

Silva et al. (2016) corrobora com essa observação ao avaliar dos resultados da parceria entre a CVB-MG e a UFMG, no que diz respeito à formação profissional dos jovens nos primeiros 37 anos do Programa. Sobretudo, porque foi dado maior ênfase a segunda fase do programa (1999 à 2011).

O PORTA introduziu melhorias substantivas não contempladas pelo Programa anterior, ao prever: treinamento para os adolescentes e capacitação para as chefias; acompanhamento funcional; preparação para o desligamento e orientação profissional. Ele passou a ser gerido pela equipe de técnicos da Coordenadoria de Gestão de Pessoal/Departamento de Recursos Humanos (CGP/DRH) da UFMG que discutiu e aprovou o Manual de Orientação ao Trabalhador Adolescente em 2005. (SILVA et al., 2016, p. 234).

E mais,

Com o PORTA, outras melhorias foram introduzidas no Programa que dizem respeito ao treinamento e à capacitação, ao acompanhamento funcional, ao desligamento institucional e à orientação profissional e às atividades sociais e culturais, melhorando a formação dos jovens aprendizes. (SILVA et al., 2016, p. 235).

De acordo com a PRORH (2023) até 2017 havia 250 jovens trabalhadores contratados para prestação de serviço junto às unidades/órgãos da UFMG - *campus* Pampulha e Hospital das Clínicas, viabilizada por meio do Convênio 118/13-00, firmado entre esta Uni-

²¹ Esse decreto regulamenta os artigos 3º, alínea “d”, e 4º, da Convenção 182 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que tratam das piores formas de trabalho infantil e indica ação imediata para sua eliminação.

versidade e a Cruz Vermelha Brasileira/MG. Conforme os termos do referido convênio, a contratação desses trabalhadores era de responsabilidade da Cruz Vermelha/MG. Por oportuno, o Convênio 118/13-00 foi encerrado em 2017, dando lugar ao Termo de colaboração nº 850638/2017, também firmado entre a UFMG e a Cruz Vermelha/MG, com o mesmo objetivo e nos mesmos termos, no que tange à contratação dos jovens trabalhadores.

Já em dezembro de 2020, o citado Termo de Colaboração foi encerrado e a Cruz Vermelha/MG, responsável pela contratação, efetuou o desligamento dos jovens que prestavam serviços na UFMG. Então, perguntamos a PRORH (2023) sobre o motivo do encerramento do convênio entre a Cruz Vermelha e a UFMG e sobre as perspectivas futuras da UFMG em relação a contratação de jovens trabalhadores. Nos foi esclarecido que, o encerramento desse Termo de Colaboração se deu em razão da adoção do trabalho remoto, para adequação às determinações referentes à emergência de saúde pública decorrente do coronavírus (COVID-19) e consequentemente em relação à incompatibilidade das atividades desenvolvidas pelos jovens trabalhadores com o trabalho remoto emergencial adotado.

Em conclusão, segundo a PRORH (2023) esse novo cenário mudou a característica do trabalho que os jovens realizavam, concentrando a maioria dos despachos e entregas dos documentos via sistema Sistema Eletrônico de Informações – SEI. Logo, não havia mais demanda significativa de circulação de documentos físicos nas unidades/órgãos, principal atividade realizada pelo jovem trabalhador na UFMG. Informaram ainda que, em função da restrição orçamentária da UFMG, aliada a essa redução da demanda pelo serviço prestado pelos jovens trabalhadores, não há previsão para a celebração de novo termo de colaboração vinculado ao Programa de Proteção e Orientação ao Trabalhador Adolescente - PORTA.

Vale mais uma vez ressaltar que os jovens egressos dessa experiência de trabalho e sujeitos desta pesquisa têm mais de 5 anos de desligado da instituição, porém, se desvincularam do Programa em períodos diferentes - 2011, 2013, 2014, 2016 e 2018. E mesmo que o referido Programa esteja suspenso atualmente, considera-se importante verificar se realmente as diretrizes para o trabalho educativo foram aplicadas no cotidiano de trabalho desses jovens. Sendo ainda necessário refletir o contraponto do estudo de Pereira & Marques (2006) sobre o trabalho infanto-juvenil, especialmente ao afirmarem que, “[...] suas motivações e objetivos declarados ao optarem pelo trabalho se devem mais a necessidades ou deficits econômicos e financeiros do que a demandas por

formação e profissionalização.” (PEREIRA; MARQUES, 2006, p. 168).

Para isso, conforme já esclarecemos na introdução dessa dissertação, apostamos na produção de dados via entrevista narrativa. Sabendo que se tratam de jovens que já se desligaram da referida experiência de trabalho, mas, acreditamos que se faz importante demarcar a descrição dos mesmos sobre esse assunto, também com o intuito de refletirmos sobre as práticas vivenciadas e repensarmos as ações futuras, se necessário.

2.4 VIVIDO QUE SE TORNOU MEMÓRIA²²

Percebeu-se a importância de conhecer mais sobre a concepção de experiência e memória, já que está diretamente vinculada ao alvo dessa pesquisa, tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico. É então considerável entender como se dá a construção da memória na trajetória de vida do jovem, focando a partir da primeira experiência de trabalho formal. Através do relato pretendeu-se apreender o vivido de maneira temporal e sequencial, que nada mais é do que a expressão ou tradução, por meio de palavras das lembranças, experiências vividas. Entretanto, nos questionamos sobre quais são, portanto, os fatores que influenciam na construção da memória? Como selecionamos certos acontecimentos e os registramos? E mais, porque os sujeitos verbalizam determinadas experiências oriundas da memória, e outras não?

Quando iniciei os estudos sobre o conteúdo me deparei com algumas reflexões. A citação abaixo, principalmente, me fez recordar imediatamente de alguns estudos, sobre psicoterapia, que obtive na Graduação em Psicologia, e por conseguinte acerca do funcionamento da mente, incluindo o conceito de inconsciente coletivo, instituído pelo psiquiatra suíço, Carl Gustav Jung.

A priori, a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa. Mas Maurice Halbwachs²³, nos anos 20-30, já havia sublinhado que a memória deve ser entendida também, ou sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes. (POLLAK, 1992, p. 2).

Então, sobre a memória coletiva ou memória enquadrada, vemos que,

A memória, essa **operação coletiva dos acontecimentos** e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra, como vimos, em tentativas mais ou menos conscientes de **definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais** entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações etc. (POLLAK, 1989, p. 9, grifo nosso).

Mas vale esclarecer que,

²² Esse capítulo foi configurado diante às orientações desenvolvidas na disciplina “Seminário de pesquisa I”, com o Professor Charles Moreira Cunha, bem como os estudos sobre a pesquisa com narrativas. Tendo em vista que nesse processo foi articulado a ideia de que por meio da entrevista narrativa é possível coletar um relato de experiência de vida, para entendimento de um fenômeno científico. Em outros termos, essa técnica de produção de dados favorece a explicitação do vivido, como também possibilita a sua teorização, transformando-o em conhecimento acadêmico. (Rodrigues; Prado, 2015).

²³ “Maurice Halbwachs é o fundador dos estudos sobre a memória na área das ciências sociais, concebendo-a como um fenômeno inteiramente coletivo. Pollak retoma e problematiza essa perspectiva, apontando o caráter negociado da memória e a importância da agência individual para a sua formação.” (RIOS, 2013, p. 1).

Para Halbwachs, a memória tem caráter seletivo, mas isso ocorre simplesmente porque não é possível registrar todos os eventos do passado. A seletividade da memória seria necessária estritamente por conferir ordem às representações dos grupos. Pollak, por sua vez, denomina “enquadramento” a esse processo de escolha que fundamenta a constituição mnemônica: alguns eventos são priorizados em detrimento de outros, mas isso não se dá de modo totalmente aleatório. Indivíduos e grupos procuram destacar os elementos que concorrem para a formação de uma identidade positiva, auxiliando a manutenção de uma posição privilegiada de poder e status – ainda que isso não se dê de modo totalmente consciente e calculado. O processo de “enquadramento” encontra-se na base de formação das memórias de caráter hegemônico, as quais estão relacionadas aos interesses da sociedade englobante. (RIOS, 2013, p. 11/12).

Cabe, portanto, neste instante apresentar o conceito de inconsciente, até alcançarmos a noção de inconsciente coletivo desenvolvido por Jung (2000), visto que,

Uma camada mais ou menos superficial do inconsciente é indubitavelmente pessoal. Nós a denominamos inconsciente pessoal. Este porém repousa sobre uma camada mais profunda, que já não tem sua origem em experiências ou aquisições pessoais, sendo inata. Esta camada mais profunda é o que chamamos inconsciente coletivo. Eu optei pelo termo “coletivo” pelo fato de o inconsciente não ser de natureza individual, mas universal; isto é, contrariamente à psique pessoal ele possui conteúdos e modos de comportamento, os quais são ‘cum grano salis’ os mesmos em toda parte e em todos os indivíduos. (JUNG, 2000, p. 15).

Uma instância psíquica só pode ser reconhecida pela presença de conteúdos capazes de serem conscientizados ou comprovados os seus conteúdos. Sendo que, “Os conteúdos do inconsciente pessoal são principalmente os complexos de tonalidade emocional, que constituem a intimidade pessoal da vida anímica. Os conteúdos do inconsciente coletivo, por outro lado, são chamados arquétipos.” (JUNG, 2000, p. 16).

Os arquétipos são considerados os conteúdos do inconsciente coletivo que secundariamente podem tornar-se conscientes, a qual julga e avalia. Representam o modelo básico do comportamento instintivo e é manifestado geralmente por meio de fenômenos sociais - ensinamentos, símbolos, mitos, dogmas, contos de fadas, sonhos, visões. Dado que, “Quando algo ocorre na vida que corresponde a um arquétipo, este é ativado e surge uma compulsão que se impõe a modo de uma reação instintiva contra toda a razão e vontade, ou produz um conflito de dimensões eventualmente patológicas, isto é, uma neurose.” (JUNG, 2000, p. 58). Mas, vale frisar que o conteúdo do inconsciente coletivo nunca esteve diretamente na consciência ou foram adquiridos individualmente. São hereditários, de caráter coletivo, com efeito não está exatamente relacionado à experiência pessoal. (Jung, 2000).

Esclarecido essa questão, vale então retomar os escritos de Pollak (1989) em que nos explicita sobre a operação da memória, ou melhor dizendo o enquadramento da memória. Pois,

O trabalho de enquadramento da memória se alimenta do material fornecido pela história. Esse material pode sem dúvida ser interpretado e combinado a um sem-número de referências associadas; guiado pela preocupação não apenas de manter as fronteiras sociais, mas também de modificá-las, esse trabalho reinterpreta incessantemente o passado em função dos combates do presente e do futuro. (POLLAK, 1989, p. 11).

Para Dalgallarondo (2019) a memória é a capacidade de registrar, manter e evocar as experiências e os fatos ocorridos. No campo de estudo da memória biológica e humana, distinguim os seguintes tipos de memória: 1) Memória cognitiva/ psicológica; 2) Memória genética/genótipo; 3) Memória imunológica; 4) Memória coletiva/cultural. Mas, é importante destacar que segundo esse autor a capacidade de memorizar, de modo geral, relaciona-se intimamente com o nível de consciência, com a atenção e com o interesse afetivo.

Rios (2013), baseado em Pollak, diz que a memória é uma reconstrução do passado, realizada a partir dos interesses e preocupações dos grupos e indivíduos no presente. O que lhe confere um caráter negociável e mutável, pois ela se encontra sempre num processo de reinterpretação e mudança. Já Bergson (2006) entende que a memória é o que perdura no espírito/alma, em relação a dimensão ontogênese, íntimo do ser humano; mas não é só lembrança, nem percepção. É um processo de correlação de ambos. Assim, a memória é diferente de uma função do cérebro e não há uma diferença de grau, mas de natureza, entre a percepção e a lembrança. Num processo em que passado e o presente entram em contato um com o outro, por meio da evocação e o reconhecimento, que se faz ativamente, por imagens-lembranças que vão ao encontro da percepção presente. E para localizar uma lembrança, o processo consiste em descrever, por uma expansão crescente da memória em sua integralidade, num círculo suficientemente amplo, para que esse detalhe do passado se manifeste.

A verdade é que a memória não consiste, em absoluto, numa regressão do presente ao passado, mas, pelo contrário, num progresso do passado ao presente. É no passado que nos colocamos de saída. Partimos de um "estado virtual", que conduzimos pouco a pouco, através de uma série de planos de consciência diferentes, até o termo em que ele se materializa numa percepção atual, isto é, até o ponto em que ele se torna um estado presente e atuante, ou seja, enfim, até esse plano extremo de nossa consciência em que se desenha nosso corpo. Nesse estado virtual consiste a lembrança pura. (BERGSON, 2006, p. 280).

Com isso, fazemos uma releitura do nosso sujeito de pesquisa, pois notamos que o funcionamento da psique se dá tanto pela influência do inconsciente quanto do consciente. Em função disso se faz importante entender ambas essas instâncias, já que possivelmente foram evocadas na fase da pesquisa de campo. E é também nessa direção

que acreditamos que os jovens compõem seus discursos narrativos – oriundos da memória individual e coletiva/social, constituindo-se a partir das relações mantidas entre as pessoas e grupos. Porém, vale ainda ressaltar que é por meio da história oral que esse discurso pode ser captado profundamente, ou seja, alcançar as tensões e contradições entre imagem oficial do passado e suas lembranças pessoais. (Pollak, 1989; 1992).

A história oral visa à reconstituição dos eventos a partir de memórias baseadas em relatos individuais. Nesse caso, os testemunhos pessoais são considerados relevantes, primeiro, porque o sujeito é tomado como o representante de determinado grupo marginalizado, sintetizando em sua trajetória particular as vicissitudes do caminho percorrido pelo grupo. No entanto, o indivíduo também tem suas próprias recordações: ele administra suas lembranças, procurando harmonizá-las com a identidade que almeja construir para si mesmo. Tal como os grupos, os indivíduos intentam, igualmente, elaborar uma narrativa coerente sobre suas trajetórias de vida, produzindo algo semelhante ao sentimento de unidade subjetiva que Bourdieu (1998) denomina “ilusão biográfica”. Essa tendência se torna mais acentuada na situação artificial criada pela entrevista, quando o sujeito se vê obrigado a elaborar representações sobre si mesmo de modo reflexivo. (RIOS, 2013, p. 13).

Nessa dissertação foi priorizado à aplicação do termo “Pesquisa narrativa”. Entretanto, resgatando um pouco da história sobre essa vertente de pesquisa verifica-se que, “Após o uso intenso da metodologia de histórias de vida, pelos estudiosos da “Escola de Chicago”²⁴, entre as décadas de 1920 e 1940, ela desapareceu do campo de interesse dos cientistas sociais por quase quatro décadas, até ser retomada nos campos da História e das Ciências Sociais, no final dos anos 1970.” (GUÉRIOS, 2011, p. 9). Sendo que na França, o seu ressurgimento ocorreu inscrito em um debate, envolvendo basicamente os estudiosos Bertaux e Bordieu, acerca das possibilidades de objetivação e a necessidade de justificar a cientificidade desse método que enfoca as pessoas. (Guérios, 2011).

E dentro do quadro referencial da metodologia qualitativa biográfica revelam-se a História Oral, Biografia, Autobiografia e História de Vida. (Campos *apud* Silva; Barros; Nogueira; Barros, 2007). Nesse sentido, entendemos que nessa pesquisa implica um contexto e procedimento típico da história de vida, pois tende a revelar o núcleo central do método, que é a dimensão do contar e da narrativa, mas, principalmente porque se entende que há uma produção de sentido tanto para o pesquisador quanto para o jovem. A história é contada da maneira própria do sujeito, o que revela uma oportunidade de resignificação, uma possibilidade do sujeito de refazer sua trajetória, e

²⁴ A expressão “Escola de Chicago” resume em si um movimento que teve, e tem, muito significado para a Sociologia e para a Psicologia Social, compreendendo um conjunto de trabalhos de pesquisa sociológica, por professores e estudantes da “recém” criada Universidade de Chicago.

ainda o fato de existir uma conexão entre o individual e o social, a fim de uma compreensão e interpretação a partir da significação subjetiva dos sujeitos. (Silva; Barros; Nogueira; Barros, 2007). Já que, “[...] a história oral de vida pode ser particularmente útil para nos fornecer uma visão do lado subjetivo de processos institucionais muito estudados, sobre os quais pressupostos não verificados também são feitos com frequência.” (BECKER, 1994, p. 108).

Em suma,

Assim como uma "memória enquadrada", uma história de vida colhida por meio da entrevista oral, esse resumo condensado de uma história social individual, é também suscetível de ser apresentada de inúmeras maneiras em função do contexto no qual é relatada. Mas assim como no caso de uma memória coletiva, essas variações de uma história de vida são limitadas. Tanto no nível individual como no nível do grupo, tudo se passa como se coerência e continuidade fossem comumente admitidas como os sinais distintivos de uma memória crível e de um sentido de identidade assegurados. (POLLAK, 1989, p. 14).

Pollak (1989; 1992) então nos diz que a história oral assim como a memória enquadrada pode ser apresentada de várias maneiras, mas de forma geral, percebe-se uma correlação e encadeamento nesse processo. Nesse sentido, afirma que na maioria das memórias existem marcos ou pontos relativamente invariantes/imutáveis, tanto nas histórias de vida individual quanto coletiva. Em que o trabalho de solidificação da memória foi tão importante que impossibilitou a ocorrência de mudanças. Além disso, os elementos constitutivos da memória se referem aos acontecimentos vividos pela própria pessoa e os vividos pelo grupo/coletivo. Logo, as vezes a pessoa não participou do evento, mas acredita que sim pelo o seu imaginário (Pollak, 1992), ou, nas palavras de Jung (2000), isso se dá devido a influência do inconsciente coletivo. Pois, “É perfeitamente possível que, por meio da socialização política, ou da socialização histórica, ocorra um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado, tão forte que podemos falar numa memória quase herdada.” (POLLAK, 1992, p. 2). E ainda, “[...] podem existir acontecimentos regionais que traumatizam tanto, marcaram tanto uma região ou um grupo, que sua memória pode ser transmitida ao longo dos séculos com altíssimo grau de identificação.” (POLLAK, 1992, p. 2).

Por isso, a memória pode ser perpassada por acontecimentos, personagens e/ou lugares. Sendo que esses três critérios podem dizer à respeito de fatos concretos, como também à fatores imagináveis. Além disso, pode ocorrer a memorização, conduzindo a sua verbalização ou recalque. (Pollak, 1989). Pois,

[...] as dificuldades e bloqueios que eventualmente, surgiram ao longo de uma entrevista só raramente resultavam de brancos da memória ou de esquecimentos, mas de uma reflexão sobre a própria utilidade de falar e transmitir SCLI passado.

Na ausência de toda possibilidade de se fazer compreender, o silêncio sobre si próprio - diferente do esquecimento - pode mesmo ser uma condição necessária (presumida ou real) para a manutenção da comunicação com o meio-ambiente, como no caso de uma sobrevivente judia que escolheu permanecer na Alemanha. (POLLAK, 1989, p. 14).

Então, compreendemos que a lembrança só é possível quando se esqueceu um passado. E o esquecimento, que é oriundo da condição do sono ou do pensamento - processo de abstração e generalização, que pode ser profundo, ou seja, na forma de um recalque, desaparecimento, ou de preservação, também é entendido como latência, recurso pela memória e conforme o conceito proposto por Ricouer “esquecimento de reserva”, que tem polo ativo ligado ao processo de rememoração. (Chartier, 2019).

Resumindo, a memória é seletiva e construída, a partir dos fenômenos conscientes e inconscientes. E o trabalho da memória é indissociável da organização social da vida, e portanto, considerada um fenômeno social. Principalmente pelo fato de que, “Memórias reverberam nos gestos, nas palavras, nas ideias, nos ideais, nos conflitos, nos tensionamentos, entre outras facetas da vida social. Em cada uma dessas dimensões evocadas, encontram-se lembranças e esperanças de histórias ainda subterrâneas.” (CUNHA, 2013, p. 221).

Pollak (1989) verificou ainda que "Ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à Memória oficial" (p. 2). Então, a partir da teoria interseccional verificamos sobre a importância de se adentrar nos estudos dessas categorias, pois significa compreender de que forma as construções sociais e de sentidos interagem e refletem no meio social. Em outras palavras, essa teoria aliada à pesquisa narrativa possui potencial para compreender de que forma a categoria marginalizada opera no meio social. (Colling, Oltramari, 2019). Assim, inclusive por esse motivo, nesta pesquisa optamos pela aplicação da entrevista narrativa, sobretudo, por se apresentar como um método adequado para abordagem das experiências, por oportunizar a fala do jovem, bem como compreender o que e como o tocou.

Há um entendimento de que, “O indivíduo absolutamente isolado não seria capaz de construir qualquer tipo de experiência, não sendo capaz também de manter qualquer tipo de registro sobre o passado.” (HALBWACHS *apud* RIOS, 2013, p. 5). Porque a percepção individual é formatada por códigos sociais e consequentemente as memórias individuais se constituem a partir de quadros impostos pelo meio social. Sendo que a

contextualização realizada por esses quadros sociais inclui, o tempo e o espaço - dimensões fundamentais da experiência humana. (Halbwachs *apud* Rios, 2013).

Entretanto,

Para Pollak, o indivíduo também é capaz de formar e acessar memórias, participando ativamente da construção das recordações dos grupos. O sujeito administra as influências que lhe chegam de fora a fim de construir suas próprias recordações. Sendo assim, ele não se encontra totalmente submetido aos “quadros sociais da memória”. De fato, as lembranças dos indivíduos e grupos se organizam em torno de alguns pontos mais ou menos estáveis, que conferem ordem às suas representações. Contudo, o poder de agência dos indivíduos também se faz presente e deve ser considerado. (RIOS, 2013, p. 9).

Assim, nessa pesquisa privilegiamos os estudos e conclusões de Pollak (1989; 1992) por afirmar que a memória é uma construção individual e coletivo, principalmente, por trazer importantes inovações para a abordagem sociológica da memória, como por exemplo, partindo das memórias individuais como via de acesso para a reconstituição das memórias dos grupos, mas sem romper com a obra de Maurice Halbwachs. Entende-se que essa leitura é apropriada para o estudo proposto, basicamente por destacar que as situações vivenciadas pelo grupo são elaboradas internamente pelos indivíduos, já que criam suas próprias interpretações sobre os eventos, por ser a base do processo de formação das memórias e por conectar os planos micro e macro da vida social no processo de análise. (Rios, 2013).

Observamos também que Walter Benjamin (1987) contribuiu com reflexões sobre o vivido que se tornou memória, focando na questão da experiência, pois denunciou a pobreza de experiências que caracteriza o mundo moderno. Alegando ainda que estamos abandonando as peças do patrimônio humano e que tudo indica que continuarão diminuindo, até que seu valor desapareça por completo. “Na realidade, esse processo, que expulsa gradualmente a narrativa da esfera do discurso vivo e ao mesmo tempo dá uma nova beleza ao que está desaparecendo, tem se desenvolvido concomitantemente com toda uma evolução secular das forças produtivas. (BENJAMIN, 1987, p. 201).

Importa destacar que esse autor, na década de 1930, estava se referindo ao desenvolvimento histórico das forças produtivas, que têm extinguido as ações da experiência humana, incluindo a vivência e a arte de narrar. E mais, ele afirma que a difusão da informação é a responsável por esse declínio. Para ele nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.

Bondía (2002) embasado em Benjamin justifica que, “Em primeiro lugar pelo excesso de informação. A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência.”

(p. 21). As pessoas manipuladas pelos mecanismos da informação, opinião, excesso de trabalho, aceleração e automatismo são incapazes de viver experiências e consequentemente isso leva a perda da memória. (Bondía, 2002; Chartier, 2019). “A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória.” (BONDÍA, 2002, p. 23).

Para mais é,

[...] incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (BONDÍA, 2002, p. 25).

Assim, vale observar em que medida a experiência de trabalho na CVB-MG em parceria com a UFMG foi significativa ao ponto de tocar o jovem, afetar a trajetória de vida do mesmo, bem como sobre a tendência das pessoas não se implicarem nas experiências, devido a aceleração do tempo ou por outros fatores, o que pode refletir na não memorização de alguns acontecimentos e ser considerado uma interposição no processo dessa pesquisa.

Pollak (1992) inclusive nos alerta sobre essas e outras interferências, como as variantes no exercício de construção da memória, porque apresenta uma crítica em relação ao método de produção de dados narrativos, que se fundamenta na memória, por estar apto a produzir representações, mas não reconstituições do real. Entretanto, concordamos com Cunha (2013) quando diz que não significa que haja um falseamento do vivido a ser narrado. Nos apoiamos na perspectiva da pesquisa narrativa ao julgar que se o jovem percorreu sobre determinadas situações, acontecimentos e/ou ações que caracterizaram seu percurso biográfico, primeiramente, é porque se tratam de uma variedade de posições e descrições com validade científica; segundo, dado que nessa metodologia de pesquisa o foco não é comprovar a veracidade ou não do relato. (Bertaux, 2010, 2021; Chartier, 2019).

Para embasar a primeira argumentação, Chartier (2019) indica que a operação historiográfica, construção explicativa da história, bem como a representação produzida nos relatos de cunho narrativo são diferentes do trabalho da memória em si, que remete à questão da instantaneidade e o reconhecimento do passado possibilitado pela memória. Contudo, ele alega que isso são duas formas de presença do passado no presente. Chartier (2019) fundamentado em Certeau, diz também da capacidade da história de

produzir enunciados científicos, mas desde que se estabeleça um conjunto de regras que possibilitem controlar operações adequadas na produção de objetos determinados – formas da escrita da história, a história que revela comparações, analogias, e paralelismos, baseadas nas categorias de experiência - observação, repetição e o saber das transformações que escapam à experiência imediata. A fim de dar crédito científico à essa representação histórica do passado. E para tanto, rejeitar a suspeita de relativismo ou ceticismo.

Já em relação ao segundo argumento, Bertaux (2010) nos afirma que, embora o foco da pesquisa narrativa não seja de comprovar a veracidade ou não do relato produzido na história de vida, se tratam de informações factuais e descrições confiáveis, ainda que, por vezes, incompletas. Em seguida o autor apresenta um resultado de uma pesquisa em que reentrevistaram cinquenta pessoas que haviam respondido um questionário alguns meses antes, e a comparação dos dados coletados levou à conclusão de que as informações contidas nos relatos eram não só mais ricas, mas também mais confiáveis do que aquelas colhidas através dos questionários.

O fato é que para o jovem a narrativa ou relato é composta de falas e percepções, que para ele foi relevante e que marcou a sua história. Ainda que, segundo Delory-Monberger (2012), a história ou o conjunto de relatos possibilite a construção da representação e que a pesquisa narrativa não é única, mas pode fornecer um caminho para a compreensão subjetiva de processos institucionais. E mais, de acordo com Bertaux (2010) através da interação podemos apreender o sentido subjetivo, o sentido intersubjetivo e nos aproximarmos, assim, de seu sentido objetivo.

Incorporamos pois os princípios da pesquisa narrativa, especialmente por se tratar de um “[...] estudo dos modos de constituição do indivíduo enquanto ser social e singular.” (DELORY-MONBERGER, 2012, p. 524). E mais,

O fato de esta fala (e a experiência que relata) ser atravessada pela história, pelo social, pelo político, de ser em grande parte feita de representações, crenças coletivas, de discursos alheios, em suma, o fato de ela ser uma fala de sua época e de sua sociedade é plenamente reconhecido pela pesquisa biográfica que vai mais além: faz dela uma dimensão constitutiva da individualidade. Em decorrência disso, o investigador em pesquisa biográfica deve ter o conhecimento mais preciso possível do campo e dos contextos em que desenvolve sua observação: não com o objetivo de distinguir, na fala dos seus entrevistados, o que seria da ordem do coletivo e o que seria da ordem do individual, para distinguir e separar o que seria exterioridade social e interioridade pessoal, e sim para darem-se os meios de apreender e compreender as biografias individuais, isto é, os espaços-tempos singulares que cada um configura a partir da conjugação de sua experiência (e da historicidade de sua experiência) e dos mundos-de-vida, dos mundos de pensar e agir comuns de que participa. (DELORY-MONBERGER, 2012, p. 526).

Portanto, é importante refletir em que medida as repercursões da experiência de trabalho na CVB-MG em parceria com a UFMG podem ser identificadas na linha biográfica do jovem entrevistado? Ou, qual o impacto dessa experiência sobre o curso de vida do jovem? Em contra partida, deve ser eliminado a ingenuidade positivista em relação a parcialidade, neutralidade, tal como sobre as fontes de dados, pois se memória é construída socialmente também devem ser incluídos os registros/documentações.

Digo portanto que se nos proporcionamos os meios e as condições para construir cientificamente, com todas as técnicas das quais dispomos hoje em dia, temos condições de produzir um discurso realmente sensível à pluralidade das realidades. Temos uma possibilidade, não de objetividade, mas de objetivação, que leva em conta a pluralidade das realidades e dos atos. (POLLAK, 1992, p. 11).

Seguindo o movimento de valorização da experiência subjetiva, como aparato para compreensão da realidade, acreditamos que,

A verossimilhança das generalizações a propósito de um mundo social recai inteiramente sobre a descoberta de “mecanismos genéricos”, de configurações específicas de relações sociais que definem situações, de lógicas de ação desenvolvidas - para além dos fenômenos de diferencialidade - em resposta a essas situações, de processos sociais assim engendrados. É descobrindo o geral no interior das formas particulares que se pode avançar nessa via. (BERTAUX, 2010, p. 41/42).

Demarcamos então que nessa pesquisa nos inspiramos nas narrativas dos jovens, produzida através de uma entrevista mais livre e com breve roteiro norteador, introduzida por meio da leitura de uma pergunta geradora (Apêndice B), à qual o entrevistado foi provocado a falar a respeito dele mesmo, da sua história de vida e a partir do tempo que você foi jovem trabalhador da CVB-MG na UFMG. Valorizando seu modo singular de construir sua narrativa acerca das suas experiências, atentando para as vivências enquanto jovem trabalhador da CVB-MG/UFMG.

Considerando ainda que essa técnica de produção de dados é entendida como possibilidade de exaltação do relato de experiência, por meio da rememoração. Pois,

Na rememoração reencontramos a nós mesmos e a nossa identidade, não obstante os muitos anos transcorridos, os mil fatos vividos. Encontramos os anos que se perderam no tempo, as brincadeiras de rapaz, os vultos, as vozes, os gestos dos companheiros de escola, os lugares, sobretudo, aqueles da infância, os mais distantes no tempo e, no entanto, os mais nítidos na memória. (BOBBIO, 1997, p. 30/31).

Embasados em Pollak (1989; 1992) e Pollak *apud* Rios (2013) entendemos que a memória apresenta de fato um caráter coletivo que não pode ser negado. No entanto, isso não significa que o indivíduo se encontre totalmente alijado do processo de formação de lembranças. E como refletiu Cunha (2013), procuramos olhar as memórias do trabalho como um patrimônio de cada trabalhador, bem como compreender as memórias como

experiência que pode se atualizar nos saberes do trabalho, porque,

Sabemos que, mesmo que os grupos de trabalho se desfaçam, algo de suas memórias se mantém no exercício da profissão de outros coletivos que venham a ser formados. O que nos permite entrever que lembranças enraizam-se no exercício das profissões e metamorfoseiam-se em alguns casos e, mesmo que parcialmente, acompanham cada trabalhador diante das mais variadas convocações do trabalho real. (CUNHA, 2013, p. 214/215).

Assim, a memória biográfica limita-se ao que se viveu e que foi significativo para cada sujeito individualmente. Mas vale demarcar, que na trama entre memória individual e coletiva, encontra-se enlaçados tempo e espaço. E “[...] quando investigamos memórias, podemos dizer que investigamos aspectos das relações sociais, históricas e espaciais de um passado presente.” (CUNHA, 2013, p. 218).

Nesse sentido, Leão; Dayrell; Reis (2011) e Campos (2019) discutem sobre o modo de conceber e viver o tempo na juventude, mas, segundo o contexto histórico e cultural de cada grupo social. Os autores apontam que a relação entre passado, presente e futuro está se transformando ao longo da história da humanidade. O tempo presente não é mais concebível como uma dimensão que prepara para o futuro ou como o lugar social que passará a ocupar quando adulto. E isso influencia diretamente na forma como os jovens se relacionam com o tempo, porque dada a situação de fragmentação, incerteza, risco, incluindo a experiência que vivemos de pandemia, o futuro foge do controle. Diante dessas situações de impotência o jovem se vê obrigado a buscar novas formas de temporalização. Logo, a busca de sentido é transferida para o presente. Passando então a refletir um eixo temporal curto.

Além disso, de acordo com Melluci (1997), não se identifica mais uma integração entre experiências subjetivas e tempos determinados socialmente. A maneira como se constrói a experiência é cada vez mais fragmentada.

[...] um tempo diferenciado é cada vez mais um tempo sem uma história, ou melhor, um tempo de muitas histórias relativamente independentes. Então é também um tempo sem um final definitivo, o que faz do presente uma medida inestimável do significado da experiência de cada um de nós. (MELLUCI, 1997, p. 8).

Portanto, entendemos que é preciso buscar formas para articular o atual cenário, de modo a contemplar essa nova dimensão da condição juvenil, considerando-o como parte do processo formativo dos jovens. Visto que assim como ocorre com o tempo, também se transforma a relação com o lugar, pessoas, recursos, e precisamos ficar atentos à todas essas influências, para acompanhar de fato as especificidades e realidade juvenil.

Nesse sentido, reconhecemos os fatores que interferem na configuração da memória, considerando a perspectiva temporal, individual e social, somado à fase da vida intitulada

juventude, principalmente após a implantação da máquina no capitalismo industrial. Tendo em vista que, a ampliação dos horizontes representa para o jovem um futuro sem controle, e as possibilidades excessivas podem tornar-se possibilidades sem tempo, e consequentemente reduzir os limites da memória. Entretanto, isso também pode significar o entendimento do presente como experiência única. (Melluci, 1997). Logo, aspirar o tempo/experiência como único também pode ser entendido como uma forma de enxergarmos o jovem como singular – visão essa tão enfatizada ao longo dessa dissertação.

3 INTERPRETAÇÕES NARRATIVAS

Consideramos este capítulo da dissertação como um dos mais importantes, pois promove uma articulação com todos os outros e, obviamente, com a introdução. Mas, vale lembrar que não visamos à aplicação de categorias prévias, não temos respostas prontas, nem temos a excitação de organizar os dados previamente para provar alguma hipótese. Procuramos apresentar proposições de interpretações, baseadas na observação do relato emitido na entrevista de campo, à luz do referencial teórico e metodológico.

Então, respeitando o princípio basilar da pesquisa narrativa, direcionamos a nossa escuta e consequentemente organizamos as falas dos seis jovens entrevistados - egressos da experiência de trabalho na CVB-MG/UFMG, de acordo com o objetivo da pesquisa, mas também atentos a singularidade e particularidade de cada qual. Já que segundo essa metodologia de pesquisa, na análise dos dados emergem categorias que possibilitam o encontro de regularidades ou surgimento de elementos específicos que configuraram a história de cada sujeito investigado. (Delory-Monberger, 2012; Rodrigues; Prado, 2015; Schütze *apud* Bauer; Jovchelovitch, 2008; Schütze, 2013).

Tentamos refletir e articular as narrativas com os estudos sobre juventude e trabalho, na confluência de perspectivas psicológicas, sociológicas e históricas. Observamos em que medida a experiência de trabalho na CVB-MG em parceria com a UFMG foi significativa ao ponto de tocar o jovem, afetar a trajetória de vida do mesmo. Para tanto, organizamos às interpretações em 8 categorias, que surgiram das próprias narrativas e se configuraram como espécie de agrupamento temático, gerando uma nova narrativa, a partir da ótica da pesquisadora. Sabendo ainda que à fase de síntese, ou seja, a passagem ao texto escrito, exige do autor a capacidade de transpor para a palavra, não só o modelo teórico explicativo, mas, também a própria realidade observada. Por isso, introduzimos expressões retiradas das entrevistas, das narrativas individuais, no sentido de ilustrar o discurso científico.

Vale também mais uma vez demarcar que, a análise do *corpus* do texto da entrevista narrativa foi feita acompanhando todo o processo de investigação, que se iniciou na fase exploratória e conduziu os estudos de forma interativa/relacional, visando um trabalho de interpretação hermenêutica (não visa apresentar explicação por causa e efeito). Atentos à necessidade da vigilância epistemológica e evidentemente, o distanciando do juízo de valor/julgamento ou à busca por uma verdade absoluta. (Bertaux, 2010).

3.1 Perfil sociodemográfico dos jovens

Iniciamos a organização dos dados produzidos nessa pesquisa, apresentando o perfil sociodemográfico dos jovens entrevistados, de acordo com a tabela à seguir:

Tabela 1 – Perfil sociodemográfico							
	Nome	Idade	Raça declarada	Estado civil	Escolaridade	Período que atuou na CVB-MG/UFMG - Programa	Trajatória profissional
1	Guilherme	29	Pardo	Solteiro	Ensino superior trancado	2010/2011 – 8 horas – Jovem trabalhador	Antes da experiência na CVB-MG/UFMG trabalhou em atividades informais; atualmente está desempregado.
2	Heitor	22	Preto	Solteiro	Ensino médio completo	2017/2018 – 4 horas – Jovem aprendiz	Antes da experiência na CVB-MG/UFMG trabalhou em atividades informais; atualmente trabalha em atividade formal (registro CLT)
3	João	23	Negro	Casado	Cursando ensino superior	2015/2016 – 8 horas – Jovem trabalhador	Antes da experiência na CVB-MG/UFMG trabalhou em atividades informais; atualmente é estagiário.
4	Lorenzo	27	Preto	Solteiro	Superior completo	2012/2013 – 8 horas – Jovem trabalhador	Antes da experiência na CVB-MG/UFMG trabalhou em atividades informais; atualmente é contratado na área de formação.
5	Luan	27	Preto	Solteiro	Cursando ensino superior	2013/2014 – 8 horas – Jovem trabalhador	Antes da experiência na CVB-MG/UFMG trabalhou em atividades informais; atualmente é estagiário.
6	Rafaela	22	Parda	Casada	Ensino médio completo	2017/2018 – 8 horas – Jovem trabalhador	Antes da experiência na CVB-MG/UFMG trabalhou em atividades informais; atualmente trabalha em atividade autônoma (microempreendedora individual)
Fonte: Elaborada pela autora							

Essa tabela foi organizada em ordem alfabética, mas, dirigiu-se outro nome, afim de preservar a identidade dos participantes. E foi feita com o objetivo de contextualizar a posição de quem fala e se destina à obtenção de informações gerais. Tem também outra função importante, a de facilitar o *rapport*, pois inclui perguntas menos ameaçadoras, que permitem ao entrevistador e ao entrevistado construir uma relação e progredir naturalmente. (Cunha, 2007).

Verificamos então que esses sujeitos são classificados como jovens, conforme faixa etária convencionalmente utilizada - de 15 a 29 anos (Freitas; Abramo; Lén, 2005); têm mais de 5 anos de desligado da experiência na CVB-MG/UFMG; a maioria se declara preto/negro e está trabalhando. Sendo somente um jovem atualmente entendido como “nem nem” - expressão que surge na década de noventa, para identificar os jovens que não estão trabalhando e nem estudando. (Simões, 2013). Porém, Guilherme afirma que trancou o ensino superior que cursava em uma universidade pública, mas, pretende retomar os estudos em outra universidade, na modalidade de educação à distância.

Guilherme: O que que acontece eu estou pensando seriamente. Eu parei a faculdade né, quando o meu menino estava para nascer. Agora já está com cinco anos, a gente já tá, eu estou procurando outros meios de, de garantir a subsistência né, não morrer de fome, porque é o que a gente luta para, para fazer todo dia. Eu estou pensando realmente em concluir minha faculdade, óbvio, e

assim que eu concluir a faculdade eu vou, estou pensando fazer uma pós. Tentando ver se eu acho uma EAD agora.

Esse jovem disse ainda que em breve vai começar a trabalhar como motorista de aplicativo, como *Uber, Cabify, 99 Pop*. Conhecido também como o fenômeno da uberização do trabalho, fruto de uma ideologia neoliberal, em que o capital amplia suas formas de exploração, produzindo situações de trabalho flexíveis e precárias, já que não garante os direitos básicos trabalhistas, como férias, décimo terceiro, seguro desemprego. (Abílio, 2020; Mendes; Guimarães, 2022; Frigotto, 2008, Mendes; Guimarães, 2022). Entretanto, essa condição de trabalho se apresenta como uma possibilidade, diante da necessidade e realidade do jovem.

Guilherme: Atualmente eu estou desempregado. Acabei de sair da da empresa que eu estava no trabalho. Aí eu vou ver se eu rodo um pouco como motorista de aplicativo.

Seguindo a análise da trajetória profissional dos jovens entrevistados, ressaltamos o fato de quatro deles terem trabalhado antes da experiência na CVB-MG/UFMG, mesmo que em atividades informais. O que reforça a tendência de atuação em um trabalho informal, em confluência com a necessidade de contribuição financeira no contexto familiar:

Guilherme: (...). É vamos lá. É jovem um, de, de periferia assim, a gente sempre está precisando de trabalhar. Não tem como fugir disso. É meu pai ele, na época, meu pai e minha mãe e meus irmãos, a gente trabalhava, precisava né. A renda era pouca, meu pai sempre trabalhou na construção civil. Então a gente precisa trabalhar mesmo, não não tinha como fugir disso.

E aí surgiu a oportunidade. Eu até conhecia a Cruz Vermelha de nome, mas não sabia que tinha esse programa de, de menor aprendiz deles. Aí eu, eu conheci até o da Assprom. Só que Assprom na época não pegava aqui em Vespasiano. Aí eu eu mexia, fazia alguns bicos por fora, ajudava como servente pedreiro, todo menino aqui da região fazia, aí surgiu essa oportunidade. Eu aprendi um pouco mexer em, em computador, principalmente sistema Linux, que era horrível nossa.

Heitor: É, o que que aconteceu, nós trabalhávamos junto né, na verdade. Mas aí me pagava como ajudante, lógico, que ele era profissional. Aí daí começou a ficar muito sem serviço, porque chegou nós ficar dois meses em casa, sem ter serviço nenhum. Às vezes um bicozinho, um bicozinho ali, mas nada que fosse é, o suficiente né. Igual minha tia não trabalha, aí era, já tinha mais eu em casa também para despesa.

Aí ela viu que estava ficando muito parado, eu e meu tio, aí daí ela falou, vão, vão pegar e olhar, aí eu peguei e comecei a trabalhar. Porque lá estava parado também e para mim não era bom, nem pra mim, nem pro meu ti. Porque eu era mais uma despesa em casa, porque querendo ou não era mais uma despesa em casa. E para mim eu estava ficando um velho sem ter aprendizado nenhum, não tinha conhecimento nenhum.

Aí na época também pouco antes de entrar na Cruz Vermelha ainda peguei, eu acho que eu passei mal, alguma coisa assim e precisei tomar um bocado de remédio também. Apertou bastante mesmo na época.

Aí daí, minha prima pegou e falou, não vamos ver um serviço de menor aprendiz, para ele pegar e e vê se pega e cresce, que ele está parado em casa, está só estudando e tal. Aí daí nós começamos a procurar. Aí fez a inscrição no

Assprom, mas no Assprom não consegui porque minha irmã na época ainda era da Assprom.

Luan: É, então, desde a época antes de eu ser Cruz Vermelha, eu sempre tive é um contato com o trabalho. Não, não é que, não é de carteira assinada.

De autônomo eu trabalhei como lavador de carros, já trabalhei em montagem de palco, já trabalhei de servente de pedreiro, já trabalhei de atendente de lanchonete, que foi um trabalho meu, primeiro trabalho de carteira assinada, foi esse trabalhava no Burger King. E já trabalhei também com montagem de palco, falei, panfletagem, garçom.

Na verdade esse trabalho de garçom eu estou nele até hoje, assim entendeu. Como é um trabalho de freelance a gente não tem um vínculo. Então sempre que eles precisam eles me chamam, eu vou, até hoje. Agora menos, mas sempre que me chama, porque esse trabalho me ajudou muito nesse momento, assim, que eu não estava conseguindo trabalho fichado, é remunerado né.

Quando eu entrei na Cruz Vermelha é, eu comecei a criar esse olhar aí, porque eu comecei a ver a gente da minha idade é, assim, muitos adolescentes hoje em dia não precisam nem preocupar com trabalho, porque consegue ter uma ressalva do pai, ter um conforto de dar pra ele, o que ele quer, de levar ele onde ele quer ir. Mas, eu vi também muita gente da minha idade prisioneiro, porque não tinha o trabalho e o pai não ia tirar o dinheiro dele comprar feijão, arroz pra gente sair de casa, pra dar pra ele sair, pra ele comprar uma roupa, sabe. Pra ele fazer alguma viagem, pra ele fazer algum plano.

Rafaela: Olha trabalhei com o meu tio numa papelaria. Aí depois eu vim trabalhei na Cruz Vermelha.

A minha mãe veio aí ganhou eu aqui. Mas só que sempre foi um sofrimento, sempre ela correndo atrás para conseguir as coisas sozinha. Eu vou falar, agora eu tenho oportunidade, mais é a idade né, tem idade, posso trabalhar, posso conseguir ajudar, aí eu fui comecei a trabalhar.

A renda desses jovens era considerada como importante para o próprio sustento e da família, desde antes da experiência de trabalho na Cruz Vermelha/UFMG, porque como bem colocou Guilherme, no início da sua fala “(...) jovem um, de, de periferia assim, a gente sempre está precisando de trabalhar. Não tem como fugir disso.”

Já o jovem João afirmou que não havia trabalhado antes da CVB-MG/UFMG, mas, quando foi convocado pela Cruz Vermelha já estava selecionado para trabalhar em outro programa social:

João: Eu iria trabalhar no, em dois dias né eu fiz um curso de duas semanas na Cruz Vermelha. Sempre assim, foi assim, e aí dois dias antes eu estava fazendo concomitantemente um processo no Senac, nas Lojas Rede. E eu já, um dia antes, eu fui assinei o contrato na lojas Rede e um dia depois à Cruz Vermelha me ligou.

E o outro jovem disse que não havia trabalhado antes da experiência na CVB-MG/UFMG, porém, a entrada nessa Instituição era um plano da família:

Lorenzo: Acho que para organizar um pouco o pensamento começo com essa questão do histórico da minha família mesmo do meu irmão já ter entrado na na Cruz Vermelha e de ser um caminho que a família enxergava que era um caminho positivo ali. É, tinha essa questão de, de ter uma renda de não só especificamente para ajudar em casa, mas para ter uma possibilidade de de lazer de adquirir coisas, que a gente queria adquirir no sentido ali na adolescência, tipo ter uma grana para sair, para poder comprar alguma coisa. Como a minha família também

vem nesse perfil de vulnerabilidade social, não tinha uma renda muito, muito alta, a gente sempre enxergou esse primeiro emprego como um passo importante ali pra pra ter essas possibilidades de acesso, algumas coisas que às vezes ficava limitada se dependesse somente da renda do meu pai ou de alguns bicos que minha mãe fazia na época. Então, era um caminho que minha mãe achava importante a gente começar a trabalhar novo. Teve, sempre teve essa conversa, no sentido, ah é importante começar a trabalhar novo, já consegui ter um ter um dinheiro para fazer as coisas que você quer, comprar algumas coisas. Então acho que a minha entrada na Cruz vermelha especificamente se deu por esse histórico familiar de ter outras pessoas que acessaram antes a instituição.

Dentre os jovens entrevistados somente um atuou na CVB-MG/UFMG por meio do contrato de 4 horas, ou seja, foi Jovem aprendiz, regido pela Lei de aprendizagem (Brasil, 2000) e no final do contrato, em 2018, recebia o valor de R\$ 499,00. Já os demais eram contratados como jovens trabalhadores, via CLT (1943), em contrato de 8 horas, recebendo o salário mínimo vigente na época. Mas, no relato o jovem que atuava 4 horas expõe que preferia trabalhar 8 horas, já que ganharia mais e que normalmente tinha outras obrigações, e portanto, já acordava cedo para o ofício:

Heitor: Eu até eu preferia que fosse às oito horas normal, que o salário era melhor né. E eu querendo ou não era dia inteiro agitado do mesmo jeito. Aí de manhã eu trabalhava lá na obra até 11 horas da manhã, daí eu parava, arrumava, almoçava e vinha trabalhar. E daqui ia embora, daí ia pra escola. E tinha dia que meu tio precisava de mim para trabalhar com ele de manhã. Querendo ou não sempre tinha uma coisa para fazer. Então pra mim era melhor eu ter às oito horas aqui, que era um dinheiro melhor né. Conseguia, às vezes ter feito algum curso, alguma coisa na época que teria dinheiro né, teria condição de fazer um curso na época, mas não deu.

A jovem Rafaela disse que ia trabalhar na modalidade de jovem aprendiz (4 horas), mas, como precisava de ajudar à mãe, a CVB-MG redirecionou-a para a opção de 8 horas (Jovem trabalhador), tendo assim acesso a um salário maior (De R\$ 499,00 passou a receber R\$ 954,00 mensal).

Com isso fica evidente, conforme nos afirmou Dayrell (2016), que a Instituição que recebe o jovem trabalhador, no caso à UFMG, é quem opta e confirma a modalidade de contratação de cada jovem. Mas, vale então ressaltar que,

(...) esses jovens são “protegidos” pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), o que subtrai uma série de direitos dos jovens que estão em processo de formação, pois somente a Lei de Aprendizagem (BRASIL, 2000) e/ou a Lei do Estágio (BRASIL, 2008) é que garantem a proteção ao trabalho juvenil e sua dimensão educativa. (DAYRELL, 2016, p. 174).

A maioria dos jovens entrevistados afirmaram que no contexto de trabalho na CVB-MG/UFMG não tinham responsabilidade total com as despesas financeiras da família, aplicando o dinheiro como uma parcela de ajuda para a casa. Esses jovens narraram como era a aplicação do salário nesse período:

Guilherme: E todo mundo trabalhava na minha casa. Então acabava que mesmo

ajudando ainda sobrava uma parte considerável boa mesmo para mim. Eu pagava meu meu aparelho né, porque usava aparelho. (...)

Heitor: Quando entrei aqui, é sempre meu tio, meu tio falou assim, vamos fazer um um consórcio para você da moto, porque você entrou agora na Cruz Vermelha e tal. Falei, então vamos, aí fomos lá para olhar o consórcio, aí na época que eu recebia era quase né, não chega nem 500, era 400 e alguma coisa, depois teve aumento. Aí o valor do consórcio acho que era 310, quando eu fiz e ele. Falei nó, não vai sobrar dinheiro nenhum para mim, eu vou trabalhar o mês todo para não sobrar nada. Aí falei, não vai sobrar nada para mim. E eu sou mais vaidoso, gosto de cabelo cortado. Aí falei, ah tio, vamos olhar outra moto mais barata. Ele não, vão, vamos fazer dessa aqui, que tal, você meio que vai apertar agora, mas na frente você vai agradecer. Tá bom, eu fui lá e fiz, aí fui pagando, fui pagar, eu paguei mais da metade da minha moto e recebendo salário aqui, essa é a moto que eu estou hoje, mais da metade do salário.

João: Então meu primeiro salário eu comprei um Adidas de mil. O que que é isso? É, e eu acho que, é só uma série de questões pra gente debater, eu comprei um tênis que custava mil reais, porque eu tive uma infância bem simples, muito simples mesmo. Em alguns momentos até os perrengue assim. Então eu tive uma vida bem simples e aí quando a gente se vê com algum dinheiro, acho que fruto do nosso trabalho, de forma honesta, vamos dizer assim, é eu vi que era um espaço que eu poderia primeiro fazer o que eu quisesse. E aí o meu sonho era ter aquele tênis, que muitos dos meus amigos tinham, porque os pais conseguiam dar e eu não conseguia ter. Então meu primeiro salário foi comprar esse Adidas de 1000.

E depois é, meus irmãos já trabalhavam, aí minha mãe ela pedia cem reais para casa só e todo o resto do nosso dinheiro era para nós mesmo. Então ela falava, ah gente ajuda só na água, na luz, comigo e com meu irmão, porque meus outros dois irmãos já não moravam mais com a gente. É, a minha mãe só dizia olha dêem cem reais pra casa e gastem o dinheiro de vocês da forma que quisesse. Então eu comprava roupa sabe, eu tomava sorvete, saía com alguém, fazia esses os movimentos assim.

Lorenzo: A partir do primeiro ano eu comecei fazer isso, essa questão de sair, é questão de ter uma grana, que vinha do trabalho, possibilitou também eu ter acesso a essas questões, de poder sair, ter dinheiro para ir nos lugares. Então eu lembro que é, final de semana eu ia pro centro, às vezes, alguns dias da semana também matava aula para ir, a sexta-feira. Então eu comecei a ter contato com alguns espaços culturais desses, principalmente ligada a batalha de MC's que tinha sexta-feira à noite. E aí eu conseguia ver, tipo assim, essa questão de dinâmicas diferentes da dinâmica do próprio bairro.

Luan: Eu acho que muita coisa que eu fiz, que eu consegui fazer com minha grana de, de trabalho da Cruz Vermelha, que era um salário mínimo na época, era muito bom para mim, eu não teria feito sabe.

Eu juntei dinheiro durante um bom tempo desse meu trabalho. É eu fiquei 2 anos aqui, eu juntei dinheiro, sei lá, um ano e meio desse dinheiro que eu estava. Já tinha 5 meses aqui eu comecei a juntar dinheiro e posteriormente me ajudou muito porque eu saí da Cruz Vermelha eu fiquei fazendo uns bicos.

Rafaela: Achava bom, poder retribuir o que minha mãe já fez por mim, que minha mãe sempre batalhou, sempre correu atrás. Aí então eu poder retribuir um pouco, tipo fazer uma compra, pagar uma conta, eu ficava satisfeita com o dinheiro gasto assim.

E dava para organizar bem, porque a minha mãe não falou, falava assim não é obrigação sua cuidar da casa. E fazia por querer demonstrar para ela que eu estava ali também, que eu estava ali para apoiar ela, para poder ajudar no sustento.

Verificamos que o maior número desses jovens até poupavam o salário durante o trabalho na CVB-MG/UFMG, conseguindo exemplificar onde o investiu. E avistamos que isso representa uma das repercussões do trabalho, já que o jovem da periferia é atravessado pela questão do trabalho (Rosa; Coutinho, 2019), logo, vinculado ao dinheiro. Então, o fato de começarem administrar o valor adquirido no trabalho, não aplicando só a curto prazo, pode representar uma ressonância na trajetória de vida dos mesmos.

Heitor: Essa é a minha primeira grande conquista que eu tive, que foi a moto. Paguei mais da metade dela eu paguei com dinheiro daqui.

João: Eu saí em maio né daqui, é o meu aniversário. Então que eu fazia dezoito. Nisso eu comecei a trabalhar e aí eu tirei esse ano pra tirar minha carteira. Então eu fiquei lá, tirei a carteira e aí isso foi em 2017 em 2018 eu comecei a fazer cursinho. Que de novo a minha mãe que foi lá, me ajudou, buscou local para mim e falou Victor você tem um dinheiro na conta, que eu tinha dado um acerto que eu tinha guardado, vai lá paga tudo, faz e eu comecei a fazer cursinho.

Luan: Não investi em nada, porque acho que o momento da vida que o lugar é o momento que eu vivia não me deixou investir nada, no sentido de carro, de moto, essas coisas, mas assim o dinheiro me ajudou muito. Eu consegui ficar um período sem trabalhar fichado, fazendo só uns freelance e esse dinheiro me ajudou entendeu. Porque eu tirava dele para fazer algumas coisas, para ter algumas, alguns conforto, eu posso falar sabe, de tipo assim, de conseguir vir aqui na UFMG, participar de uma reunião e não ter a preocupação. Virou uma reserva.

Entendemos ainda, baseado nos relatos, que para esses jovens a atuação na CVB-MG/UFMG em tempo integral era uma forma de receber um salário melhor, e consequentemente auxiliar nas despesas familiares, mas, também de adquirir bens pessoais, ter acesso ao lazer, cultura – Benefícios esses comumente privados dos jovens pobres. No entanto, todos os jovens entrevistados, exceto o que trabalhava 4 horas, se queixaram do cansaço diante da jornada de trabalho, uma vez que tinham pouco tempo para o descanso, lazer e estudo:

Heitor: Até que era bem tranquilo, eu trabalhava meio período aqui, estudava de noite.

João: Eu trabalhava oito horas por dia e aí é, essa jornada era muito cansativa, muito cansativa, porque eu acordava seis da manhã, pra sair sete, para chegar oito. Então, mas eu saía da escola dez. Então chegava em casa dez e quarenta. Então eu tomava banho, comia, já era umas onze e pouco, pra quem tinha que acordar seis horas, pro um cara de dezessete anos é muito pesado. E o lazer nosso, fica aonde? E outras questões eu vejo, a gente precisava sair, resolver algumas coisas.

Lorenzo: Eu acho que uma coisa que pesou bastante era a questão da jornada dupla de trabalho, que eu tinha que trabalhar, estudar. Aí eu lembro que, tipo, apesar que eu tive um desencantamento com a escola antes dessa, dessa questão da dupla jornada. Eu lembro que na escola em si, como eu já não tinha muita, muita vinculação com a escola, vinculação no sentido de eu não, não conseguia dar sentido mais a trajetória escolar, já quando, antes de eu entrar na Cruz Vermelha, mas aí teve esse momento enquanto eu estava aqui. Então meio

que o meu, meu tempo de escola era meio que tipo, chegava muito cansado na escola, passava a maioria das aulas dormindo. Então tinha muito essa questão da dupla jornada de que, é querendo ou não afetava é essa questão do cansaço mesmo.

Luan: Então é, eu acho que não é fácil o processo não. É simples assim não, é prazeroso também, sabe. Porque já tive um momento da minha vida eu me senti muito sobrecarregado de eu ficar pensando, tipo, mano, eu sou tão novo, não tem responsabilidade de quase nada, e é tanta coisa que eu acho que descarregou sobre mim nesse sentido sabe. E assim eu me senti cansado mesmo, de, é, eu queria só terminar a minha escola de boa e depois eu procurava o serviço, porque não vou conseguir conciliar os dois.

Eu gostava de ter meu salário, gostava de dormir sabe, descansar, porque eu me sentia cansado nessa época, que era o lance final da escola, de estar trabalhando e de vez em quando tinha fazer algumas outras coisas pra fora entendeu. Então meio que me sentia cansado eu acho.

E às vezes eu tinha, sei lá, um para casa para fazer. Não dava tempo de fazer no serviço e eu saía daqui 4 horas, entendeu. Minha aula era 7. Eu não conseguia chegar em casa nessas 3 horas para chegar, descansar, tomar banho e conseguir ver a matéria. Isso aí meio que me cansava assim um pouco.

Rafaela: Hum, eu acho que no começo, ficar muito tempo longe de casa, chegava em casa cansada ia pra escola, aí isso me esgotou um pouquinho. Saía cedo, vinha trabalhar, chegava em casa correndo, tinha que ir pra escola, aí de segunda a sexta, foi um pouco cansativo só.

É, despertador não me acordava, era minha mãe mesmo, falando aqui você tem que ir. Aí depois, a escola comecei a faltar alguns dias. Mas só que depois eu acostumei, aí comecei a ficar tranquilo, mas no começo foi puxado.

Assim, esse cenário revela um impasse habitual na vida do jovem pobre brasileiro, pois o dinheiro representa uma solução para algumas agruras, porém, introduz outros impasses, como o cansaço, dificuldade de harmonizar trabalho e estudo, falta de disposição para participação social, cultural e até de lazer.

O cansaço era entendido como reflexo do trabalho em tempo integral, mas, também, devido a questão da mobilidade urbana, pois o deslocamento através do transporte coletivo foi classificado como demorado, seja ele internamente no *campus* Pampulha da UFMG ou no trânsito da Cidade de Belo Horizonte ou região metropolitana de BH:

Guilherme: A experiência com UFMG tirando a distância que a mobilidade para quem é é jovem assim é muito difícil, aí dentro, porque depende daquele ônibuzinho, que é demorado.

Pesquisadora: Cortou sua ligação.

Guilherme: (...). É que eu estou chegando, aí conectou no Wi-Fi de casa. Está me escutando? Alô, alô? (...)

Pesquisadora: (...) Oi. Agora estou ouvindo. Está me ouvindo?

Guilherme: Estou.

Pesquisadora: Você estava falando da questão do ônibus interno que era muito demorado.

Guilherme: Isso. O ônibus interno ele demora muito. (...)

Os problemas que eu poderia citar que ocorriam com muita frequência é o

problema da mobilidade urbana, que (risos) o trânsito lá para a UFMG, mesmo sendo relativamente próximo de mim é, é uma coisa que me atrasava muito, dava, tipo assim, muito desgaste. Ai por exemplo, prejudicava, como você é Cruz Vermelha, você tem que estar estudando. Enquanto eu estava estudando e trabalhava demorava demais chegar na, na escola, porque o trânsito da Antônio Carlos era horrível. Ali perto da, na hora que eu saía era o horário, horário de pico. Então assim, mas, mas, aí seria realmente esse, esse tipo de problema, não de acordo com o tipo, com a natureza do serviço ou com o serviço em si.

Lorenzo: Você está trabalhando 8 horas, depois tinha que ir para a escola, aí você pega ônibus, tipo assim, pega ônibus lotado, todo dia. Então essa questão da rotina ali especificamente era algo que, que não era muito agradável.

Luan: Então é, eu lembro que como eu moro aqui próximo, eu não tinha muita dificuldade de locomoção, era mais o trânsito mesmo que cansava a gente entendeu, que dava na época. Como não tinha o sistema automóvel, era um ônibus só da minha casa aqui. Só que é isso mesmo o lance de sair, sair de casa e vim pra cá no horário de pico, é a hora que todo mundo está saindo e sair daqui e ir embora para casa no horário de pico, meio que me cansava muito.

Um dos jovens até relatou problemas constantes com a Chefia, devido os atrasos provocados pelo deslocamento residência-trabalho:

Luan: Eu tinha um problema com ela por causa disso, porque assim eu descia aqui na Antônio Carlos, tinha que subir pra FALE, é, e ela queria que eu estasse na porta do Departamento 5 para 8. Eu não conseguia chegar essa hora porque geralmente 5 pra 8 estava chegando aqui. Então como não tinha movimento na Antônio Carlos, na época era, era pista normal, então sempre garrava um pouquinho e ela ficou batendo nessa tecla durante um tempo que eu tinha que levantar mais cedo que era a minha obrigação chegar mais cedo no Departamento. Só que eu não acho que eu estava me esforçando pouco para estar aqui entendeu. Ela ficou falando tanto que deu a entender isso, que parece que eu estava me esforçando pouco para estar num trabalho. E era muito esse viés que tipo se mano, você tem que se esforçar, porque tem muita gente querendo sua vaga, que você está aqui e tem que aproveitar entendeu. Só que assim eu era jovem, estudante na época eu estava é, é, assim formação na escola, estava em formação aqui na UFMG também, porque por mais que era trabalhado, mas o trabalho me formou de alguma forma sabe. E então eu acho que essas especificidades assim ela não via.

Entretanto, entendemos que se esses jovens não estivessem inseridos na experiência de trabalho na CVB-MG/UFMG provavelmente estariam em outro trabalho, com demandas mais intensas e cansativas, conforme apontamos na coluna “Trajetórias profissionais” da tabela “Perfil sociodemográfico”, nos relatos já expostos e apresentados aqui:

Guilherme: Não foi, foi minha primeira experiência profissional de carteira assinada, mas não foi minha primeira experiência profissional. Acaba que eu senti um pouco que o trabalho era um pouco deslocado do que eu tinha de experiência, não que fosse ruim, justamente o contrário. Era até muito bom, era muito tranquilo, o pessoal no geral era bem compreensivo, com quem era menor aprendiz, mas tem uma vibe meio diferente da, de outros empregos, sabe.

Luan: Um pouco antes da Cruz Vermelha como eu te falei, é, eu trabalhei de atendente de lanchonete né. Comecei na carteira, se eu não me engano atendente de lanchonete, no Burger King, lá no Pátio Savassi. E foi uma época muito ruim da minha vida, que eu estava indo do segundo pro terceiro ano da

escola e esse trabalho estava me segurando muito, porque eram 6 horas de trabalho sim, mas é, eu moro na zona norte. Eu tinha que atravessar a cidade, praticamente, para ir lá para zona, é, região centro-sul né, Savassi. E assim era de dez da manhã às quatro da tarde no trabalho, mas era muito ruim para eu conciliar isso com a escola. Eu estava tendo muita dificuldade, só que o adendo do dinheiro me alegrava, para estar realizando esse trabalho.

É passar nessa entrevista começar esse trabalho foi muito bom para mim porque eu ia sair desse trabalho que estava, mas antes tava me cansando que era da Burger King.

É eu tinha a concepção que eu ia conseguir formar com mais tranquilidade da escola que eu já estava na parte final. E assim eu estava muito é, eu estava muito seguro que eu ia sair da escola pelo trabalho em si. A Cruz Vermelha me dava esse adendo de continuar o meu estudo que não era muito a minha vontade, mas hoje em dia tá na onde eu estou eu vejo o tanto que foi importante eu ter terminado.

Então da Burger King para Cruz Vermelha eu acho que a diferença é o trabalho em si é totalmente diferente, porque na Burger King a gente trabalha meio que por produção né, que a gente trabalha com comida. É diferente do trabalho daqui. Eu acho que o trabalho lá é mais pesado que o daqui. E o trabalho de lá ele não me dá muita adedo, eu na condição de jovem estudante, na época ele não me dava muito adendo para conseguir fazer um para casa, para conseguir estudar, para conseguir pesquisar alguma coisa.

Antes da Cruz Vermelha, então eu acho que se eu não tivesse entrado na Cruz Vermelha como eu entrei e ter conhecido esse trabalho, da forma que eu conheci ia ser totalmente diferente a minha trajetória, porque eu trabalhava como eu falei com você, em atendente de lanchonete e assim eu já estava querendo sair de lá quando eu entrei e lá. Eu sabia que se eu sáísse de lá eu não ia conseguir fichado, mas servente de pedreiro eu conseguiria na época, eu conseguiria de panfletar, entendeu, que era uma coisa que era fácil na época de arrumar, entendeu. Eu tinha um contato com uma galera e eu ia meio que fazer isso.

Alguns jovens até afirmaram que podiam estudar no horário de trabalho, enquanto atuavam na CVB-MG/UFMG:

Heitor: Foi bem tranquilo, aqui na, aqui na verdade aqui ainda tive muita ajuda, que a gente tem que fazer trabalho da escola. Como aqui tinha acesso a computador eu poderia pesquisar, fazer muitas pesquisas também no computador, muita coisa sabe, passar o caderno a limpo. Igual a hora que eu ficava parado lá eu conseguia fazer bastante coisa assim. Ajudou bastante em relação a escola também.

Lorenzo: E aí eu lembro que minha a minha chefia especificamente falava, é se tem liberdade pra estudar. A gente quer que você continue seus estudos. Ela via isso como uma questão importante. Então eu conseguia, às vezes, fazer trabalho lá, ela sempre disponibilizava esse tempo para estudar, fazer trabalho.

Luan: Já aqui na UFMG quando eu era a Cruz Vermelha eu também trabalhava muito corrido, não fazia muito esforço do meu trabalho. Era muito de boa isso, trabalhava corrido, mas eu tinha esse adendo de ter um tempinho ali para conseguir alguma coisa, de conseguir estudar, de conseguir colocar alguma coisa, outro lugar, minha chefe me dava esse adendo.

Ela falava pra mim, não fazer isso na frente de professores, tipo, tirar o caderno da bolsa e fazer alguma coisa, mas quando eu tivesse lá sozinho, não tivesse muita demanda, ela me autorizava estudar, ler algum texto ali, algum livro é.

Para entendermos melhor o contexto de vida dos jovens, e endossar ainda mais a nossa reflexão, retomamos os escritos de Frigotto (2008), porque nos diz que,

[...] a classe burguesa brasileira, de cultura e mentalidade escravocrata e

colonizadora e historicamente associada e subordinada à classe burguesa dos centros hegemônicos do capitalismo, impediu, por diferentes mecanismos, a universalização da educação escolar básica (fundamental e média), pública e laica, mesmo nos limites dos interesses de um capitalismo avançado. Ou seja, a burguesia brasileira nunca se colocou de fato o projeto de uma escolaridade e formação técnico-profissional para a maioria dos trabalhadores para prepará-los para o trabalho complexo que a tornasse, enquanto classe detentora do capital, em condições de concorrer com o capitalismo central. (FRIGOTTO, 2008, p. 529).

Isso tudo aponta para uma discussão importante e polêmica, pois muitas das vezes a experiência de trabalho para a juventude pobre não se apresenta como uma escolha, mas sim como uma imposição. (Frigotto, 2008b). E, se a situação se torna crítica e desgastante e precisam escolher entre trabalho e escola, tendem à optar pelo trabalho:

Guilherme: O que que acontece, assim que eu saí da Cruz Vermelha eu estava com dezoito anos. Com dezoito anos, eu não conseguia eu não estava querendo estudar. Eu até tinha noção que, que eu ia fazer, que queria fazer uma faculdade. Mas eu não queria fazer uma faculdade naquele momento, porque eu estava vindo de trabalho e estudo ininterruptamente, desde que eu tinha 16 anos de idade, ou antes disso, já estava vindo de trabalho e estudo, interruptamente. Então falei vou dar um tempo para mim mesmo e vou vou só trabalhar, porque não posso parar de trabalhar. Então parei um tempo. Só que eu não arrumava emprego fichado né. Dezoito anos eu não tinha dispensa do exército ainda. Fui, fui prosseguindo, até que, quando eu saí da Aeronáutica a primeira coisa que eu fiz foi passar na faculdade. Foi ingressar na faculdade.

Então, quando o jovem consegue um trabalho, necessário para enfrentar a desigualdade social, tende a sair da escola, porque não consegue conciliar os compromissos da escola e do trabalho. (Faleiros, 2008; Silva, 2013; Franzoi, 2011). Provocando um círculo vicioso entre a demanda por escolaridade e a exigência de se ter um trabalho mais cedo, e com isso, conduzindo uma significativa quantidade de jovens à margem dos direitos elementares à vida. (Frigotto, 2011).

Logo, fazendo uma breve análise, admite-se que o trabalho na juventude compromete a continuidade dos estudos de modo imediato ou contínuo ao ensino médio. Mas, como nos salienta o referencial teórico dessa dissertação, o jovem não pode ser culpabilizado por esse cenário (Barbosa; Paiva; Helal, 2020), nem tão pouco pode ser tratado de forma análoga com outros jovens, porque o contexto da vida de um jovem é atravessado por diferentes fatores, com itinerários diversos e trajetórias despadronizadas, e isso deve ser considerado. (Dayrell, 2001; 2016; Dayrell; Carrano, 2003; Dayrell; Carrano; Maia, 2014; Freitas; Abramo; León, 2005). Desse modo,

O que leva vários autores a utilizar o termo juventudes no plural é que há uma diferença muito grande entre a relação que os jovens das camadas pobres e a que os jovens de classes médias e altas estabelecem com o trabalho e a escola. Mesmo no ramo propedêutico, distinguem-se: enquanto uns fazem seu percurso em escolas de qualidade, dedicando-se exclusivamente ao estudo; outros estudam em escolas pobres, dividindo seu tempo entre o estudo e o trabalho e frequentam cursos noturnos aos quais chegam com dificuldade, depois de uma

jornada de trabalho exaustiva e até há bem pouco tempo sem direito à merenda. (FRANZOI, 2011, p. 120).

Afim de promover o protagonismo juvenil, valorizando a fala e reflexão do jovem sobre a sua experiência, bem como ampliarmos o nosso olhar, com o objetivo de viabilizar uma leitura macro da realidade social (Bertaux, 2010; Delory-Monberger, 2012), consideramos que, a carga de trabalho é narrada pelos jovens como prejudicial aos estudos, porém, muitas das vezes, há também uma desmotivação com o universo escolar:

Lorenzo: Eu acho que uma coisa que pesou bastante era a questão da jornada dupla de trabalho, que eu tinha que trabalhar, estudar. Aí eu lembro que, tipo, a pesar que eu tive um desencantamento com a escola antes dessa, dessa questão da dupla jornada. Eu lembro que na escola em si, como eu já não tinha muita, muita vinculação com a escola, vinculação no sentido de eu não, não conseguia dar sentido mais a trajetória escolar, já quando, antes de eu entrar na Cruz Vermelha.

Quando entrei na, na UFMG, para a Cruz Vermelha, eu já tinha uma desvinculação com escola muito, de, de tipo assim de vim, vindo caindo em questão de desempenho, e, é de desvinculação mesmo. É isso de não conseguir atribuir sentido a trajetória escolar. Eu não deslumbrava entrar na universidade, e então meio que pensava, vou formar porque para conseguir um emprego fica mais difícil você não tem, pelo o menos o ensino médio. Então era meio que, nesse sentido, então vou, vou estudando ali para passar na média e conseguir o diploma só para não atrapalhar a, a possibilidade de arrumar um emprego futuramente.

Luan: Quem está estudando né, é tem que estar estudando, tem por exemplo que está estudando. Essa prova de frequência né antes de se eu não me engano você apresenta histórico escolar e o compromisso de matrícula para estar lá. Só que assim isso aí me ajudou, até porque eu acho que se a Cruz Vermelha não cobra tanto assim a presença do jovem na escola, eu estava na época da minha vida que eu estava desanimado da escola sabe. É eu não tinha entendido ainda o tanto que ia ser, o tamanho da lacuna que seria, se eu tivesse deixado no segundo ano, como estava pensando em fazer, pra ficar só trabalhando, para fazer outras coisas sabe. E ainda bem que eu não fiz. Eu acho que também um pouco o medo que eu tinha de perder esse trabalho da Cruz Vermelha que me ajudou a terminar o processo.

Na fala do jovem Luan observamos que, mesmo diante da desmotivação com a escola, o mesmo continuou os estudos, devido o receio de perder o emprego na CVB-MG/UFMG, pois a Instituição estabelecia um controle da frequência escolar, como cumprimento do requisito legal, segundo os preceitos do ECA e da CLT. (Porta, 2017).

Já o jovem que diz ter recebido apoio e ter uma estrutura familiar, por um período da sua vida, pôde optar por continuar só estudando:

João: Aí depois eu saí, porque é, eu também estava muito cansado. É a minha jornada era basicamente o que eu faço aqui hoje, mas eu estava com dezoito anos. E aí é, eu saí fiquei só por conta de estudar. Então em 2018 eu fiquei só por conta de estudar.

Além disso, notamos que mesmo os jovens que afirmaram ter que eleger o trabalho ou que desinteressaram-se da escola, posteriormente retomaram o projeto de estudo e

ingressam na faculdade – Guilherme, Lorenzo e Luan. Inclusive dois jovens relataram que eram o primeiro do núcleo familiar mais próximo a adentrar no ensino superior – João, Lorenzo.

João: Então eu já tinha, eu sou o primeiro da minha família inteira, de tudo, a entrar na universidade, de qualquer, sendo uma faculdade mesmo, ainda por cima entrar numa universidade. Então é para você ver esse nível de teor. E olha que eu tive uma mãe um pai que me ajudou muito, mesmo não tendo escolarização, eles me deram muita base, para perceber que esse era um espaço de conhecimento que era possível que eu conseguisse entrar.

Lorenzo: Na minha família especificamente, do meu núcleo familiar mais próximo eu fui o primeiro a entrar na na faculdade, tipo assim, meus pais têm uma formação escolar é minha mãe acho que estudou até a quinta série, meu pai também, acho que até a sexta. Então eu fui o primeiro do núcleo familiar mais próximo a se formar. Então a gente não tinha um histórico familiar de influência, nesse sentido, e nem da onde é, pensar de formação, pensar o perfil de formação que era interessante.

Nesse sentido, acreditamos que talvez nesse momento, o ideal seja fazer uma leitura sociológica ampliada (Bertaux, 2010; Delory-Monberger, 2012), visto que, pode até ser arriscado e injusto promover análises focadas só no ponto de vida do deslocamento do estudo, devido o desgaste no trabalho. Com isso, atrevemo-nos à dizer que, para além do cansaço, esses jovens podem também ter necessitado de um tempo para si, para pensar, refletir, amadurecer. (Erikson, 1998). Para em seguida, dar mais um passo no projeto profissional e pessoal de vida, já que essa fase envolve muitas descobertas, decisões e que cada jovem atravessa-a de um modo e em um tempo. (Dayrell, 2001; 2016; Dayrell; Carrano, 2003; Dayrell; Carrano; Maia, 2014; Freitas; Abramo; León, 2005).

Lorenzo: Bem, eu fui um aluno, uma pessoa muito questionadora na minha formação eu tive uma trajetória escolar até quinta série, uma trajetória bem que eu diria estável ali, fazia tudo, tipo assim, tinha excelentes notas, só quando eu entrei no sétimo ano ali, é aquela fase eu eu tinha muito questionamento e não sabia muito bem como organizar isso. Entender qual, que era a origem desse questionamentos, de coisas tanto uma questão meio que juvenil, de tipo assim de juventude mesmo, de questionamentos próprio da, da idade ali, só de questões também, questões sociais, de tipo assim há de porque minha família não tem condições de acessar certas coisas.

Essa questão de alguns problemas que são problemas sociais mais amplos, só que quando você não consegue organizá-los, ele às vezes, ele só vira uma revolta ali, você não consegue dar nome para as coisas, você não consegue entender a origem, não consegue entender como desvencilhar daquilo ou se tem como desvencilhar ou como organizar aquilo de forma melhor.

Vale lembrar que, para Erikson (1987), a juventude é perpassada por diversas transformações e desafios, que envolvem o âmbito biopsicossocial, pois é uma fase marcada pelas exigências internas (evolução fisiológica) e externas. Sendo que essas podem ser modificadas de acordo com as experiências posteriores, resultando em novas

identificações. Dessa forma, a evolução do indivíduo está relacionada à demanda subjetiva e do meio. Já Dayrell (2003) afirma que o sujeito se constitui como ser biológico, psicológico e social, de forma interligada e que se desenvolve de acordo com as relações que estabelece com o outro. Enquanto Campos (2000) diz que ao atravessar o período de transição entre a infância e o estado adulto, o jovem vivência conflitos individuais, biológicos, bem como, sociais, tal como a preparação para o trabalho, independência financeira, descoberta do seu eu e de seu lugar no mundo. O que remete ao senso de utilidade, estabelecimento de novas relações e equilíbrio emocional.

Então fazendo um paralelo entre os dados teóricos e empíricos, confirmamos a compreensão de Dayrell (2001; 2016); Dayrell; Carrano (2003); Dayrell; Carrano; Maia, (2014) e Freitas; Abramo; León (2005), quando não desconsideram a existência de aspectos comuns na vida dos jovens, como as mudanças físicas de determinada faixa etária, acompanhado do desenvolvimento psicológico e social, conforme também indica os estudos de Albertani (1999), Campos (2000) e Erikson (1987; 1998), principalmente quando tratam da noção de moratória - momento em que o jovem “aguarda” para exercer o papel adulto, como se fosse um adiamento da posição social. Mas, o que as narrativas dos jovens nos destacam é que são muitas as formas como cada grupo, marcado pela classe social, cultura, gênero, região geográfica, dentre outros fatores, vai lidar com esse momento da vida, e, quando se considera essas especificidades tendemos a compreender melhor a realidade de cada jovem.

Em suma, até aqui entendemos que essa experiência de trabalho pode ser considerada como uma possibilidade de vivenciar e/ou potencializar a condição juvenil, porém, sabemos que nessa análise não se pode agrupar toda categoria - juventude trabalhadora brasileira. Além disso, é preciso lançar um olhar mais crítico e fecundo sobre essas falas, a fim de evidenciar as lacunas e refletir as manifestações da juventude sobre o próprio trabalho. Então, tentaremos fazer esse exercício nas próximas categorias de interpretações narrativas.

3.2 Sobre a experiência de trabalho na Cruz Vermelha Brasileira e a Universidade Federal de Minas Gerais - “Um pontapé inicial”

Vale pontuar que após a apresentação da proposta de pesquisa aos entrevistados, coleta da assinatura no TCLE e registro do perfil sociodemográfico, introduzimos à pergunta protocolar, norteadora da entrevista narrativa:

Pesquisadora: Me fale agora a partir do tempo que você foi jovem trabalhador da CVB-MG na UFMG? Me conte um pouco da sua história com a CVB-MG e a UFMG. Como você se tornou jovem da Cruz Vermelha? O que mais te marcou nessa experiência? Sinta-se à vontade e tranquilo (a) para detalhar e narrar os acontecimentos e experiências que marcam sua experiência enquanto jovem trabalhador da CVB-MG na UFMG e que refletiram posteriormente na sua vida. Diga o que quiser, tudo o que lhe ocorrer/vier a mente, depois, se necessário, vou fazer perguntas para complementar.

Promovendo uma escuta atenta, evitando interrupções até que houvesse uma clara indicação de pausa. Além de nessa fase, o entrevistador abster-se de comentários, dando apoio não verbal e demonstrando interesse ao relato, tomando pois, notas ocasionais para perguntas posteriores, que se fizerem necessárias. (Schütze *apud* Bauer; Jovchelovitch, 2008).

Posteriormente, quando a narração dos jovens entrevistados chegava a um fim “natural” foram feitas perguntas, com o objetivo de trazer questões relacionadas tanto aos acontecimentos mencionados na história, quanto aos tópicos/objetivos da pesquisa. Por meio do emprego de uma linguagem mais próxima do informante e para completar as lacunas da história. (Schütze *apud* Bauer; Jovchelovitch, 2008). Sabendo que, “Toda narrativa irá incluir determinadas justificativas e racionalizações; contudo, é importante não investigá-las, mas ver como elas aparecem espontaneamente.” (SCHÜTZE *apud* BAUER; JOVCHELOVITCH, 2008. p. 99). Então, foi isso que tentamos trazer até aqui e pretendemos continuar apresentando nas próximas categorias de análises. Pois temos clareza de que, para a metodologia de pesquisa narrativa o mais importante é compreender e dar sentido as histórias que coletamos.

Assim, a atitude do grupo entrevistado foi de disponibilidade e abertura para contribuir com a pesquisa e reviver as experiências que se tornaram memória. De forma geral, os informantes demonstraram interesse de se abrir, de falar. Mas, é importante contextualizar as nuances de uma das entrevistas realizadas, em específico do jovem Guilherme, dado que o cenário parecia que iria impactar no processo de pesquisa, pois o mesmo estava com dificuldades de deslocamento para realização da entrevista de forma presencial. Assim, diante o interesse e disponibilidade de participar da pesquisa buscamos alternativas para que ela acontecesse *online*, mesmo estando submetidos a

ruídos, interrupções e à distância física, ademais, nota-se esse jovem desconcentrado, agitado e por vezes estressado. O que me fez pensar que tal entrevista não seria produtiva. Apesar disso, ao longo da entrevista, e principalmente quando transcrevia-a, percebi o quanto foi rico o nosso contato. Nesse sentido, destacamos algumas falas correlatas:

Guilherme: (...) eu estou procurando outros meios de, de garantir a subsistência né, não morrer de fome, porque é o que a gente luta para, para fazer todo dia.

Guilherme: É jovem um, de, de periferia assim, a gente sempre está precisando de trabalhar. Não tem como fugir disso.

Guilherme: Trabalhar é chato, normal, assim como era antigamente ainda é hoje.

Guilherme: Aquela questão, o programa acaba que, quando você vira funcionário você acaba não focando muito em melhorar, subir lá. Você está trabalhando, você está tranquilo, você tá ocupado, trabalhando e estudando, porque você tem que estudar. E acaba que para um jovem que já está, já é da periferia, já está tendo que ralar desde cedo, ele acaba não, não muito preocupado em trabalhar e melhorar mais né. E estudar melhor, porque, por exemplo, quantos dos seus colegas de Cruz vermelha viraram mestres?

O jovem Guilherme sabia que atualmente eu, pesquisadora, era estudante do Mestrado Profissional da FaE/UFMG, servidora da UFMG, tinha trabalhado na CVB-MG/UFMG e que morávamos na periferia de uma mesma região metropolitana de BH. Já ele vivia o seguinte cenário - estava desempregado, com o curso superior trancado, devido a dificuldades financeiras, situação esta que também o levou a decidir por trabalhar como motorista de aplicativo.

Esse encontro ou desencontro em relação aos nossos panoramas de vida nos impactou e conseqüentemente refletiu na pesquisa, mas, de forma positiva. Acreditamos ainda que essa conjuntura, somada à provocação apresentada inicialmente na entrevista, de acordo com a problemática da pesquisa, fez com que o mesmo expressasse sua indignação e denúncia da realidade em que estava inserido. Nos mostrando a condição do jovem da periferia e o quanto é preciso lutar para vencer esse sistema desigual e injusto, já que, como nos disse Frigotto (2008; 2011), há uma impossibilidade do sistema capitalista de cumprir sua promessa para os jovens projetarem seu futuro e organizarem sua vida, uma vez que as promessas da burguesia se tratam de um projeto que se contrapõe a uma sociedade de classe. E mais,

O que a ideologia do capital humano e seu rejuvenescimento pelas noções inclusão, competência, empregabilidade, capital social, etc, escondem é desigualdade e pobreza que se ampliam pela concentração de capital e de monopólio da ciência e tecnologia como forças para ampliar o capital contra trabalhadores e que impedem, cada vez mais, que milhões de jovens filhos de trabalhadores possam programar seu futuro e milhões de adultos percam seu

emprego ou sejam precarizados. (FRIGOTTO, 2011, p. 117).

Após o questionamento de Guilherme, eu, na condição de pesquisadora, atenta as orientações de como conduzir uma entrevista narrativa e também acredito que, por influência da minha formação e experiência, demonstrei empatia e aprovação, verbal e não-verbal e, tentei dar seguimento à linha de raciocínio inserida pelo mesmo. Sem demonstrar juízo de valor ou fazer afirmações, mas, devolvendo a questão para ele em forma de outra pergunta, principalmente por ter percebido o quanto isso podia nos auxiliar na reflexão sobre os questionamentos impostos por essa pesquisa. Então, em seguida, esse jovem nos trouxe importantes reflexões:

Guilherme: É, é um ponto a ser debatido, mas eu acho que a questão do projeto não é essa. A questão do projeto é iniciar uma pessoa num, numa carreira. E aí é aquela questão, eu ainda tinha uma base que eu mexia com, com outras coisas, mas muitos dos meus colegas de turma da escola estava usando droga.

Sem dúvida, sem dúvida, é aquela questão, é colocar um jovem no ambiente certo. É talvez o melhor ambiente que tenha, um ambiente de pluralidade de ideias, um ambiente que seja enriquecedor, tanto culturalmente. Porque, porque, igual eu te falei, pô, conversava com diversas pessoas, pessoas incríveis.

Inclusive na época, até os alunos da da UFMG, eles tratavam a gente muito bem, a gente conseguia conversar com eles e ter um diálogo com, com os alunos, os outros funcionários. Pegavam outras experiências de vida, que, que no geral não. Num serviço convencional, que não seja dentro de uma universidade, você não tem.

Inclusive, os próprios Cruz Vermelha que trabalhavam em, em outros ambientes, como cartório, cara, no cartório ficava o dia inteiro batendo carimbo, batendo carimbo e tirando cópia. Então ele acabava não tendo essa vivência de, de conhecer e conversar com outras pessoas.

Foi uma experiência bem válida. É, é um trabalho, tranquilo. Um trabalho que ajuda muito o jovem que está precisando ingressar, porque querendo ou não sobrava muito de oportunidade para quem é jovem sem experiência, muitas vezes sem instrução, na nossa região aqui, é mais serviço braçal. Isso acaba dando uma abertura para você ingressar num, num serviço de escritório, puxar para um lado administrativo. Acaba que não é uma grande base, principalmente porque, quando você depende desse tipo de de programa, geralmente você já tem uma baixa renda, já vem de um local mais, mais difícil de você ter uma estrutura melhor, um estudo, um cursinho, alguma coisa assim. Mas dá para para ser um pontapé inicial.

É interessante a crítica e conteúdo apresentado pelo jovem Guilherme, porque ele ilustra o quanto o aparato do trabalho de inserção de jovens por meio da Cruz Vermelha e da UFMG não é o suficiente para garantir os direitos basilares dessa categoria. Não obstante, é entendido por ele como uma iniciativa importante, porque sem essa experiência o cenário de vida do jovem da periferia se torna ainda mais crítico e limitado. Logo, Guilherme apresenta uma reflexão quanto a importância da oportunidade da CVB-MG/UFMG, mas, com ressalvas, já que segundo ele, essa experiência não representa uma grande base de suporte na vida do jovem. Para mais, denuncia a realidade social do jovem da periferia – precariedade do local de moradia, transporte, estudo, trabalho,

porém, destaca a contribuição desse trabalho para o deslocamento do tipo de trabalho a exercer no futuro, nomeando como pontapé inicial.

A expressão “Pontapé inicial” pode ser analisada de múltiplos ângulos. Tendo em vista que reproduz um discurso ou um valor social do trabalho, entendido como necessário, quase que vinculado a uma ética protestante do trabalho. Entretanto, ela pode ser também compreendida como uma visão alienante do sujeito sobre o trabalho. Como se tivesse que agradecer pela oportunidade e para tanto, não pudesse fazer críticas ou se opôr ao que é ofertado socialmente, principalmente para os jovens das camadas populares.

Entendemos que tal postura deve ser questionada, sobretudo, porque muitas das relações de trabalho carregam essa marca social de subserviência, subordinação, em que o trabalhador é quase que obrigado a estabelecer uma relação de sujeição. Quem nunca escutou estas frases: “Não reclame por estar trabalhando”; “Tem que dar graças a Deus pelo trabalho”. Mas, essa leitura social tende a prejudicar a autonomia do jovem trabalhador, o seu desenvolvimento e a formação integral do mesmo. Além disso, fere o princípio educativo do trabalho, que valoriza os saberes construídos nas relações, para tanto, sujeito à críticas e questionamentos.

Inclusive os outros jovens entrevistados também descreveram sobre a experiência de trabalho na Cruz Vermelha Brasileira e a Universidade Federal de Minas Gerais e com isso nos mostraram mais sobre as dimensões do trabalho:

Heitor: Aqui foi o primeiro passo na verdade, que foi a primeira empresa que eu cheguei assim para trabalhar, que eu desenvolvi é a conversa, desenvolvi certas relações com outras pessoas, que quando trabalhava com meu tio era autônomo né, era só eu e ele. E aqui não, aqui foi bem complexo, que tinha os Departamentos, tinha os porteiros, tinha lá, na papelaria, tinha as meninas da papelaria, tinha alguns alunos, alguns professores que eu ficava na, na portaria. Aí o fessor vinha pegar a chave, vinha pra assinar ponto, tinha achados e perdidos. Então daí eu fui, fui construindo.

João: E hoje eu tenho amigos se eu for na administrativa III eu conheço todo mundo e teve uma cena muito linda que foi quando lá, é o processo de ingresso dos, dos alunos pra cá, o DRCA. Aí foi muito bonito porque todos eles fizeram o meu processo de ingresso pra cá. Então todo mundo me ajudou.

Lorenzo: Eu acho que esse tempo de ele, de pensar esse estranhamento que eu tinha, pela particularidade do meu setor, de eu ter esse tempo de conseguir ter esse tempo para pesquisa, para pensar, eu acho que é foi, foi uma das coisas mais significativas. Porque como meu meu setor não tinha um volume muito grande de trabalho, eu conseguia ter esses espaços de tempo ali, pra fazer coisas relacionadas a minha trajetória individual, foi o que eu mais gostava de fazer. Tipo assim, eu ficava pesquisando música, eu ficava lendo revista, ficava lendo matéria, ficava lendo livro. Então isso meio que ajudava a significar minha trajetória, dentro aqui do espaço, dentro do trabalho. Então eu lembro que era o o momento mais agradável ali, fazer assim, ah não, estou com um tempinho livre

aqui vou ali pesquisar tal, uma coisa de tal cantor, vou pesquisar, vou ler uma matéria ali, vou ler um livro. Então esses momentos. Então, conseguia me pensar, num momento de trabalho ou pensar minha vida ali, tempo para refletir mesmo, era o que era mais significativo ali.

Luan: Então eu avalio experiência como válida porque por mais que aconteceram algumas coisas que, que eram para fazer o meu processo todo dá errado, no decorrer do processo eu conheci pessoas que meio que me ajudaram. Aí me acertando sabe, acertando os caminhos assim e os lados que eu ia seguir assim, os, os caminhos que eu faria sabe.

Rafaela: Acho que a UFMG, trabalhar aqui e ver a responsabilidade, ver como é que funciona tudo, eu às vezes eu ajudava lá no, o setor de Graduação também. Aí então tipo, um pouquinho de cada lado e as pessoas sempre me ajudando do lado, me ensinando ajudou bastante a ter responsabilidade.

Intrigante a fala do jovem Lorenzo, porque ele qualifica como importante o tempo livre que tinha no trabalho. Entendemos que “ter tempo para ter tempo” também é uma condição necessária para o desenvolvimento do jovem. Aproximamos pois, essa noção de tempo com a teoria de Erikson (1998), quando diz que certo nível de isolamento é essencial para o jovem, ou seja, não revela malefícios para a constituição do indivíduo. Acreditamos que tanto o isolamento quanto o tempo para reflexão seja necessário para a formação do jovem.

Lorenzo: Então eu lembro que foi significativo muito para mim esse processo de ter um tempo ali de passar, não vou pesquisar tantas coisas da escola, coisas que eu gostava em relação ao futuro esses trem.

E aí eu eu acho que foi um tipo, de de tempo que eu consegui, sei lá, me formar culturalmente para algumas coisas, de alimentar gostos que eu tinha. Então acho que teve essa, essa questão, de um tempo livre qualificado ali, para algumas coisas que foi importante.

Sabemos ainda que as narrativas são úteis para nos fornecer uma visão do lado subjetivo de processos institucionais (Becker, 1994). E, a análise dos dados empíricos indicam aspectos positivos (prazer) e negativos (sofrimento) dessa experiência de trabalho (Franzoi, 2011; Santos; Ferreira, 1996; Zanelli; Borges-Andrade; Bastos, 2014):

Guilherme: Era até muito bom, era muito tranquilo, o pessoal no geral era bem compreensivo, com quem era menor aprendiz, mas tem uma vibe meio diferente da, de outros empregos, sabe.

Guilherme: Trabalhar é chato, normal, assim como era antigamente ainda é hoje.

Heitor: Até com o Gilberto sempre foi muito tranquilo, muito tranquilo mesmo, ele igual eu no começo eu ficava lá, lá na frente, naquela salinha do lado da portaria. Aí daí um tempo passou pra cá. Daí nunca esquentou a cabeça, quando tinha serviço ia lá fazia, quando não tinha ficava mexendo no computador e nunca foi de de impor nada, entendeu.

João: Agora eu tive muita festa com os servidores sabe, mas aí era questão mais particular. Almoço que a gente fazia, era muito legal, porque levava a gente para comer no restaurante muito chique, que a gente não sabia nem pegar os talheres. E aí sabe, dava essa noção. A gente não pagava, quem pagava era eles. Eles faziam festas pra gente, no aniversário. Acho que os servidores tem muito sabe, essa questão de, de tratar bem esses, esses jovens que chegam.

Lorenzo: Então acho que teve determinadas pessoas que conseguiram construir diferentes tipos de vínculos ali. E eu lembro que eu tinha uma trajetória mais sozinha ali mesmo, nesse sentido, eu conversava com o pessoal do meu setor praticamente é, qual, até essa amizade com os próprios trabalhadores da Cruz Vermelha foi uma coisa muito em função do projeto especificamente. Ah, e um pouco antes, tinha esse movimento da gente almoçar no Bandeirão. Aí a gente se via por causa do uniforme. Aí tipo assim eu fui fazer uma amizade mais no meio pro fina em diante, com Luan, especificamente.

Aí através da amizade com ele foi ampliando o ciclo entre meninos da Cruz Vermelha, mas é, eu lembro que na, no primeiro contato assim, eu lembro que eu fiquei um tempo aí, praticamente, que eu não tinha contato, nem com um outro jovem aprendiz. Foi muito nessa dinâmica do almoço da gente se vê, porque no meu setor não tinha outros jovens aprendiz, era só eu na FACE.

Luan: E enfim um pouco antes de sair a conversa que eu tive com ele, é que era pra eu ser demitido antes do prazo. Só que como estava ocorrendo esse lance de ter problema em algum outro setor eles iam fazer uma troca né. Me faltava menos de 6 meses, se não me engano, pra terminar, aí a pessoa desse setor eu até fiz amizade com ele, chama Mateus o menino, a gente é amigo até hoje. O Mateus ia sair da Música que ele trabalhava numa biblioteca e eu ia pro lugar dele e terminar meu contrato lá e ele viria pro meu lugar na FALE.

Rafaela: Nossa eu fiquei assim que responsabilidade, eu não vou saber o que fazer lá. Eu pensei que seria tipo, eu falei vou chegar lá vai ser um tanto palavra difícil, não sei, não vou saber entender, eu não sei significado, vou ficar perdida. Na entrevista eu achei que eu não iria passar, aí, nó, foi uma confusão, mas só que depois passei, aí trabalhei um pouco, aí falei ó é mais tranquilo.

Organizamos ainda os relatos dos jovens que apresentaram uma avaliação positiva em relação a participação em eventos e demais benefícios oferecidos pela CVB-MG/UFMG:

João: Então assim só pra pra mesclar, essas foram as coisas que mais me chamaram. Mas para ficar claro então, foi essas vivências com as outras pessoas, experiências, espaço de liberdade que eu tive aqui, as idas ao CEU, comer no bandeirão era muito bom. Poder frequentar um restaurante universitário sabe, é poder frequentar um clube dos universitários muito bom também poder. Sabe andar, ir, voltar, foram esses, essas questões que me marcaram sabe. Um ônibus aqui dentro pra mim era muito legal isso. Ter um ônibus que a gente não precisasse pagar passagem. Foram marcos para mim sabe, que acho que para cada pessoa vai ter uma algumas particularidades que vão lembrar mais. Isso foram marcos para mim assim, de ter um ônibus aqui dentro que eu pudesse circular.

Então foram coisas que me marcou assim sabe, todas as experiências que eu tive com com os servidores, com pessoas mais velhas, igual, aqui eu soltei papagaio nas férias, sério. Teve um dia que a gente arrastou todos os meninos lá pro gramado do Administrativa e ficou, tipo, mais de 50 jovens, todos eles jogando bola. A bola caindo lá embaixo, tem um barrancão assim, a bola caindo lá embaixo. Então a gente arrastou todo mundo. Aí nisso do do papagaio, é sério isso, vários começaram a soltar e aí peteca. A ida ao CEU, foi uma questão que me marcou também, poder ir ao CEU sabe. Aí conviver, é acho que mais perto ainda dos, dos universitários, que eu acho que poderiam fazer uma acolhida maior para esses jovens trabalhadores, mas também foi uma experiência bem legal assim.

Lorenzo: Mas acho que de, de evento específico, local para socialização, para quem trabalhava, eu acho que foi só dentro desses 2 contextos - do projeto Interagindo e esse evento anual da, da Cruz Vermelha mesmo especificamente, e no momento do curso quando a gente tá entrando lá, mas isso antes de ser

contratado, aquele curso preparatório que eu falei que você, era feito em turmas.

Luan: Os eventos daqui que eu participei que eu participei de seminário aqui da FACE, eu lembro de ter participado quando era da Cruz Vermelha. Eu acho que não conta, mas ali tinha um evento quarta às 12:30, eu acho que tem até hoje, eu vi muita coisa legal ali n Praça de Serviços. Eu era cruz vermelha.

Esses eventos que eu participei aqui na quarta às 12:30 muitos deles a gente estava junto. Em um bonde de Cruz Vermelha que a gente andava. De bonde meso, umas vinte pessoas sabe. Então eu tive contato muito bom com eles e eu tenho amigos da Cruz Vermelha uma quantidade boa que eu tenho até hoje sabe na minha vida assim tem contato.

Nesse quesito cabe uma discussão mais aprofundada e com isso, lançarmos uma crítica sobre a experiência de trabalho narrada. Pois, precisamos nos perguntar de fato qual a proposta de acompanhamento desses jovens no posto de trabalho? Qual a intencionalidade dessas ações? Já que esses rituais podem estar camuflando o percurso formativo dos jovens trabalhadores, atuando mais como uma ação de *marketing*, do que contribuindo como algo à mais na formação do mesmo.

Entendemos que a formação integral não se dá só nos espaços de trabalho e que a experiência de trabalho foi experimentada e narrada por cada jovem de uma forma, até porque como nos aponta a abordagem ergológica (Schwartz, 2010), as relações de trabalho vão transpondo as fronteiras, transgredindo as regras, para além da normatização. Mas, essas provocações têm a intenção de contribuir para uma reflexão da experiência da juventude trabalhadora e enveredar práticas institucionais, juntamente com os jovens, na sua completude.

Então, de modo geral, os jovens reforçaram que o trabalho na CVB-MG/UFMG era executado de forma tranquila, dando destaque para relações interpessoais estabelecidas no ambiente de trabalho e o quanto agregaram no processo de formação do jovem, pois essas vivências, formais e informais, impactaram nos vínculos e de modo consequente no processo de pertencimento. Porém, percebe-se que a diferença na avaliação de cada jovem se dá em torno do perfil ou relação estabelecida com a chefia, pois, se a chefia era mais acolhedora conseguia estabelecer uma relação mais amigável para com o jovem trabalhador, se era mais flexível possibilitava que o jovem participasse mais dos ambientes e eventos de formação, explorando assim a riqueza do *campus* Pampulha da UFMG.

João: A gente teve um momento de formação com a, da Reitoria, uma vez, foi o único momento que eu lembro. Eu tava entrando, eu tava tipo uns 4 meses aqui já. Já estava me localizando. Enfim, foi um momento até legal, porque eu conheci a Clara Lima. Não sei se você conhece, mas a Clara Lima hoje é uma rap, muito forte, muito repercutida mesmo no cenário. Ela é irmã do Cris MC, que é assim o top dos tops e antes ela era só Cruz Vermelha. E nese momento de formação ela cantou também e aí foi um processo legal. Mais um momento de formação que eu

me lembro, com a Cruz Vermelha em parceria com a UFMG foi só esse momento mesmo.

Acho que, nossa gente foi na, teve na Estação Ecológica, a gente teve a corrida, tinha corrida e tinha a caminhada né. Aí tipo tinha corrida você ganhava um prêmio. Caminhada era mais algo mais livre mesmo. Então os Cruz vermelha puderam participar. A chefia liberava a gente para caminhar e vários servidores foram, os que não queriam não foram. Teve um futebol também dos servidores, universitários e Cruz Vermelha.

Rafaela: Ah, a minha mãe ficou feliz e também minha mãe até criou uma amizade com o José Batista, porque minha mãe sempre é muito preocupada comigo. Aí teve uma vez que ela veio aqui, aí nisso conversou com o João, criou amizade e também na época isso ajudou bastante, porque o meu dinheiro era praticamente todo para casa. Então minha mãe gostou, meus irmãos também gostaram, falaram que ah, a Rafaela está com mais responsabilidade agora.

Acho que sempre incentivando, ah você tem que fazer isso. O José, sempre volto nele, porque o José ajudou bastante aqui. Ah, vai lá, pode fazer o curso no horário de trabalho, isso sempre fez eu procurar se uma pessoa melhor. Falava assim, ah você, você está trabalhando está, mas só que você pode fazer um curso, está liberada pra fazer. Então isso eu posso pensar assim, ó já que eu estou trabalhando e posso fazer um curso, melhor aprender né. Aí ajudou a eu querer ser mais alguém na vida, não sair daqui e só fica trabalhando fichado, trabalhar para os outros. Ah, agora eu trabalho e recebo um pouco mais, que pessoas que trabalham aí o mês todo. Isso fez eu pensar bastante de propostas de emprego. Meu cunhado fez proposta para trabalhar com ele, dentro de uma lanchonete no SESC, mas só que ia receber um salário e ia trabalhar demais. Eu fiquei um pouquinho mais gananciosa podemos dizer, por aprender a trabalhar para mim.

Enquanto atuava na UFMG o jovem era liderado pela chefia imediata e pela PRORH – Pró-Reitoria de Recursos Humanos da Universidade (PRORH, 2023), mas, segundo os relatos, em caso de conflito interpessoal no trabalho, a PRORH, por meio do programa PORTA não dava à assistência necessária. E, quando participava, não administrava de forma assertiva, conduzindo assim para o pedido de demissão, antes do vencimento do contrato do jovem, aos 18 anos.

Luan: Uma chefia direta é que a gente tem, mas se não for problema muito grande a chefia resolve. igual sei lá se na folha de ponto pra minha chefe fazia se eu trouxesse algum atestado alguma coisa assim ela dava um visto e levava na Cruz Vermelha entendeu. Mas a galera do PORTA, igual tô falando de ali mais do meio para o final do meu trabalho eu tive alguns problemas de relação com a minha chefe. Não é nem problema do meu trabalho não, que era bem feito. E eu tive algumas conversas com, era, André Maurício, nome do rapaz na época, ele era de lá do PORTA e ele era o Coordenador.

E enfim um pouco antes de sair a conversa que eu tive com ele, é que era pra eu ser demitido antes do prazo. Só que como estava ocorrendo esse lance de ter problema em algum outro setor eles iam fazer uma troca né. Me faltava menos de 6 meses se não me engano pra terminar, aí a pessoa desse setor eu até fiz amizade com ele chama Mateus o menino a gente amigo até hoje. O Mateus ia sair da Música que ele trabalhava numa biblioteca e eu ia pro lugar dele e terminar meu contrato lá e ele viria pro meu lugar na FALE.

Chegou até conversar isso, só que não aconteceu essa troca porque o Chefe do Departamento daqui da UFMG, o George, na época não deixou. Ele conversou com a minha chefe, conversou comigo, é minha mãe até veio aqui, se eu não me engano um dia. A gente teve uma conversa eu e a minha chefe tal e acabou que não aconteceu essa troca. Ele meio que trocou uma ideia comigo no sentido da gente assim se suportar sabe até o final do processo, que era muito importante para mim concluir o processo por n's motivos.

Enfim daí é eu tive essa visão do PORTA aqui para mim ele só era um essa galera que você chama num momento de emergência é sabe. Eu não tive assistência nenhuma deles, em nenhum momento que eu acho que eu precisava. Apesar que eu também não procurei, por não saber e foi só nessa época assim que deu esse, esse problema assim, no final do meu contrato que a gente teve um contato. Só que é nessa época eu ainda não tinha, eu acho assim, eu não tinha clareza que a gente poderia conversar e talvez melhorar isso entendeu. Então às vezes acontecia também dela me tratar de uma forma que eu não gostava eu não revelar isso entendeu. Deu ficar diferente. Então eu acho que talvez isso irritava ela também, não sei, não consigo explicar direito o que aconteceu, mas assim a gente teve muito problema por causa da questão relacionamento.

Tal fala nos revela impasses de várias ordens, principalmente no que se refere a postura direcionada para com o jovem trabalhador, pois, primeiramente entendemos que houve falta de informação e orientação, já que o mesmo nem sabia a quem recorrer, segundo, por se tratar de um trabalho que tinha como uma das diretrizes o trabalhado formador deveriam ter promovido um acompanhamento mais apurado, principalmente no que se refere ao processo de gestão de pessoas. O constrangimento causado ao jovem e expresso na sua fala, sobretudo, quando diz não entender o ocorrido e ainda tentar justificar o conflito instalado constitui uma situação tortuosa para um jovem de apenas 16/17 anos. Gerando o sentimento de culpa e de punição, até porque houve uma ameaça eminente de demissão.

Desse modo, os jovens apresentam suas críticas em relação ao modelo de gestão adotado pela CVB-MG e UFMG:

João: É, meu meu lugar lá sabe, eu hoje eu vejo falas, ainda por cima trabalhando no Interagindo, que é esse trabalho que a gente desenvolve, que eu falo, meu Deus assim, eu era tratado no céu. Mas também com o consentimento de que era obrigação deles também sabe. Até porque é uma pessoa que está desenvolvendo um trabalho, como qualquer outra. Mas assim, sabe eu era chamado pelo meu nome, eu era bem tratado, é nesse, nesse lugar quando eu digo, bem tratado, assim respeitado sabe. Não me sentindo diferente. Frequentava todos os lugares, eles ajudavam a gente, pagavam as coisas, queriam a gente perto deles sabe. Então foi essas vivências que eu tive ali que me marcou muito na Cruz Vermelha. Eu sempre conto essa história, do meu ingresso até aqui hoje, sabe.

Lorenzo: É, e é engraçado que eu sempre falo isso muito, aí entrando mais especificamente nessa questão do que, eu acho que a Cruz Vermelha forneceu, conseguiu contribuir na minha trajetória, eu acho que a Cruz Vermelha foi meio que conseguiu proporcionar um acaso importante na minha vida, porque, é, por que o que acontece, a Cruz Vermelha em si, no modelo de contratação que ela oferece, ela não garante que todos os trabalhadores tenham uma, esse tempo de formação, que eu considero que é importante, ela não tem uma mediação direta com as chefias com quem você trabalha. Então essa questão, eu lembro que a gente conversando com outras pessoas tinha muita diferença de como determinada chefia tratava um jovem aprendiz de como tratava outro. Então ficava muito à mercê do perfil da chefia. A Cruz Vermelha não tinha esse diálogo com a chefia ou uma, é, uma política interna de garantia de, de, de um tempo para estudo. Então não existia uma pressão da instituição, para que é, certos direitos fossem garantidos. Ficava muito a mercê do setor em que se fosse trabalhar.

Luan: Assim, a Cruz Vermelha, a Universidade não respeitava a gente como jovem trabalhador, tanto que deveria respeitar. A UFMG pelo tamanho que ela tem, eu acho a Cruz Vermelha pela pelo tamanho do contrato que ela tinha com a Cruz Vermelha, que não era um contrato pequeno, era 400 jovens né. Então eu acho que faltou um pouquinho mais de, de respeito, eu acho de vontade, de talvez tirar esse jovem da, da vulnerabilidade social, colocando ele no trabalho mas posteriormente colocar ele no estudo entendeu. Eu acho que essa ponte de trabalho para o estudo a Cruz Vermelha UFMG deveria fazer com mais ênfase, que não teve, que era muito Cruz Vermelha e UFMG, trabalho sozinho, entendeu.

Rafaela: Com certeza eu não fui perfeita, eu cometi erros, mas aí em vez do José chegar, o Gilberto chegar e falar, poxa isso aqui tá errado, você não sabe fazer isso, falava você fez isso errado é assim que tem que fazer. Aí eu aposto que com os outros lá poderia ser assim, oh cometeu um erro trata com ignorância daqui a pouco tá saindo daqui mesmo, então não vai fazer diferença. Eu acho que a pessoa sabendo que está com um jovem aprendiz, para aprender, para entrar no mercado de trabalho, ensinar acho que é melhor do que pegar e tratar com ignorância, aprendeu, aprendeu; não aprendeu, não aprendeu. Eu acho que aqui pegou todo mundo ensinou.

Além disso, três jovens entrevistados apontaram queixas em relação ao processo de seleção estabelecido pela Cruz Vermelha em parceria com a UFMG, dado que a não aprovação nas entrevistas deixava o jovem angustiado, ansioso e por vezes em conflito com a proposta de trabalho.

Heitor: Aí eu fiz o curso, daí ele falou que tinha passado porque tem uma prova final que a gente faz né. Aí eu tinha atingido a pontuação lá que era necessária, aí daí eu caí na grade deles lá de, pra quando aparecer a vaga fosse mandando para eu fazer as entrevistas. Aí daí eu fiz acho que a primeira foi no Hospital, mas eu não me identifiquei muito porque era trabalho no telefone, foi uma das coisas também que eu pensei depois, era atendendo telefone, não consegui entender muito bem, aqui também acho que era a mesma coisa, era trabalhando telefone. Ou era com o telefone ou era recepção também. Aí eu não consegui, não fui bem também.

Ah, já daqui foi mais tranquilo, que é jeito, acho foi, não lembro se foi o Gilberto, se foi, um outro que tinha antes do Gilberto, José. Não lembro muito bem, que na época estava os dois aqui. Aí o jeito que eles falou que era o serviço.

Lorenzo: Aí eu lembro que nesse processo é, eles tinham um esquema que era o quê, você faz uma entrevista, fazia duas, caso você não passasse, você tinha possibilidade de conversar com um psicólogo ou com alguém lá, para entender quais as dificuldades que você estava tendo na entrevista ou se era uma questão só de perfil mesmo. E aí eu lembro que eu fiz, eu cheguei a fazer três entrevistas e não passar em nenhuma delas. Aí eu lembro que era, um tipo me ligou falei, ó você, é você quer conversar sobre as entrevistas, entender um pouquinho.

Aí nesse processo eu tinha sinalizado positivamente por queria conversar lá, só ela falou, ó tem uma outra entrevista marcada se você quiser vai nessa, caso você não passe é a gente conversa, a gente faz esse processo. E aí é nesse especificamente foi o que eu passei aqui na FACE. É, e aí não teve a necessidade de ir lá, conversar, mas eu lembro teve esse processo de fazer várias entrevistas de ficar meio que angustiado.

Luan: Então a gente já saía para as entrevistas eu tive um pouco de problema com as minhas, porque para passar onde eu passei eu fiz 5 entrevistas, se eu não me engano, em lugares da UFMG espalhados tanto aqui quanto no campus saúde. Daí a última entrevista que eu fui, que eu fiz foi ali na FALE, foi onde que eu obtive sucesso em passar.

A Entrevista tudo bem, eu não cheguei a fazer isso em nenhuma das que eu fiz,

mas eu lembro que quando deu minha quarta entrevista eu não passei eu fui chamado na cruz vermelha. Daí o psicólogo te chama pra conversar contigo. Daí a psicóloga conversou comigo e falou que ela não tinha visto nada de errado na minha forma de, de de portar na entrevista, só que ela me falou um pouco, se não me engano, de falta de atenção e pediu pra eu tentar também conhecer mais um lugar que eu estava entendeu, pra talvez não errar tanto nas perguntas, já tem mais mais ou menos um caminho assim na entrevista.

É, e ela me falou também a questão do nervosismo lance de olhar no olho da forma que você está se portando frente ao seu entrevistador isso me ajudou eu acho que um pouco.

A experiência da reprovação em entrevista é tão marcante para esses jovens que eles próprios tentam elaborar esse evento:

Heitor: Eu não lembro se eu eu fiz alguma atividade alguma coisa que, não lembro, mas eu acho que foi mais no conversar. O jeito que explicou como é que era serviço que tinha que ser feito e tal. E daí eu acho que eu gostei da vaga e eles também gostaram, acho que eles sentiram que eu interessado né, aí daí foi que chamou, peguei a trabalhar.

Aí aqui é que eu me identifiquei melhor, gostei da vaga, como eu disse acho que foi um serviço que eu mais gostei de trabalhar, eu acho não, com certeza.

Lorenzo: É, você é adolescente você está nesse processo de tentar seguir uma primeira, uma vaga de emprego. Não era a minha primeira experiência, só que você fica um processo de ansiedade mesmo e essa questão da, é, da negação da vaga, de tipo, já cê não passou na entrevista, tipo assim, isso causa um tipo de ansiedade que na adolescência ali foi significativo para mim. Possivelmente é na vida adulta também. A gente quando não passa em algum processo a gente também tem esse processo, só que a gente vai tentando entender, se organizar dentro daquilo, para, para tentar ver o que está acontecendo. Que tem, essa, esse processo de não passar em uma entrevista causa uma determinada insegurança ali. E que eu lembro que pra mim foi significativo porque eu lembro do processo, lembro como é que foi. Então era uma coisa que eu ficava, vamos ver é, eu acho que tinha alguma coisa muito ligada a timidez, eu tinha, falava muito pouco. E então acho que foi um processo significativo ali antes de eu entrar no setor em que eu entrei especificamente.

Luan: Então é na época ficou eu estava muito cru eu acho desse lance de conversa é, desse vínculo empregatício assim, porque os vínculos empregatícios que eu tive, ele eram, eles eram muito, enfim, eles eram muito, não eram tão formais. Eu acho que nesse sentido de ter uma entrevista de trabalho e enfim não necessitavam de tanta dedicação assim.

Verificamos que a Cruz Vermelha estabelecia um certo tipo de acompanhamento desses jovens em processo de ingresso na Universidade (na fase das entrevistas de seleção), porém, mesmo assim era entendido como um momento tenso, angustiante e que gerava ansiedade. Então, indicamos a necessidade de uma atenção dessas Instituições em relação a esse aspecto, pois apesar de vivermos em um regime capitalista, em que impera a competição (Marx, 1996; 2013; Rizzo; Clamon, 2010/2011; Saviani, 2007; Trinquet, 2010), e consequentemente a seleção/exclusão do sujeito na sociedade, não se deve cobrar de um jovem uma postura de um profissional qualificado, principalmente porque se tratar de pessoas que estão buscando a primeira oportunidade de trabalho. Em outras palavras, embasados inclusive nas diretrizes apresentadas pela

Cruz Vermelha (CVB-MG, 2023) e a UFMG (PORTA, 2017), esse tipo de trabalho existe para possibilitar o acompanhamento e desenvolvimento do jovem, preparando-o para futuras vivências no âmbito do trabalho e da vida.

Em sequência, constata-se mais críticas em relação a formação e profissionalização enquanto jovem trabalhador da CVB-MG/UFMG:

Guilherme: Aquela questão, o programa acaba que, quando você vira funcionário você acaba não focando muito em melhorar, subir lá. Você está trabalhando, você está tranquilo, você tá ocupado, trabalhando e estudando, porque você tem que estudar. E acaba que para um jovem que já está, já é da periferia, já está tendo que ralar desde cedo, ele acaba não, não muito preocupado em trabalhar e melhorar mais né. E estudar melhor, porque, por exemplo, quantos dos seus colegas de Cruz vermelha viraram mestres?

João: Então assim é uma coisa que eu mudaria seria a jornada de trabalho, mas com a manutenção do maior salário possível. E uma outra questão seria mais formações. Acho assim o Interagindo já desenvolveu um projeto muito máximo, só que eu acho que deveria ter maior disseminação e fortalecimento desses projetos, porque esse projeto não chegou aqui comigo. Então, tipo assim, parece que o projeto é desenvolvido por uma emenda parlamentar, ou seja, se tivesse algum subsídio tanto da Cruz Vermelha, quanto da, da Universidade, esses projetos seriam feitos mais vezes para mais jovens trabalhadores e a gente teria outros projetos de vida. Não só, tipo assim, não estou dizendo, que só o meu que foi bom, aí eu entrei na universidade, não é isso, mas fortalece. Então, tipo assim, mesmo que esses jovens vai trilhar outra coisa, a gente consegue construir, dar uma base junto a ele, para que ele consiga seguir o que ele quer sabe, não ter que se desviar para outros lugares.

Lorenzo: Então essa questão de não ter um mecanismo mesmo da, da Cruz Vermelha como instituição em parceria com a UFMG que garantisse que essa formação fosse uma formação mais ampla, que não fosse só uma formação de prestação de trabalho de, dentro da, dentro da UFMG aqui especificamente. Então a gente via muito caso ah, a chefia, minha chefe não liberou de participar, aí tá, tá aqui trabalhando. Então não participa né.

Luan: Tudo bem a gente teve o curso lá, ele prepara a gente para conseguir lidar, um pouco, com a rotina administrativa, só que tá dentro do campus é um susto que você toma, entendeu. Estar dentro de sala, como eu trabalhava no Departamento é um boom, porque é muito diferente, é tudo diferente sabe. É maior o campus, é muito grande quando você está chegando, as pessoas são muitas pessoas que se atende por dia. Então foi meio que nesse sentido assim. Eu acho que a UFMG, como formadora de pessoas de opinião ela devia é observar o jovem trabalhador não só como um jovem trabalhador mas como é a condição de jovem eu acho que a gente tem muito essa discussão no Observatório da Juventude e hoje em dia ele é mais clara para mim nesse sentido. Porque assim, é, se o jovem não for um jovem ativo, um jovem que quer conhecer o lugar, que quer estar aqui, ele entra aqui trabalhando e sai trabalhando e ponto, entendeu. Ele não vai querer saber como ele faz para ingressar, se ele pode participar de alguma coisa, para além de, de trabalhador, entendeu. Então aí a Universidade também, ela não faz nada para aticar isso da gente sabe. Eu lembro que tinha o PORTA e assim o PORTA no papel ele é muito bonito, ele era e tal, usar algumas coisas que a galera propunha, mas é eu acho que o contato que eu tive com PORTA não foi um bom contato porque a chefia que eu tinha era uma chefia difícil, era não, porque ela é até hoje a Secretária.

Interpretamos que, os jovens a partir das relações que estabeleciam nessa experiência de trabalho tinham acesso a diferentes referências sociais, políticas, culturais

e a uma gama de informações que possibilitavam construir múltiplas formas de ver e viver o cotidiano. Podendo ser entendido como um processo de formação para além dos centros de educação, entretanto, no ambiente de trabalho, a possibilidade de enriquecimento das experiências e até elaboração da condição juvenil não era apresentada de forma unânime para todos. Ficando à merce do jovem despertar ou não o olhar e explorar ou não a riqueza do espaço em que estava inserido, principalmente de acordo com o perfil da chefia.

Mas, analisando as falas desses jovens, corroboramos à tese de que, a área do Trabalho e Educação se revela como um fenômeno intangível. Logo, é impossível eliminar os aspectos entendidos como negativos do âmbito do trabalho ou dar conta da complexidade envolvida nesse processo, pois, isso faz parte da atividade humana, como um campo de forças. Então, nesse momento, cabe nos avaliar os resultados produzidos na pesquisa, mas, atentos aos conhecimentos que circulam na vivência humana e que muitas das vezes são latentes, para, posteriormente apresentar contribuições e sugestões.

3.3 Sobre a experiência no Projeto Interagindo - “Oportunidade de ter um tempo de pensar a trajetória, me entender como sujeito social”

Destacamos as narrativas dos jovens que tiveram a oportunidade de participar do Projeto Interagindo, vinculado ao Observatório da Juventude, da FaE/UFMG, para ilustrar o quanto essa formação potencializou a vivência juvenil, sobretudo, no espaço de trabalho da UFMG. Auxiliando na reflexão sobre sua realidade, transpassada muitas das vezes, por marcadores interseccionais. (Colling, Oltramari, 2019).

Lorenzo: E aí foi através desse, desse projeto em que eu tive a oportunidade de ter um tempo de pensar a trajetória, me entender como sujeito social também, acho que especificamente. Acho que o que foi significativo para mim era, era conseguir fazer esse processo de, de tanto de se pensar como sujeito e de entender quais lógicas é, estavam diretamente ligadas a trajetória.

Então o fato de ser um público de vulnerabilidade, morar num bairro com determinadas características, ter tempo para pensar isso, pra organizar isso, pensar projeto de vida, pensar todas possibilidades, é a de se pensar no mundo, não só como.

Eu acho que na adolescência é muito marcada essa questão da, da individualidade, a gente tem, é às vezes a gente não se pensa como sujeito social ainda. Então a gente, às vezes, têm determinadas organizações que são muito individuais. O projeto me proporcionou pensar como um sujeito, é que está ligada às dinâmicas mais amplas e como que isso é importante. Você identificar essas dinâmicas mais amplas é na sua trajetória de vida. Então tipo o que que impacta eu ser um jovem preto que mora em determinado bairro. Qual, como que as pessoas me lêem através disso, como que o que, que isso vai impactar na minha trajetória, por que eu tenho que me organizar através disso também, é, o, é uma informação relevante.

Luan: Eu participei do projeto ele mudou muitas concepções da minha vida. A gente teve muita discussão boa e assim ele me ajudou também dentro do meu, do meu trabalho, porque com as discussões que a gente tinha eu comecei a ver que assim, não era só eu que tinha problema na minha, no meu setor de trabalho, era muitas outras pessoas.

Esse projeto de extensão iniciou com o propósito de desenvolver um processo de formação de jovens trabalhadores da CVB-MG/UFMG. Sendo seu objetivo principal proporcionar aos jovens atividades que possibilitassem o diálogo entre trabalho produtivo e trabalho educativo. (Dayrell, 2016).

Lorenzo: Tinha isso acho que no regime de contrato que a Cruz Vermelha se estabeleceu com a UFMG, só que o que ela ofertava, o que estava sendo ofertado, na época que eu, eu entrei anteriormente, um pouco era um, o curso básico de informática. Então era uma coisa muito mecanicista quase. Era, ah, a gente tem que ofertar alguma coisa, vamos dar um curso de informática básica. E aí acho que a, a FaE entra nessa negociação, junto com o Interagindo e cria esse o Interagindo, especificamente para atender esse público. Esse projeto que, que é ligado diretamente ao Observatório.

Luan: E assim, as discussões que eu tive, a, os eventos que eu pude participar que giravam dentro da Juventude, isso aí tudo foi muito bom para mim amadurecer, enquanto o jovem. É como quando o jovem trabalhador, enquanto o jovem também, eu acho que dá participação sabe, um quanto o jovem protagonista, que a gente é. Sim, por mais que isso não é colocado para a gente assim, mas a gente é jovem protagonista.

Vale aqui esclarecer que os dados repassados pelos jovens corroboram com as informações prestadas pela CVB-MG (2023) em relação ao curso de capacitação para o trabalho, realizado na CVB-MG após o processo seletivo, pois esse curso representava uma formação inicial de 10 dias, durante duas semanas, e envolvia conteúdos como ética no trabalho, relacionamento interpessoal, meio ambiente, cidadania e outras competências e habilidades pertinentes ao mundo do trabalho. Por fim, o jovem era inserido no banco de dados da Instituição, que encaminhava para as empresas e instituições parceiras, conforme a disponibilidade de vagas.

Já o Projeto Interagindo auxiliava os jovens trabalhadores da CVB-MG/UFMG durante a permanência no trabalho. Buscando construir saberes e promover uma formação contínua e diferenciada, para ampliar a experiência educativa e cidadã do jovem. Portanto, direcionavam momentos de convivência e reflexão que o possibilitavam elaborar o significado dessa experiência de trabalho, bem como pensar sobre o contexto de vida e a partir disso buscar alternativas para construir o projeto de futuro. As oficinas eram constituídas com base em quatro dimensões - identidade, projeto de futuro, trabalho e desigualdades, que compunham o eixo central da proposta. (Dayrell, 2016).

Porém, não existia dentro da UFMG uma política interna que possibilitasse uma formação à todos os jovens contratados. (Dayrell, 2016). Então, notamos que dos 6 jovens entrevistados somente 2 tiveram a oportunidade de participar do referido Projeto. Ao serem questionados se o conheciam relataram que nunca ouviram falar, logo, não tiveram nem a oportunidade de escolher em participar ou não. Daí apresentamos outra crítica, pois, se faz necessário o desenvolvimento de um programa para todos os contratados para esse tipo de experiência de trabalho, já que o Projeto representa um adendo necessário para a formação do jovem.

Lorenzo: Então acho que se dependesse só dessa, dessa questão do trabalho eu entraria na, na, aqui na FACE, por mais que eu tinha uma chefia que incentivava determinadas coisas, eu ia entrar, sair e talvez não fosse uma experiência tão significativa da minha vida. Porque eu acho que acho que a instituição em si não tinha mecanismo de garantia dessa, dessas questões. Então acho que é isso, acho que ela garantiu, tipo assim, possibilitou alguns acasos interessantes, mas não como, como aí se eu for comparar a minha trajetória com outras pessoas muito possivelmente vai ter uma diferença é, dessa questão de como que era chefia, de como a pessoa teve possibilidade de pensar esse espaço. E, aí eu acho que é essa questão, é dessa falta das vezes tem uma possibilidade de estar em um local que é cheio de potencialidades, mas a instituição em si não garante que isso seja efetivado mesmo. Então você fica a mercê das pessoas que você vão encontrar do, de, às vezes adentrar em algum projeto ou não.

Podemos notar nas falas e percursos de vida desses jovens entrevistados o quanto

esse acompanhamento, ou não, fez diferença na sua formação. Por exemplo, observamos que os 2 jovens entrevistados que participaram do projeto Interagindo, demonstraram maior clareza sobre as influências sociais nas suas trajetórias de vida, consciência de seus direitos e deveres, bem como sobre as ferramentas que poderiam utilizar para direcionar o seu projeto de vida. Então, quando comparamos a história de vida dos dois jovens que participaram do Projeto Interagindo com os demais jovens entrevistados, que não participaram do Projeto, temos como hipótese que, esse Projeto pode ter auxiliado esses dois jovens a fundamentarem e organizarem o seu discurso narrativo e conseqüentemente o contexto de vida. Até porque os próprios jovens nos apontaram isso ao longo da entrevista, conforme destacamos nessa categoria. Atrevemo-nos ainda afirmar isso, baseado nas percepções da entrevistadora, nas anotações do diário de campo - registro complementar de observações sobre o comportamento do participante durante a entrevista, nas narrativas dos jovens e também articulado com os princípios da pesquisa narrativa, pois nos diz que,

A utilização das narrativas de vida se mostra aqui particularmente eficaz, pois essa forma de coleta de dados empíricos se ajusta à formação das trajetórias; ela permite identificar por meio de que mecanismos e processos os sujeitos chegaram a uma dada situação, como se esforçam para administrar essa situação e até mesmo para superá-la. (BERTAUX, 2010, p. 27).

Acreditamos que nas falas dos dois jovens participantes do Projeto Interagindo – Lorenzo e Luan, havia uma forma potencialmente acessível e compreensível de expressão. Temos consciência de que não se pode generalizar esse dado. Não devemos e nem temos essa pretensão, mesmo porque isso deturpa a real concepção da pesquisa narrativa. (Santos; Garms, 2014). Só estamos fazendo um exercício de interpretação, ou nas palavras de Bordieu (2001), um processo de conversão do olhar, mas, procurando distanciar de possíveis julgamentos ou a busca por uma verdade absoluta. Visamos apontar proposições de interpretações, baseadas na observação do relato emitido na entrevista, como aparato para compreensão do contexto da pesquisa.

Para mais, se faz importante que essas iniciativas de formação complementar alcance 100% dos jovens que estão inseridos nesse tipo de experiência de trabalho, para se cumprir com o aspecto legal, pois, mesmo antes da promulgação da Lei da Aprendizagem (Brasil, 2000), a Constituição Federal de 1988 e a lei 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, já havia introduzido o paradigma da proteção integral, ao considerar que se devem respeitar os direitos e deveres destes sujeitos, proporcionando condições de desenvolvimento e tratando-os como prioridade absoluta. (Tonin, 2007).

Nesse sentido, no discurso destes dois jovens verificamos o quanto o Projeto Interagindo auxiliou no encaminhamento da proposta do trabalho educativo (Dayrell, 2016):

Lorenzo: Então o, o acaso que ela conseguiu garantir é que eu vim, entrase em um setor específico em que tinha uma, uma chefia sensível para determinadas coisas. E o acaso de existir um projeto específico que foi o Interagindo, que foi um projeto totalmente, é, que mudou minha trajetória de vida, certamente. Tipo assim, foi o projeto que fez essa diferença significativa na minha trajetória, que foi um projeto que teve, o que era destinado a esses menores aprendizes da Cruz Vermelha, que trabalhavam na, no campus Pampulha, tinha essa especificidade. Porque eles começaram a preocupar com essa, com a Juventude trabalhadora do campus, que é um projeto ligado ao observatório da Juventude.

Aí teve essa é, esse, esse acaso de existir um projeto Interagindo, de fazer com que tudo que eu estava vivendo ali fosse um espaço de potencialidade, não fosse um espaço só de transitar por aqui, é dentro de uma, de um de um tempo de trabalho, vim cá, trabalhar sair e pro meu e ir para escola.

Então conseguiu fazer com que isso fosse um espaço de, é com que eu conseguisse significar esse espaço de uma forma positiva também. Porque eu venho de uma trajetória em que ninguém acessou esse superior. A gente chega num espaço em que a gente, é aquilo, a gente não tem capital cultural para, para se comportar dentro daquele espaço, de entender quais que são as dinâmicas de de organização ali.

Luan: A gente trocou muita ideia na época sobre isso mesmo entendeu. É eles ajudaram a gente a pensar o jovem trabalhador, mas não só como um jovem trabalhador, como jovem em formação sabe.

E, assim o projeto é meio que isso era meio que formador para a gente. Ele formava e informava muita gente sobre o que a gente poderia estar fazendo entendeu, para estar dando continuidade e que a gente poderia fazer para estar acessando os espaços daqui.

E o quanto vidas se modificaram na experiência educativa desse Projeto:

Lorenzo: Então acho que o projeto em si conseguiu garantir um tempo e garantir uma possibilidade da gente se pensar como jovem, o que que, que significa eu fazer uma jornada dupla, ter que estudar, tem que trabalhar. Todo mundo tem que estudar? Tem que trabalhar? Como é que? Então foi um momento em que eu consegui me entender dentro dessas dinâmicas e aí ter minimamente uma, construir um, minimamente, uma trajetória ali, se pensar dentro da das questões que eram significativas da minha trajetória ali.

Luan: É uma coisa que eu reclamei que eu te falei do PORTA. Eu, a galera também falava que não viu o PORTA como um corpo ajudante para a gente da Cruz Vermelha entendeu. Via o PORTA mais como uma ouvidoria para a chefia. É, e esse, esse contato com o projeto, igual, como falei foi um divisor de águas. As discussões que a gente teve, os, os lugares que a gente conseguiu ir, as coisas que a gente conseguiu ver, mudaram totalmente o meu viés.

Então, refletindo essas falas entendemos o quanto à juventude é perpassada por diversas experiências e desafios, sobretudo, do ponto de vista social. Tal qual a importância de se criar espaços para que o jovem expresse e reflita sua realidade, caso contrário, como disse o jovem Lorenzo “*quando você não, não consegue organizá-los, ele às vezes, ele só vira uma revolta*”.

Assim, as ações do Projeto Interagindo aconteciam pontualmente e não se integravam com a vivência do jovem no posto de trabalho. Por isso, podemos afirmar que essa atividade esporádica e isolada, que acontecia com uma pequena parcela dos jovens, que eram contratados pela CVB-MG/UFMG e em poucos meses, não conseguia aplicar plenamente o princípio educativo do trabalho. Mesmo que, evidenciemos que a prática educativa, protagonizada pelos educadores do referido Projeto fosse focada em dar espaço para o jovem se pensar enquanto sujeito social, possibilitar à reflexão da realidade, organização do pensamento e consequentemente das suas atitudes.

Lorenzo: Então acho que eu tinha essa, esse viés de, de questionamento, só que eu não conseguia organizar isso, de uma forma muito, muito a dar nome, a entender a, a, entender a origem. Então acho que quando eu entrei no Interagindo especificamente, não na, no trabalho em si, da, da UFMG, da Cruz Vermelha, eu tive a oportunidade de entender isso. De tipo assim, ó tipo, falar não é, aqui isso que você está, você está meio é desigualdade social, isso aqui que você está questionando, é às vezes é porque você é jovem preto. Então você vai passar por determinadas situações que um jovem branco às vezes não vai passar. Então eu, se eu conseguir começar a organizar a determinadas revoltas que eu tinha e entender isso, por um viés um pouco diferente, conseguia dar nome, conseguia entender a origem. Então eu acho que isso foi muito significativo na minha trajetória, porque você começa a se organizar um pouquinho, essa questão dessa dessa, que eu estou chamando como revolta, você consegue também a se mobilizar para que se amenize ou para que você saia daquela situação que você pra viver.

Então eu acho que, porque, eu consegui a partir dessa experiência, foi isso, organizar determinadas coisas, em que eu tinha, esses questionamentos e consegui me pensar e pensar, tô, a minha situação é essa, eu tô inserido nesse tipo de, de contexto. Então a partir disso como que eu posso me, me organizar para estar onde que eu quero estar, pra estar melhor em determinada situação.

É eu lembro uma coisa que eu fazia, no Interagindo já, porque aí a gente já tinha mais instrumento para pensar essas coisas. Tipo eu faltava, eu depois que eu fui ver, eu faltava muito Interagindo também, porque eu, eu participava de uma de, uma atividade, aí depois eu queria pensar aquilo, aquilo me mexia de uma forma, aí eu falei assim a não, aí tinha dia que eu não ia almoçar, eu ficava aqui no quarto andar da FACE, ficava lá, tipo assim, pensando nessas coisas.

Verifica-se ainda que o Projeto Interagindo possibilitou a esses jovens ampliarem os horizontes e pensar no projeto de futuro.

Lorenzo: Olha, eu não conheço eu não conheci o curso antes de entrar aqui na Cruz Vermelha, pra trabalhar aqui eu não conhecia o curso de Ciências Sociais. Eu conheci a sociologia, tinha interesse mais das humanas, Filosofia. Só que aí foi muito influência de 2 professores específicos que eu tive nesse projeto Interagindo, que era o Manuel e a Felícia. Que eles, o Manuel já era formado em Sociais, a Felícia tava quase se formando. E aí eles, tipo assim, nessa questão, é só só, acho que é um dos que você tem muito perfil, vai que você vai gostar e aí eu fui meio que procurar saber um pouquinho, eu achei que encaixaria com o meu perfil mesmo.

Vale esclarecer que embora, a equipe de educadores do Projeto Interagindo critique a ideia da redução da juventude a um tempo de preparação ou a um tempo de passagem, ao mesmo tempo, reconhecem essa fase da vida como um momento privilegiado para se

refletir e elaborar o projeto de futuro. Visto que, dos questionamentos podem emergir um impulso por independência e autonomia, representando um tempo estratégico de definição de si. (Dayrell, 2016).

E mais, o Projeto auxiliou no entendimento das dinâmicas sociais e potencialidades de cada jovem. Com isso os dois jovens retomaram o investimento nos estudos.

Lorenzo: Eu não me via fazendo com a graduação também porque era uma coisa que era distante da minha realidade familiar. E então eu tinha uma, um pensamento muito voltado, tipo sabe, quero trabalhar, quero ter um dinheiro ali, para fazer as coisas que eu quero. E tipo assim não, não me pensavam muito já a médio e longo prazo, não era uma realidade que eu enxergava como possível. Então eu tive essa possibilidade ali, tipo sabe, é possível através desse, desse caminho, vou me organizar para isso, vou, vou pensar possibilidades. Então eu acho que é, com certeza, essa trajetória, nesse trabalho específico da Cruz Vermelha, possibilitou que eu estivesse em um ambiente é, é, da não o ambiente da UFMG sozinho, mas com, com a vinculação desse projeto em que organizasse esses, essas questões.

Luan: E sei lá eu acho que até na parte de eu estar estudando hoje, está na licenciatura, essa parte do projeto também me ajudou. Foi meio que no começo um pouco de estranhamento, mas eu entendi ele, que eu gostava daquilo sabe, foi muito prazeroso para mim dar os dois momentos de ser educando e educado, foi bem prazeroso.

E assim eu acho que é muito importante a gente vai ser escuta pro jovem. Assim, dá essa oportunidade pra Ele. E o observatório da Juventude como um espaço que promove isso, eu me imagino no futuro, é, junto das pessoas compartilhando disso sabe. Um ajudando o outro nessa promoção também.

Entendemos que esses jovens foram tão marcados pela experiência de educandos do Projeto Interagindo que posteriormente passaram a integrar a equipe de educadores. E, mais à frente, por iniciativa de alguns membros do Observatório da Juventude receberam apoio financeiro para que pudessem ingressar no ensino superior.

Lorenzo: Ó, o que que acontece, é, eu tinha aquela intenção de entrar na graduação. Eu nunca tinha feito cursinho preparatório, nem nada e aí eu fiz o Enem. Não tinha, não obtive uma nota muito alta, só que eu consegui uma bolsa de 50% PROUNI, só que eu não tinha grana para financiar os outros 50%. Aí nisso, de comunicar o pessoal, os professores lá, aí eles foi só, pode entrar a gente organiza uma vaquinha entre os professores da FALE, que eram os professores ligados a esse projeto mais um grupo de amigos lá, a gente paga seu primeiro semestre, 50% da sua bolsa e você tenta o FIES nesse nesse tempo. Porque o FIES eles não estavam fazendo neste início de semestre. Aí foi, a organização foi essa, eles financiaram o primeiro semestre meu e eu com 50 os outros 50% e nesse processo eu consegui depois o fies do, dos 50%, aí a minha bolsa, minha formação foi nesse esquema.

Luan: Eu fiz um cursinho é, um pouco antes de eu passar na PUC Minas. Eu fiz um cursinho, um intensivo, extensivo? É, eu fiz o cursinho intensivo pelo Chromos e foi é, foram alguns alguns entes do Observatório da Juventude que juntaram e me ajudaram a apagar essas essas mensalidades não me engano intensivo eram 3 meses e a galera meio que se juntou e me ajudou a pagar esse aí foi um divisor de águas também que me ajudou muito a acessar a universidade.

Desta forma, é possível dizer que a experiências educativas e formativas vivenciadas

por esses dois jovens estavam para além das clássicas instituições de ensino – escola ou universidade. Sendo então impossível não marcar e impactar as trajetórias de vida dos mesmos, pois, acreditamos, conforme nos ensina Freire (1979), que o processo educativo foi empregado de forma emancipatória/libertadora e direcionado para os diferentes contextos da vida desses jovens trabalhadores.

Distinguimos que o Projeto Interagindo possibilitou que a experiência de trabalho da CVB-MG/UFMG fosse vivenciada pelo jovem, que teve a oportunidade de participar, de forma um pouco mais elaborada, mas, ainda assim falta à efetivação de uma proposta de trabalho articulada com todas as instâncias envolvidas – CVB-MG e a UFMG, promovendo um diálogo interinstitucional. Refletimos então sobre a necessidade de implantar um programa de formação que realmente considere as especificidades de cada jovem trabalhador e consequentemente aparelhe essa parceria, que ainda é deslocada, mas que apresentou potencialidades. Contribuindo assim para que o jovem trabalhador deixe de ser um mero executor, invisível no seu fazer, e seja tratado na sua integridade.

3.4 Sobre as outras experiências de vida – “Muitas coisas que influenciam a gente. Tudo. Todos os estímulos que a gente recebe influenciam a gente um pouco”

É necessário circunscrever a importância conferida pelos jovens entrevistados sobre a influência de outras pessoas e fatores na composição da sua trajetória de vida. Até porque estamos falando de seres humanos, logo, perpassados por relações sociais. Assim, seguindo o movimento de valorização da experiência subjetiva, como aparato para compreensão da realidade, acreditamos que,

A verossimilhança das generalizações a propósito de um mundo social recai inteiramente sobre a descoberta de “mecanismos genéricos”, de configurações específicas de relações sociais que definem situações, de lógicas de ação desenvolvidas - para além dos fenômenos de diferencialidade - em resposta a essas situações, de processos sociais assim engendrados. É descobrindo o geral no interior das formas particulares que se pode avançar nessa via. (BERTAUX, 2010, p. 41/42).

Para tanto, baseado nos pressupostos da pesquisa narrativa, é impossível não articular a vivência adquirida na experiência de trabalho, com as vivências anteriores e seguintes. (Bertaux, 2010, 2021; Delory-Monberger, 2012; Schütze, 2013). Tendo ainda em vista que sem a contribuição ambiental - experiência externa, o jovem perde a clareza e coesão da sua auto-imagem. E é através do meio que ele amadurece e desenvolve seu papel. (Albertani, 1999).

Visando então entender qual o papel do trabalho (ou não trabalho) no processo de formação, além do Projeto Interagindo, constatamos outras influências que se interseccionam na vida do jovem.

Guilherme: Tem muitas coisas que influenciam a gente. Tudo. Todos os estímulos que a gente recebe influenciam a gente um pouco. Óbvio que meu pai por exemplo que, que foi motorista de ônibus, foi carpinteiro é uma grande referência para mim, minha mãe, muito trabalhadora, também foi uma grande referência para mim. Sempre me incentivaram a estudar, a, a fazer as coisas com responsabilidade, com cuidado. Grandes professores, como o professor Ronaldo, da, da faculdade também, que, o que me fez me interessar muito pela área de, de análise.

Tem vários fatores que influenciam a gente, todas pessoas que passa pela vida da gente, igual o tempo período, por exemplo, na aeronáutica, embora eu não gostasse do serviço, traz uma maturidade grande, para quando você vai vai pensar sobre a vida propriamente dita. Então tem muita coisa, que influencia a gente.

Heitor: Não gosto muito de falar da minha família não, foi muito difícil quando era mais novo, até adaptar toda a mudança que teve, tanta coisa que vai acontecendo. Então eu não gosto muito de lembrar, eu lembro assim, mas eu gosto de deixar na mente. Graças a Deus passou, foi bom pro meu crescimento e tive que tomar certa maturidade cedo, certas responsabilidades cedo e daí graças a Deus hoje, igual comprei apartamento esse ano, estou com casamento marcado para ano que vem, construindo a vida já também né.

João: Então a questão é que, o que acontece é, primeiramente, é, são instituições

acredito eu que vão intensificando e vão assim, dando base porque a gente vai construindo nosso futuro. Se a gente pensar a gente tem a nossa primeira instituição que a família. É, e minha família, como eu disse, mesmo com pouca escolaridade, eles já sempre diziam desde pequeno que, é o Vitor vai ser isso. Mesmo que hoje eu não concordo com essas nomeações, que eles tinham, falavam que eu ia ser isso, isso me ajudou muito. Porque eu já fui construindo essa noção de que depois que eu terminasse a escola eu precisava buscar algo a mais. Então, a instituição, a minha família no caso, é na minha perspectiva, porque eu não acredito que estruturação vem somente da parte econômica, me ajudou muito.

E eu conheço, é amigos hoje, mesmo assim, igual eu tenho um exemplo, e acho que ele nem se importa, nem eu, assim eu sei que essa pesquisa mantém sigilo tudo mais, mas o Bruno, é um amigo meu, a gente é super próximo, tipo de todos os fins de semana na casa do outro, eu fui padrinho dele de casamento. E ele não teve essa estruturação familiar, por exemplo, ele, pai dele é usuário de droga, tipo assim é um cara muito da hora, mas é um cara envolvido com droga e tudo mais. A mãe dele muito batalhadora. Coisa que eu não tive em casa, mesmo que meu pai minha mãe era separado, mas eu tive sabe, desses dois lados, essa ajuda né. Acho que isso é um primeiro passo para que eu conseguisse entrar na universidade, porque sozinho não foi.

Segundo momento, eu acho que é essa noção que foram construindo comigo na escola, é de que eu te, é sabe, eu estudei em escolas diferentes dos meninos. Então não tenho propriedade para falar da escola deles e desse processo, porque nós estarmos só numa escola boa não te garante estar em outro lugar bom depois. Então a escola que, que eu estudei eles direcionava a gente alguns momentos, iam, é construindo, mostrando para a gente que é, tipo assim, o CEFET, COLTEC esses espaços, sabe. Então foi outra coisa que eu acho que me ajudou.

E o segundo momento também foi essa experiência que eu tive no meu setor. Acredito que é, assim, esse contato com as outras pessoas e as outras experiências que vão nos formando como sujeito. Então eu vou ter um contato com você que daqui a uma hora quando a gente terminar isso daqui eu vou ser uma outra pessoa. Então eu vou ser formado por você por um pouco e você também vai ser por mim, para uma outra lógica que eu estou te trazendo. Então no meu setor todo mundo falava Joãozinho a gente quer que você fique com a gente, mas a gente não consegue te contratar pra ficar como terceirizado. Então a gente, aí eles brincavam comigo, a gente dá duas opções ou você faz um concurso e vira o servidor, que já é uma perspectiva muito boa ou você volta como aluno para a gente. Então isso foi sendo construído ao longo do tempo, enquanto eu fiquei vivenciando aquele espaço de trabalho.

Luan: Então no começo eu lembro que desde novo minha mãe sempre coloca na minha cabeça essa questão do trabalho, ah se tem que trabalhar tem que trabalhar para ter sua renda pra você, conseguir pensar suas coisas, para você conseguir sonhar, você conseguir alcançar o que você quer aqui, tem que começar a trabalhar de agora porque você consegue juntar um dinheiro e não sei o quê. Então desde sempre sim desde novo é mesmo sendo mesmo sendo filho único, não tendo irmãos, eu tenho essa responsabilidade de ter que trabalhar e de correr atrás do meu.

De acordo com Erikson (1987), a confiança adquirida na primeira infância é fundamental para a fidelidade na juventude, como se fosse um pré-requisito para aquisição das forças do ego subsequentes. O que reforça a definição do jovem João sobre a influência da sua família na sua trajetória de vida. Além disso, esse mesmo jovem identifica a escola e o trabalho como instituições que também o influenciaram e o formaram como sujeito.

Eles precisam, sobretudo, de uma moratória para integração dos elementos de identidade atribuídos nas páginas precedentes às fases da infância; só que, agora uma unidade mais vasta, indefinida em seus contornos e, no entanto, imediata em suas exigências, substitui o meio infantil: a sociedade. (ERIKSON, 1987, p. 129).

Sabemos dos perigos do outro projetar uma imagem do e para o jovem, já que essas são construídas socialmente e tendem a considerá-los na sua negatividade, promovendo visões tipificadas e reducionistas, e por consequência, podem afetar também a construção da imagem do próprio jovem. (Dayrell, 2001; 2016; Dayrell; Carrano, 2003; Dayrell; Carrano; Maia, 2014; Freitas; Abramo; León, 2005). Nesse sentido, “[...] eles são o problema de inserção profissional, os problemas de droga, os problemas de delinquência, os problemas com a escola, os problemas com os pais, só para focar alguns dos problemas socialmente mais reconhecidos como específicos dos jovens.” (PAIS, 1990, p. 144).

Percebemos no contexto das narrativas expostas acima que os jovens apontaram representações sociais, entendidas como positivas, e que também interferem na própria concepção do jovem e no protagonismo juvenil, pois, como disse o jovem João, mesmo não concordando com as nomeações impostas, essas interferências existem, sejam elas do ambiente familiar, escolar e/ou do trabalho. Então, o jovem, cuja biografia pode ser contextualizada num determinado tempo histórico, é atravessado por representações sociológicas e isso não pode ser negado.

Entendemos ainda que esses testemunhos são relevantes, porque o sujeito é tomado como representante de determinado grupo marginalizado. E,

A história oral visa à reconstituição dos eventos a partir de memórias baseadas em relatos individuais. Nesse caso, os testemunhos pessoais são considerados relevantes, primeiro, porque o sujeito é tomado como o representante de determinado grupo marginalizado, sintetizando em sua trajetória particular as vicissitudes do caminho percorrido pelo grupo. No entanto, o indivíduo também tem suas próprias recordações: ele administra suas lembranças, procurando harmonizá-las com a identidade que almeja construir para si mesmo. Tal como os grupos, os indivíduos intentam, igualmente, elaborar uma narrativa coerente sobre suas trajetórias de vida, produzindo algo semelhante ao sentimento de unidade subjetiva que Bourdieu (1998) denomina “ilusão biográfica”. Essa tendência se torna mais acentuada na situação artificial criada pela entrevista, quando o sujeito se vê obrigado a elaborar representações sobre si mesmo de modo reflexivo. (RIOS, 2013, p. 13).

A memória desses jovens, traduzidas em palavras revelam as representações que cada qual foi submetido, bem como os atravessamentos impostos a eles. Além disso, observamos nas recorrências dos relatos o que foi significativo. (Bertaux, 2010; 2021). No entanto, como disse Rios (2013) acreditamos que o jovem administra suas lembranças, procurando harmonizá-las com a identidade que almeja construir para si mesmo, já que

na situação de entrevista o sujeito se vê obrigado a elaborar representações sobre si mesmo de modo reflexivo. Logo, não quer dizer que haja um falseamento do vivido narrado. Nos apoiamos na perspectiva da pesquisa narrativa ao julgar que se o jovem discorreu sobre determinadas situações, acontecimentos e/ou ações que caracterizaram seu percurso biográfico, primeiramente, é porque se tratam de uma variedade de posições e descrições com validade científica; segundo, dado que nessa metodologia de pesquisa o foco não é comprovar a veracidade ou não do relato. (Bertaux, 2010, 2021; Chartier, 2019).

Assim, nessa e nas demais categorias de análises tentamos interpretar o sentido da realidade em estudo, bem como os significados transmitidos, do vivido ao percebido, do particular para o geral. Porque entendemos, de acordo com a fundamentação teórica e metodológica, que é importante refletir sobre as evidências que perpassam o contexto de vida do jovem, como a família, o trabalho, a escola, a classe social, a raça, até porque refletem em simetria ou oposição, principalmente diante dos discursos produzidos pelos mesmos. Sabendo ainda que se constroem trajetórias a partir de outras trajetórias. Por isso devemos ter consciência das pessoas e dos processos que estruturam e suportam a vida social desses jovens.

Em seguida, não excluimos a importância tanto da educação informal, obtida nos diferentes dispositivos sociais, nem a educação formal, em sentido restrito entendida como a educação escolar, visto que concordamos com Gramsci *apud* Monasta (2010) quando diz que “[...] só poderão tornar-se alguém com a escola e não com a fábrica.” (p. 59), e com Faleiros (2008), quando afirma que “A escolaridade é fundamental não só como capital de inclusão mas como capital político para a democratização e desenvolvimento, no sentido mais amplo, pois implica o acesso ao conhecimento, a condições de participação social e política e a melhores salários.” (MONASTA, 2010, p. 66).

Confirmamos pois o fato de que, o ideal é que o jovem se relacione com o mundo do trabalho, mas, inserido na escola, em razão de não se superar as diferenças sem, concomitantemente, transpor a materialidade de relações sociais que as produzem. Devendo então, mesmo que pareça utópico, promover aos jovens oportunidades para incorporar ambos os espaços de formação, na tentativa de se alcançar o sentido da proposta de desenvolvimento integral, conforme temos discutido nessa dissertação.

Em conclusão, entendemos que é importante considerar o fato de que estamos nos referindo a um jovem que, querendo ou não, já está inserido no mercado de trabalho,

perpassado pelas regras de seleção, que o sistema capitalista impõe, como forma de organização social. Além disso, acreditamos que se deve articular a vivência de trabalho com a educação básica, dialogando o âmbito do trabalho e da escola, caso contrário, esse tipo de programa de contratação de jovens trabalhadores só contribuirá para aumentar os estigmas sociais, promovendo ainda mais injustiças e aumentando o fosso da desigualdade social.

Distinguimos então que é necessário lutar por um programa de trabalho educativo aos jovens, em que a experiência profissional e a formação prezem pela igualdade de direitos. Mas, sem perder a consciência da influência do trabalho na educação, pois o trabalho determinou a educação, e a educação sempre se prontificou a prestar serviço ao trabalho, principalmente a partir da Revolução Industrial. (Palaro; Bernartt, 2012). “A educação é uma prática democrática de preparação para o trabalho, difusora de cultura geral e de valores ético-políticos de emancipação social.” (EVANGELISTA; MACHADO, 2000, p. 141). Entretanto, conforme já refletimos, não podemos correr o risco de desenvolver uma visão romântica do processo de trabalho e educação, principalmente quando se trata de responsabilizar o cidadão pela inserção e/ou permanência no mercado de trabalho. (Evangelista; Machado, 2000). Temos que ficar atentos às diferentes nuances do contexto do trabalho, especialmente no que se refere a teoria do capital humano. (Zanelli; Borges-Andrade, 2014).

Nesse sentido, nas elaborações dos jovens entrevistados é possível perceber que as experiências de formação dos sujeitos não ocorriam no isolamento ou fora das influências regulatórias de uma sociedade, como os atravessamentos de credo, de classe, de raça, de gerações e de gênero. Logo, nas falas dos jovens entrevistados se percebeu um consenso social sobre o conceito de trabalho, como uma espécie de representação ou tradição explicativa de dado contexto. Mas, enquanto pesquisadora, entendo que, devemos lançar sempre um olhar desconfiado e questionador, a fim de fazer uma análise do movimento do real.

Então, diante destes campos opostos e por vezes conflituosos sobre a noção social do trabalho, sobretudo, para a juventude pobre brasileira, e na tentativa de analisar a fundo o nosso objeto de estudo, considerando portanto, as tensões sociais inerentes às trajetórias de cada sujeito, compreendemos que, as experiências educativas e formativas dos jovens, sejam ela na família, escola, trabalho, religião representavam um esforço de construção do conhecimento crítico sobre os obstáculos vividos, num processo gradativo de tomada de consciência do seu lugar social, das tensões e das possibilidades de

transformação da realidade.

3.5 Sobre a centralidade do trabalho - “Visão de que o trabalho edifica”

Conforme os relatos já apresentados, especialmente na categoria “Perfil sociodemográfico dos jovens”, a renda era considerada importante para o próprio sustento e da família desde antes da experiência da Cruz Vermelha, porque como bem colocou Guilherme “(...) *jovem um, de, de periferia assim, a gente sempre está precisando de trabalhar. Não tem como fugir disso*”. Mas, verificamos que o mérito do trabalho tem para a vida desses jovens vai além da necessidade de subsistência ou da autonomia financeira. A importância conferida ao trabalho se revela sobre outra ótica.

Heitor: Aí daí, minha prima pegou e falou, não vamos ver um serviço de menor aprendiz, para ele pegar e e vê se pega e cresce, que ele está parado em casa, está só estudando e tal. Aí daí nós começamos a procurar. Aí fez a inscrição no Assprom, mas no Assprom não consegui porque minha irmã na época ainda era da Assprom.

Obter uma renda ou aprender uma profissão é para muitos desses jovens uma necessidade, entretanto, o primeiro emprego também simboliza a chance de socialização e integração entre os jovens, a família e o mundo do trabalho. (Ciavatta, 2009). Entendemos ainda que é como se o ser humano não pudesse ficar sem a referência de um trabalho, visto que ele nos completa e nos totaliza. Também porque, o trabalho existe desde o início da humanidade. (Ciavatta, 2009).

Embora seu aparecimento seja simultâneo ao trabalho, a sociabilidade, a primeira divisão do trabalho, a linguagem etc. encontram sua origem a partir do próprio ato laborativo. O trabalho constitui-se como categoria intermediária que possibilita o salto ontológico das formas pré-humanas para o ser social. (ANTUNES, 1999, p. 136).

Os escritos de Marx (1996; 2013) reflete sobre questões dessa ordem, pois diz que por meio do trabalho se consolida o valor de uso – produzir aquilo que é útil, característica geral/universal do processo de trabalho, relação direta do homem com a natureza, para satisfação das necessidades humanas. Conduzindo a criação, realização, convergência. Uma vez que,

A utilização da força de trabalho é o próprio trabalho. O comprador da força de trabalho consome-a, fazendo o vendedor dela trabalhar. Este, ao trabalhar, torna-se realmente no que antes era apenas potencialmente: força de trabalho em ação, trabalhador. [...]. É, portanto, um valor de uso particular, um artigo determinado, que o capitalista faz o trabalhador produzir. A produção de valores de uso não muda sua natureza geral por se realizar para o capitalista e sob seu controle. Por isso, o processo de trabalho deve ser considerado de início independentemente de qualquer forma social determinada. (MARX, 1996, p. 297).

Essa concepção teórica foi apresentada aqui com o objetivo de nos ajudar a entender melhor sobre a centralidade conferida ao trabalho - identificada nas falas dos jovens e perpassada pelas influências de outros atores sociais, conforme discutimos na categoria

anterior. Já que observamos que, o discurso, por vezes hegemônico, revela uma dimensão social do trabalho, mas, que deve ser relativizado, pois, tende a conduzir para uma forma de alienação, sobretudo, do jovem pobre, como se esse jovem não pudesse escolher ou trilhar outros percursos de vida.

Seguindo o processo de análise das narrativas, quando o jovem Heitor afirma, no trecho acima, que a sua prima entendia que a oportunidade de trabalho na Cruz Vermelha era interessante para ele “crescer”, já que estava “parado” em casa, ficando “velho”, “sem conhecimento”, “só estudando”, lançamos vários outros questionamentos, pois como assim, um jovem não pode só estudar? E estudar não é também uma forma de adquirir conhecimento? De onde vem a concepção de que um jovem pobre que esteja só estudando é como se tivesse parado, ficando velho?

Essas classificações nos apontam vestígios de que o imaginário social tende a definir que para o jovem da periferia só estudar não é suficiente, nem propício para essa categoria social. Principalmente porque há uma construção social que se projeta na fala dos jovens e daqueles que estão a sua volta. E como afirma Rizzo & Clamon (2010/2011) “O trabalho aparece como forma de fugir da condição social, como se trabalhar impedisse que ele se envolvesse com coisas erradas, por não ter tempo ocioso, mas principalmente por estar com a mente ocupada.” (p. 415).

Entendemos também que isso se assemelha ao preconceito sofrido pelos jovens negros, sobretudo, por parte da polícia. Já que em ambas as circunstâncias a desagregação social não perpassa somente pelo fator econômico, mas também e principalmente pelo julgamento social. (DaMatta, 1997). Assim, reiteramos o quanto é importante atentar para o risco de se perpetuar ideologias/convicções preconceituosas e estigmatizantes, para com os jovens das camadas populares. (Dayrell, 2016). Enfim, precisamos entender as circunstâncias que fazem com que se materialize esse tipo de discurso, mas, também temos que tentar romper com essas discriminações sociais, que aprisionam os jovens e limitam o seu futuro.

Há também uma centralidade no trabalho pelo *status* que proporciona, bem como o resultado do trabalho, ou seja, o dinheiro ou a materialidade que ele possibilita:

Heitor: Tá bom, eu fui lá e fiz, aí fui pagando, fui pagar, eu paguei mais da metade da minha moto e recebendo salário aqui, essa é a moto que eu estou hoje, mais da metade do salário.

João: Então meu primeiro salário eu comprei um Adidas de mil. O que que é isso? É, e eu acho que, é só uma série de questões pra gente debater, eu comprei um tênis que custava mil reais, porque eu tive uma infância bem simples, muito simples mesmo. Em alguns momentos até os perrengue assim. Então eu tive uma

vida bem simples e aí quando a gente se vê com algum dinheiro, acho que fruto do nosso trabalho, de forma honesta, vamos dizer assim, é eu vi que era um espaço que eu poderia primeiro fazer o que eu quisesse. E aí o meu sonho era ter aquele tênis, que muitos dos meus amigos tinham, porque os pais conseguiam dar e eu não conseguia ter. Então meu primeiro salário foi comprar esse Adidas de 1000.

Lorenzo: (...). É, tinha essa questão de, de ter uma renda de não só especificamente para ajudar em casa, mas para ter uma possibilidade de, de lazer, de adquirir coisas, que a gente queria adquirir no sentido ali na adolescência, tipo ter uma grana para sair, para poder comprar alguma coisa. Como a minha família também vem nesse perfil de vulnerabilidade social, não tinha uma renda muito, muito alta, a gente sempre enxergou esse primeiro emprego como um passo importante ali pra pra ter essas possibilidades de acesso, algumas coisas que às vezes ficava limitada se dependesse somente da renda do meu pai ou de alguns bicos que minha mãe fazia na época. Então, era um caminho que minha mãe achava importante a gente começar a trabalhar novo. Teve, sempre teve essa conversa, no sentido, ah é importante começar a trabalhar novo, já consegui ter um ter um dinheiro para fazer as coisas que você quer, comprar algumas coisas.

Luan: É motivo de orgulho para eles entendeu, porque a galera sempre tem aquela técnica de agora ele está trabalhando, para ele, ele consegue ter o dinheiro dele, para fazer as coisas dele, entendeu. Então é muito essa visão de que o trabalho edifica.

Rafaela: A minha mãe veio aí ganhou eu aqui. Mas só que sempre foi um sofrimento, sempre ela correndo atrás para conseguir as coisas sozinha. Eu vou falar, agora eu tenho oportunidade, mais é a idade né, tem idade, posso trabalhar, posso conseguir ajudar, aí eu fui comecei a trabalhar.

Como o jovem João nos diz, a aquisição de bens e/ou acesso a lugares, mediante o dinheiro, fruto do próprio trabalho e honesto é realmente uma questão que dá um debate, dado que, por trás dessa frase identificamos vários sentidos. Entendemos que nessa situação, há algo de individual e ao mesmo tempo coletivo na relação entre o dinheiro, oriundo do próprio trabalho e o adjetivo honesto. Mas, sabendo que essa importância é adicionada a categoria juventude e de forma singular à classe social baixa. (DaMatta, 1997; Faleiros, 2008, Nonato, 2019).

Para tanto, supomos que se entrevistássemos alguns jovens das classes privilegiadas com o mesmo objetivo dessa pesquisa - entender a repercussão do primeiro emprego na trajetória de vida dos mesmos, provavelmente não apresentariam esses mesmos aspectos como centrais em suas falas, já que cada jovem é afetado pela experiência de um modo, mas, é atravessado pelo marcador social (Dayrell, 2001; 2016; Dayrell; Carrano, 2003; Dayrell; Carrano; Maia, 2014; Freitas; Abramo; León, 2005). Somado à influência de diferentes dimensões, pois o sujeito é perpassado pelo âmbito biopsicossocial (Dayrell, 2003; Campos, 2000; Erikson, 1987).

Entende-se que se o jovem não tem tanta carência de um bem material ou necessidade de um dinheiro para acessar lugares e/ou pessoas ou, se é comum para os

jovens ao seu redor não trabalhar ou só estudar nessa fase, acredita-se que não vai destacar o trabalho como impactante ou como central no curso da sua vida. Inclusive, esse raciocínio também se justifica pelo conceito da pirâmide de *Maslow*, em que foi hierarquizado algumas condições necessárias para que cada ser humano atinja a satisfação ao longo da vida. Sendo que na base estão os elementos considerados primordiais para a sobrevivência do ser humano, vinculados a fisiologia e, para progredir nessa escala de necessidades é necessário conquistar as condições elementares, como segurança, amor/relacionamento, estima, até atingir a realização pessoal. Ou seja, para essa teoria, o ser humano passa por níveis de necessidades, um a um, como uma ordem cronológica, até alcançar o topo.

Enfim, vale demarcar que estamos fazendo um exercício reflexivo, e que não quer dizer que estejamos afirmando que a experiência de trabalho dos jovens pobres implique na suspensão da moratória. Conforme verificamos nos dados empíricos e segundo à abordagem ergológica (Schwartz, 2010), a experiência por si na CVB-MG/UFMG pode ser considerada como formativa. Mas, estamos promovendo suposições, a fim de ilustrar o fato de que a centralidade conferida ao trabalho, bem como os seus atributos é permeada por diferentes concepções e para tanto, marcadas pelas tensões sociais. Sendo que para se desenvolver um trabalho plenamente educativo, contemplando o sentido ontológico, é preciso transpor essas barreiras.

Lorenzo: É igual essa questão, eu lembro que foi, o que foi muito significativo para mim participar dos primeiros 6 meses do Interagindo. Ah não, eu tenho seguro desemprego, então eu consigo ter uma grana ali, não vou ficar sem dinheiro totalmente e aí eu vou conseguir participar de voluntário no projeto, porque não tinha uma grana pra pagar. É, aí nos outros 6 meses eu lembro que tipo assim eu nunca tive muito conflito com minha mãe, mas foi um momento, foi um único momento que eu tive um conflito com a minha mãe mais específico, porque eu fiquei 6 meses participando só de voluntário, não tava trabalhando, que era uma coisa importante pra minha mãe, pro meu pai. Tipo assim, oh, não tá trabalhando e não era pela grana em si especificamente, mas que, de significar, de o trabalho ter um lugar importante, é de, de ocupação do tempo, de tipo assim, então minha mãe, tipo assim achava importante eu tá trabalhando. Então aí nesses 6 meses que eu participei, que não tinha seguro desemprego mais, não tinha entrado na universidade, minha mãe falou assim, e aí o que vai ser da sua vida? como é que vai ser? Tipo assim, aí eu lembro que foi um dos únicos conflitos que eu tive com minha mãe, foi só porque era um momento que eu tava, tentando entrar na universidade, fazer o Enem, só que minha mãe também no, não minha mãe especificamente, é não individualizando a questão. Mas é tipo assim, é, é essa é, a questão de você esperar um tempo para acessar uma coisa é, é uma, talvez a, as pessoas da classe social em que eu ocupo, ocupava é é uma questão complicada. Tipo assim, como é que você vai ficar 6 meses sem trabalhar, se vai ficar 6 meses fazendo o que?

Luan: Minha mãe particularmente porque eu acho que ela que eu mais escuto, que mora comigo, ela tem muito a visão do trabalho só como remunerador entendeu, como remunerado. Ela não vê o trabalho como trabalho formativo.

Rafaela: Eu só acho que, me parece que o programa meio que acabou né. Eu acho que tipo, é uma coisa que ajudaria muitos jovens, a criar tipo, a consciência de que a vida aqui é totalmente diferente. Você pegar, criar responsabilidade cedo, trabalhar, para não ser esse jovem que só tem aí hoje na rua, só quer curtir, não quer saber de trabalhar. Se trabalha, só pra poder curtir. Eu acho que o programa deveria continuar, ter continuado né, que faz a diferença na vida da pessoa. Criar responsabilidade cedo, ter responsabilidade de sair de casa, trabalhar, ter que pensar, tem que fazer um curso, eu tenho que fazer alguma coisa. Não posso ficar aqui ah curtir e pronto, a vida pode acabar amanhã eu só tenho que curtir? Não. A pessoa tem que criar responsabilidade, ter uma família.

A visão da mãe do jovem Luan está em confluência com as ideologias sociais que se têm sobre o conceito de trabalho, vinculado a classe social baixa. (Silva; Barros; Nogueira; Barros, 2007). Além disso, percebemos que ela enxerga o trabalho somente como um meio de subsistência, desvinculado dos demais dispositivos sociais ou relacionado ao imediatismo do mercado de trabalho. (Frigotto, 2008b). Em outras palavras, o trabalho é concebido de forma arraigada, e não como construtor de um ser criativo, conforme os preceitos do trabalho como princípio educativo do trabalho.

No caso do trabalho como princípio educativo, a afirmação remete à relação entre o trabalho e a educação, no qual se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano.” (CIAVATTA, 2009, p. 408).

Vê-se então nas falas dos jovens mais um significado atribuído ao trabalho - como um antídoto aos riscos da juventude (Rizzo & Clamon, 2010/2011) e/ou como um meio definido socialmente para se ter responsabilidade (Faleiros, 2008). Porém, mais uma vez vale ressaltar que esse tipo de cobrança da família e do próprio jovem em se “ter uma ocupação” ou de “não viver só curtindo”, revela um lugar social do trabalho.

[...] o trabalho representa aspecto fundamental na concepção de adultez e que, desde a primeira socialização na infância, eles já são defrontados com a pergunta: o que você vai ser quando crescer? Nesta pergunta, está implícita a ideia de que, ao crescer, é preciso ser alguém com uma profissão e de que o sujeito é o que ele faz. Durante todo o percurso escolar, esta ideia é reforçada [...]. (BARBOSA; PAIVA; HELAL, 2020, p. 3).

Entretanto, além de analisarmos o quanto esse lugar social do trabalho pode prejudicar o desenvolvimento integral do jovem, cabe aqui refletir se esse tipo de valor social realmente está tão enraizado na juventude contemporânea. Pois, consideramos que a jovem Rafaela apresentou um discurso tradicional sobre o conceito de trabalho, em contrapartida quando o jovem Lorenzo relata que o primeiro e único momento de conflito que teve com a sua mãe se deu devido o incomodo dela em vê-lo, por um período, envolvido somente com estudos, ou seja, sem trabalhar, identificamos a centralidade do trabalho presente no imaginário social da sua mãe, mas, ao mesmo tempo nos revela um incomodo desse jovem perante esse lugar social projetado para si.

Vale ainda demarcar que, segundo o jovem Lorenzo, a postura de repulsa dos pais perante a decisão do jovem de ficar um tempo atuando como educador voluntário no Projeto Interagindo, não se deu devido a questão financeira.

Inclusive nas falas dos jovens também foi revelado sobre o impasse de ter ou não ter acesso ao computador e o mundo informacional enquanto atuavam na CVB-MG/UFMG:

João: Eu não gostava porque eu não tinha computador. É porque todos os outros Cruz Vermelha tinham computador e um Cruz Vermelha passado meu tinha e eu não tive. Eu não tive desde o começo que eu cheguei e aí eu acho que essa mudança aconteceu porque o outro Cruz Vermelha é, eles ficaram muito amigos também do pessoal de lá, mas ele gastou muito tempo em questão de computador, deu um pouco de trabalho no setor. Então eles decidiram tirar. Então aí eu quando eu cheguei não tive. Então eu odiava, porque eu não tinha a minha UFMG, que os meninos tinham, não entrava em sistema. Então assim é uma coisa, mas para mim era a coisa que eu mais odiava.

Heitor: Foi bem tranquilo, aqui na, aqui na verdade aqui ainda tive muita ajuda, que a gente tem que fazer trabalho da escola. Como aqui tinha acesso a computador eu poderia pesquisar, fazer muitas pesquisas também no computador, muita coisa sabe, passar o caderno a limpo. Igual a hora que eu ficava parado lá eu conseguia fazer bastante coisa assim. Ajudou bastante em relação a escola também.

Lorenzo: Eu acho que também é que foi significativo na minha trajetória, nessa questão, nesse trabalho específico, é que eu tinha muito, tinha algumas horas livres em que podia acessar o computador. Então era um momento que eu conseguia utilizar para fazer pesquisa de coisas pessoais, de tipo assim de de música que eu que estava de de de ouvir e aí de pesquisar sobre vários temas.

É perceptível que, está ocorrendo uma mudança no perfil dos jovens trabalhadores. Ademais, o referencial teórico nos auxilia a entender essas transformações, que são marcadas principalmente pela era do trabalho flexível, empreendedorismo, e consequentemente à busca por autonomia nas relações de trabalho. (Frigotto, 2008). Então, identificamos uma forma de manifestação da juventude sobre o novo cenário do trabalho e isso deve ser considerado pelas Instituições contratantes, no caso a Cruz Vermelha e a UFMG. Tendo em vista que, é preciso rever as formas de acolhida desse jovem no posto de trabalho, como por exemplo, à imposição de uso de uniforme, trabalho presencial, registro formal e o acesso à equipamentos de informática.

3.6 Sobre a centralidade do espaço - “Colocar um jovem no ambiente certo”

Nessa classe vamos refletir sobre um dos elementos que esteve latente nas falas dos jovens e que portanto, constituem a dimensão vivida pelos jovens egressos. Logo, o *campus* Pampulha da UFMG se revelou como um espaço potente, que interferiu nas relações, ocupações e trajetórias desses jovens.

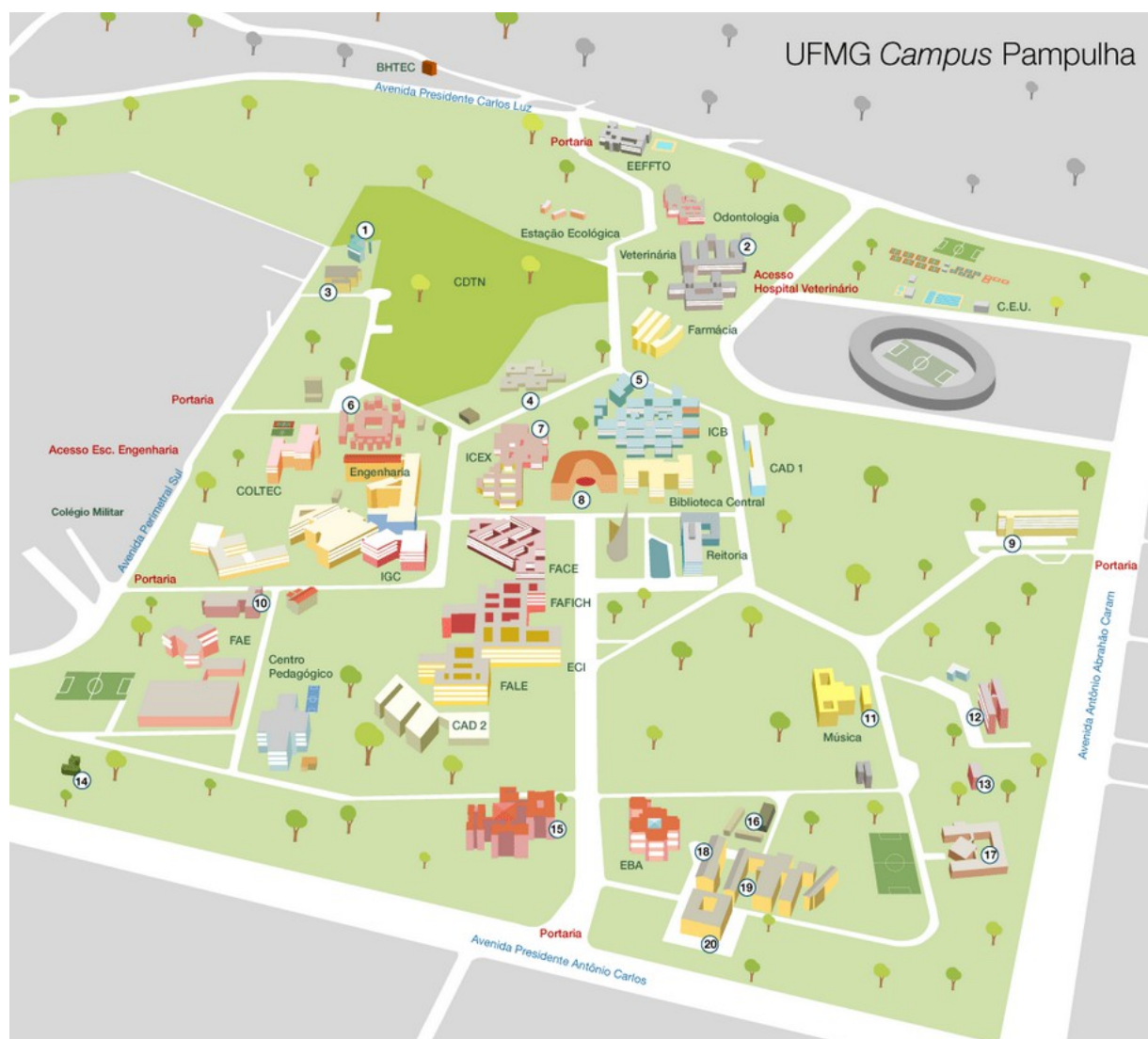


Figura 1 - UFMG Campus Pampulha

Fonte: <https://www.ufmg.br/ead/conexed/InformacoesUFMG.html>

O *campus* Pampulha da UFMG foi fundado em 1962 e desde então trabalha-se no processo de transferência das Unidades Acadêmicas dispersas pela capital de Belo Horizonte para o *campus* situado no bairro Pampulha, em Belo Horizonte, MG. Tendo notável aceleração a partir de 1998, quando a UFMG lançou o Projeto “*Campus 2000*”, desenvolvendo 7 obras e propiciando o compartilhamento do espaço físico, que é elemento facilitador de estudos interdisciplinares, sejam eles de ensino, pesquisa ou

extensão. Mas, outras instalações ainda encontram-se situadas em locais diversos de Belo Horizonte, como o *campus* saúde (Escola de Enfermagem, Escola de Medicina, Hospital das Clínicas), Escola de Arquitetura (EA), Faculdade de Direito, Centro Cultural da UFMG, Conservatório UFMG, Espaço do Conhecimento, Hospital Universitário Risoleta Neves, Museu de História Natural e Jardim Botânico (MHNJB), Moradias Universitárias I, II e III. Já na cidade de Montes Claros, situa-se o *campus* Regional de Montes Claros e um conjunto de instalações encontram-se espalhadas por diversas cidades de Minas Gerais. (Proplan, 2023).

Em seguida, a adesão ao Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, deu início a um novo ciclo de expansão e modernização da infraestrutura física da instituição, denominado “*Campus 2010*”. Onde foi implantado equipamentos de uso compartilhado, os Centros de Atividades Didáticas 1, 2 e 3, localizados conforme as áreas de conhecimento, que pretendiam atender, além da reestruturação interna à expansão de algumas Unidades Acadêmicas. (Proplan, 2023).

A cidade universitária, como também é conhecido o *campus* Pampulha da UFMG, possui uma grande área verde, abarcando dois milhões de metros quadrados de vegetação nativa preservada, 500 mil metros quadrados de gramados e milhares de espécies arbóreas que foram plantadas, totalizando 3.340.000,00 m². A área construída equivale a 315.988 m², onde se localizam as Unidades Acadêmicas – 15 prédios: Escola de Belas Artes (EBA), Escola de Ciência da Informação (ECI), Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO), Escola de Engenharia (EE), Escola de Veterinária (EV), Escola de Música (EM), Faculdade de Ciências Econômicas (FACE), Faculdade de Educação (FAE), Faculdade de Farmácia (FAFAR), Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH), Faculdade de Letras (FALE), Faculdade de Odontologia (FO), Instituto de Ciências Biológicas (ICB), Instituto de Ciências Exatas (ICEX), Instituto de Geociências (IGC); Instalações de Ensino, Pesquisa e Extensão – 12 prédios: Biblioteca Central (BC), Biotério Central, Centro de Atividades Didáticas I (CAD I), Centro de Atividades Didáticas II (CAD II), Centro de Atividades Didáticas III (CAD III), Centro Esportivo Universitário (CEU), Centro de Microscopia, Centro de Treinamento Esportivo (CTE), Centro Pedagógico (CP), Estação Ecológica, Hospital Veterinário, Parque Tecnológico de Belo Horizonte (BHTec) e as Instalações Administrativas e de apoio – Reitoria, Unidade Administrativa II, Unidade Administrativa III, Departamento de Serviços Gerais, Departamento de Manutenção e Operação da Infraestrutura, Departamento de

Planejamento Físico e Projetos (DPFP), Departamento de Obras (DO), Imprensa Universitária, Praça de Serviços, Restaurante Setorial I, Restaurante Setorial II, Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI Alaíde Lisboa. (Proplan, 2023).

Com um fluxo diário superior a 41.000 pessoas, o *campus* Pampulha da UFMG conta com infraestrutura de restaurantes, bancos, lojas e outros serviços destinados a proporcionar maior comodidade à população que ali estuda ou trabalha e, circunstancialmente, frequenta. Para deslocamento interno a UFMG disponibiliza linhas de ônibus gratuitos. Para mais, duas linhas de ônibus municipais atendem quem vai ao *campus* Pampulha, com pontos dentro do *campus*. (Proplan, 2023).

Muitos dos jovens entrevistados trouxeram a questão desse espaço como central e marcador na experiência de trabalho, e que também impactou no processo de apropriação (Paula, 2011) e nas determinações futuras.

Guilherme: O foda que tipo assim, é além disso, você conhece muita gente, muita gente de outras regiões, de lugares mais longes, conversa com muitas pessoas, com experiências e, e vidas diferentes da sua. Então acaba que, (...) que, que isso influência nossa, influência demais o, o jeito como a gente vê as coisas. (...)

João: (...). Eu digo que isso é relevante porque eu tenho certeza que se não tivesse vindo para, para a Cruz Vermelha, com esse contato com a universidade eu não estaria hoje como aluno aqui.

Então é porque você é de Neves também e a galera de onde eu venho ainda por cima do bairro Paraisópolis, que é um bairro periférico, muitos nem conhecem que a universidade é esse lugar do curso de graduação e de ensino superior. Muitos nem tem a dimensão de que, de qual espaço é esse aqui e de qual formação esse espaço oferece.

Lorenzo: Eu acho que uma coisa que me chocou muito na questão da UFMG, que por mais de ser próximo aqui de casa, se você for ver eu pego um ônibus tô aqui é questão de meia hora, 40 minutos, com o móvel atualmente, era um espaço que eu nunca tinha entrado. Aí eu lembro que eu disse e véi, olha o tamanho dessa, dessa instituição aqui e eu nunca entrei aqui, tipo assim.

Então eu tinha muito essa questão de, de andar nos prédios, de ver como é que era a estrutura, como é que era os ambientes. Então tinha, eu eu fiz muito essa trajetória, tipo assim, ah, ficar vendo, de, de ver a dinâmica. Então era meio que só eu, era muito individual, muito sozinho nesse sentido. Só que era legal, porque era um tempo também de eu pensar essas coisas. Então foi, foi esse, essa, esse exercício de estranhar e depois criar proximidade com algumas coisas, tipo assim igual essa questão de ter essa biblioteca.

Então foi esse primeiro estranhamento de não conseguir criar muito vínculo também, mas que foi um um exercício interessante de, de ficar vendo as coisas mesmo, de ver o tanto de gente que passa por aqui.

Luan: E assim era tudo muito novo para mim. Eu morava aqui perto do campus, mas eu não tinha acesso aqui, eu não conhecia o campus. Então foi tudo muito novo para mim. Esse lance de estar em departamento, de ter contato com o professor, de ter contato com o documento e essa rotina administrativa, de ligar e receber ligações, de enviar e-mail. Então assim foi muito legal para mim eu não me assustei em nenhum momento e eu acho que essa primeira parte também de eu ter começado assim de ser novo foi muito muito válida para minha experiência porque eu comecei a observar com mais, com mais, como eu posso falar, comecei a observar com mais é, com mais atenção aonde eu estava e o que que eu

garante a sua inclusão poderia extrair daquilo do trabalho.

Demarcamos o fato de três jovens terem relatado que não tinham entrado no *campus* Pampulha antes da experiência da CVB-MG/UFMG. O que se apreende como o estabelecimento de fronteiras invisíveis para quem não vivência determinado porção espacial (Paula, 2011), tendência da juventude periférica não conhecer e explorar os espaços públicos, como a Universidade Federal de Minas Gerais e o quanto esse projeto de contratação de jovens possibilitou o ingresso em outro universo, ou seja, a ampliação dos horizontes.

Destacamos também a fala do jovem João quando afirma que tem certeza de que se não tivesse vindo trabalhar na UFMG no Programa da Cruz Vermelha não estaria atualmente ocupando-a como aluno; a fala do Guilherme quando diz que na experiência de trabalho que teve na UFMG conversava com muitas pessoas, tomava conhecimento de muitas experiências e histórias de vidas, diferentes da sua e o quanto isso o influenciou; e a narrativa do Lorenzo que gostava de observar o movimento das pessoas, estruturas, de ver a dinâmica diária do *campus* Pampulha. Isso nos leva a pensar nos possíveis sentidos do trabalho dentro de uma universidade, já que houve um encontro entre uma estrutura de significados do sujeito e o horizonte material (Paula, 2011). Além de entender o quanto esse espaço, por meio do ingresso na CVB-MG/UFMG possibilitou vivências que impactaram no processo de pertencimento desses jovens.

Guilherme: Sem dúvida, sem dúvida, é aquela questão, é colocar um jovem no ambiente certo. É talvez o melhor ambiente que tenha, um ambiente de pluralidade de ideias, um ambiente que seja enriquecedor, tanto culturalmente. Porque, porque igual eu te falei, pô, conversava com diversas pessoas, pessoas incríveis.

João: E aí então, por isso que eu falo, muitos de lá, muitos dos meus amigos até hoje não conseguem reconhecer esse espaço aqui como essa transição de conhecimento de formação humana, muito mais do que um curso sabe. Então a gente não consegue ver isso aqui como esse lugar. E aí esse contato que eu tive com a Cruz Vermelha me fez vivenciar, me fez vivenciar universidade. E, então eu saía todos os dias dizendo quando eu fui tomando é, sabe, me tornando parte desse lugar, mesmo que não necessariamente como aluno. Mas eu sempre dizia que eu iria voltar, mas eu iria voltar como aluno. Vivenciar esse espaço foi muito bom.

É se você quiser eu tenho um número de dez amigos cruz vermelhas que eu tenho hoje, mas nenhum deles retornou à universidade, porque eu acho que tem muito uma questão de pertencimento, mas também de projeto de vida, que acho que, não foi é, traçado para eles, junto com eles né. Não para, mas junto com eles, nesse processo em que eles estavam aqui. Então acho assim que faltou isso também. Então a minha vinda para cá, com esse contato da Cruz Vermelha foi extremamente fundamental, porque eu vi essa vivência e falei caraca é isso que eu quero.

A tarefa aqui é apreender a dimensão vivida da relação homem-espaço (Paula, 2011).

Nesse sentido, analisamos o quanto o território da cidade universitária da UFMG refletiu no encaminhamento do projeto de estudo, pois, dos seis jovens entrevistados, três estudaram o ensino superior no *campus* Pampulha da UFMG – Local onde trabalharam por meio do convênio com a Cruz Vermelha e a UFMG.

Guilherme: Inclusive um dos motivos de querer fazer Administração, é porque eu passava na UFMG e o prédio da, da FACE, da Faculdade de Ciências Econômicas era lindo. Sem sacanagem, eu adorava aquele prédio. Hoje em dia está meio desbotado. Sério, eu sempre fui apaixonado por aquele prédio, desde a Cruz Vermelha.

Mas, enquanto o jovem João relatou que no espaço do *campus* UFMG, juntamente com a acolhida que teve do setor em que trabalhou lhe possibilitou tornar parte desse lugar, vivenciar e sentir-se pertencente à UFMG, outro jovem não disse o mesmo:

Luan: Então era um choque para mim andar por aqui pelo campus, não ver ninguém igual eu entendeu. Eu acho que era muito marcante a camisa da Cruz Vermelha, porque a gente era aquilo ali entendeu. A gente era a camisa só. Eu acho que o Luan, o indivíduo não existia naquele momento sabe.

É, eu não me imaginava trabalhando dentro da universidade e não me imaginava aluno da universidade, por essa questão de pertencimento que a gente já falou sabe. Por não ver ninguém parecido comigo ali. Não tinham uma pessoa, um perfil parecido com o meu sabe.

Então eu falo pelo uniforme, pelo trabalho que eu exercia aqui um pouco pela minha cor também, é um pouco por não conhecer UFMG também. Uma vez por não ter tido acesso ao campus e tal é sei lá, já tem costume de vir aqui desde sempre, desde pequeno estuda aqui no centro pedagógico, eu tive contato com UFMG mesmo diário foi quando eu comecei a trabalhar aqui. Eu moro próximo do campus. Então foi meio que essa relação.

Acreditamos que assim como ocorre com o tempo e o espaço (Cunha, 2013; Freitas; Abramo; Lén, 2005) também se transforma o trabalho, e consequentemente a relação com as pessoas e com os recursos. Pois, a organização espacial tem um propósito que nos atinge e o espaço social não é neutro. Como o trabalho é produtor de valores de uso, imperativo à satisfação das necessidades básicas como seres da natureza que somos (Frigotto, 2015), entendemos que o espaço também faz parte desse universo.

Desse modo, mesmo tendo um estranhamento e insegurança inicial, muitas das vezes influenciado pelas diferenças sociais, como gênero, raça e classe social (Colling, Oltramari, 2019), ao longo da experiência de trabalho na CVB-MG/UFMG o jovem Luan descreve que se sentiu acolhido, principalmente por professores negros. E com isso se recolocou no espaço, ocupando aquilo que é também seu de direito:

Luan: Então eu consigo colocar o peso do pertencimento é. Eu acho que depois que eu passei aqui pela UFMG, depois que eu conheci e conversei com algumas pessoas eu comecei a entender que esse lugar aqui não pertencia a um nicho específico, porque assim quando você vem de fora, você não tem contato nenhum, você não conhece o espaço.

Esse lance de estar aqui na universidade é, me informou 2 vezes. Me formou como jovem trabalhador e me formou posteriormente como estudante que, eu

acho que, nesse momento que eu estava trabalhando aqui que eu comecei a ver mais ou menos a pesquisas de algumas pessoas, eu comecei a entender que eu fazia parte. Que fazia parte do processo. Eu comecei a ver que não era uma coisa tão distante para mim.

Então eu acho que esse lance de vim trabalhar aqui ele ajudou a me estender até hoje, como eu estou como estudante sabe. Eu acho que esse início, estar trabalhando, trabalhando aqui foi o que me me clareou a visão pra esse tanto de coisa que eu conquistei.

Eu comecei a entender também depois de alguns processos quando eu era Cruz Vermelha que mesmo que eu não me senti, mesmo que eu não me sentisse pertencente ao lugar eu poderia acessar esse lugar. Não era uma coisa tão distante assim quanto parecia quando eu tive meu primeiro contato aqui assim. É eu lembro de ficar me perguntando como é que era o processo para estar aqui como aluno e depois eu fui saber que era pro vestibular, eu pensava que era uma coisa paga.

Aí depois que eu entrei dentro do FALE, foi ali desde do primeiro momento que eu entrei ali e foi muito bom assim o contato com os professores daqui da UFMG. Os professores universitários porque eles me tratavam de uma forma que eu não me sentia diferente dos alunos que eles tinham e nem das pessoas que estavam circulando. Comecei a me sentir parte desse corpo. Conheci alguns professores negros onde eu trabalhei. E assim foi muito importante também para minha trajetória quanto negro porque assim eu tive um contato muito bom com eles. Eles me falaram muitas coisas e hoje em dia vendo a UFMG, estando aqui dentro do campus eu considero isso como um ímpar.

Então assim foi muito bom para mim ter contato com essa galera e me sentir pertencente ao espaço.

Outro jovem apresenta sua crítica sobre essa passagem no *campus* Pampulha da UFMG.

Lorenzo: Eu acho que a Cruz Vermelha proporcionou esse acaso, tipo assim, um acaso de eu estar dentro da da UFMG, que é um espaço que sozinho quando você não consegue pensar ele pode te constranger de certa forma, mas também é um espaço muito potente para várias coisas. Só que eu entendo que a instituição em si ela não garante com que esse espaço seja um espaço de potencialidade dos jovens trabalhadores que estavam ali.

Precisamos ainda considerar que assim como outros programas de contratação de jovens, o programa da CVB-MG/UFMG é atravessado pelo regime capitalista, em que há uma apropriação da força de trabalho, transformando-a em mercadoria, conduzindo para a divisão do trabalho e consequentemente a exploração da mão de obra. (Marx, 1996; 2013; Rizzo; Clamon, 2010/2011; Saviani, 2007; Trinquet, 2010). E que, o fato do jovem ter tido a primeira experiência de trabalho dentro de uma universidade, por si só não garante a sua inclusão. Então, mesmo que o jovem Guilherme descreva que tal oportunidade significou “colocar o jovem no ambiente certo” devemos nos atentar para as diferentes interpretações dessa expressão e sinalizar as lacunas desse processo.

Nesse sentido, apontamos que é também necessário introduzir outros mecanismos, como aparato para a formação integral desse jovem trabalhador, sobretudo, para que as experiências vividas no *campus* da UFMG, possam ser pensadas como um receptáculo de intensos e profundos aprendizados. Já que o acompanhamento do jovem durante à

experiência de trabalho na UFMG pode trazer diversas contribuições, e pensando nessa categoria de análise, acreditamos que essa ação pode auxiliar no conhecimento e entendimento do espaço em que estão inseridos, bem como à criação de oportunidades que possibilitem, à todos os jovens contratados, explorar esse território e se sentirem pertencentes, ao invés de constrangê-los.

3.7 Sobre as repercussões do trabalho na trajetória de vida dos jovens - “Vínculos construídos”

Como já observamos, a realidade do jovem pobre é atravessada pela experiência do trabalho, seja ele formal ou informal. A labuta faz parte dos percursos biográficos, especialmente a juventude brasileira. (Rosa; Coutinho, 2019). O trabalho de jovens têm sido considerado por muitos como um elemento formador, devido ao seu aspecto educativo, que propicia o desenvolvimento do caráter, habilidades e competências, mas, também têm se atentado para o limiar negativo do trabalho (Pereira; Marques, 2006), já que:

[...] no trabalho, o potencial formador-educativo, embora inquestionável, também fica subsumido e/ou quase neutralizado por questões de ordem prática, que não podem ser desconsideradas, tais como as condições concretas em que se dá o trabalho do jovem, a possibilidade real de promover a sua emancipação e crescimento profissional e o fato, não menos importante, de que suas motivações e objetivos declarados ao optarem pelo trabalho se devem mais a necessidades ou déficits econômicos e financeiros do que a demandas por formação e profissionalização. (PEREIRA; MARQUES, 2006, p. 168).

Então, analisando as narrativas, constatamos que mesmo que as motivações e objetivos declarados por alguns dos jovens, ao optarem pelo trabalho, se devessem mais a necessidades ou déficits econômicos e financeiros, a experiência de trabalho na Cruz Vermelha Brasileira e a Universidade Federal de Minas Gerais foi além dessa questão, promovendo impactos de diversas ordens:

Guilherme: É, é um ponto a ser debatido, mas eu acho que a questão do projeto não é essa. A questão do projeto é iniciar uma pessoa num, numa carreira. E aí é aquela questão, eu ainda tinha uma base que eu mexia com, com outras coisas, mas, muitos dos meus colegas de turma da escola estava usando droga. (...). Foi uma experiência bem válida. É, é um trabalho, tranquilo. Um trabalho que ajuda muito o jovem que está precisando ingressar, porque querendo ou não sobrava muito de oportunidade para quem é jovem sem experiência, muitas vezes sem instrução, na nossa região aqui, é mais serviço braçal. Isso acaba dando uma abertura para você ingressar num, num serviço de escritório, puxar para um lado administrativo. Acaba que não é uma grande base, principalmente porque, quando você depende desse tipo de de programa, geralmente você já tem uma baixa renda, já vem de um local mais, mais difícil de você ter uma estrutura melhor, um estudo, um cursinho, alguma coisa assim. Mas dá para para ser um pontapé inicial.

Heitor: Aqui foi o primeiro passo na verdade, que foi a primeira empresa que eu cheguei assim para trabalhar, que eu desenvolvi é a conversa, desenvolvi certas relações com outras pessoas, que quando trabalhava com meu tio era autônomo né, era só eu e ele. E aqui não, aqui foi bem complexo, que tinha os Departamentos, tinha os porteiros, tinha lá, na papelaria, tinha as meninas da papelaria, tinha alguns alunos, alguns professores que eu ficava na, na portaria. Aí o fessor vinha pegar a chave, vinha pra assinar ponto, tinha achados e perdidos. Então daí eu fui, fui construindo.

João: Então é, é como jovem, eu já iniciei então um pouco desse processo de ingresso aqui, como jovem trabalhador. Foi muito bom eu acho que o que mais

marcou foi essas vivências que eu tive com outros jovens. Foram esses vínculos construídos, que eu tenho até hoje, de fato com muitos jovens. E eu acho que foi vivenciar esse espaço de maior liberdade, e eu vou martelar de novo nessa questão do pertencimento sabe. É, quando eu cheguei aqui eu fiquei, muito assim, meu Deus, será que eu realmente posso entrar? Será que eu tenho que pedir licença para esses seguranças aqui?

Lorenzo: E aí foi através desse, desse projeto em que eu tive a oportunidade de ter um tempo de pensar a trajetória, me entender como sujeito social também, acho que especificamente. Acho que o que foi significativo para mim era, era conseguir fazer esse processo de, de tanto de se pensar como sujeito e de entender quais lógicas é, estavam diretamente ligadas a trajetória.

Então o fato de ser um público de vulnerabilidade, morar num bairro com determinadas características, ter tempo para pensar isso, pra organizar isso, pensar projeto de vida, pensar todos possibilidade, é a de se pensar no mundo, não só como.

Luan: É na rua mesmo onde a gente morava, porque sempre é, pelo menos na minha época, quando a pessoa está com 14 para 15 para 16 anos assim a gente já fica atento com esse lance de menor aprendiz entendeu, porque é um momento que o jovem adolescente ele quer sair ele quer ter um pouquinho de autonomia e muitas vezes eu acho que a gente da periferia não tem essa base. Meu meu filho quer sair, quer divertir, mas eu não posso fazer isso pra ele não. Precisa colocar ele para trabalhar, porque eu não consigo, no meu caso não, minha mãe falava que eu poderia fazer tudo que eu quisesse, mas sabendo que o, que o tanto que ela poderia me ajudar, era limitado e sabendo que eu já tinha que ir aprendendo andar com as minhas pernas.

Então isso foi ótimo para mim, porque assim me ajudou a conseguir fazer muita coisa, nessa época da minha vida e era um adendo para além de mim para os outros jovens também que fizeram o processo. Se animavam em participar por causa disso também, por essa autonomia que a gente, talvez alguns junto comigo conseguiram criar com salário que a gente recebia.

Então eu acho que o que me moveu a querer trabalhar, querer ter minha grana, foi bem que esse sentido aí, entendeu. De ter autonomia, de ser quem eu queria ser, de ter o que eu queria ter, sabe.

Rafaela: Aí também eu acho que trabalhando aqui ganha mais responsabilidade, que nem ficava com José aí depois chegou o Gilberto também. Então tipo era mais responsabilidade. Isso ajudou para não crescer um jovem de cabeça voada. Aí isso ajudou bastante.

Ah então isso me ensinou, sou muito unida com a família, ensinou a ter responsabilidade com dinheiro também, porque muitas pessoas pegam aqui né, vou sair, vou numa balada, gastar dinheiro assim. Eu não, tenho responsabilidade com dinheiro, tenho responsabilidade com a família, profissional também. Eu acho que se não tivesse passado aqui, não tivesse toda essa trajetória com minha mãe também eu seria mais cabeça voada, porque os jovens de hoje, a maioria são.

Assim, cada jovem demarca uma ou várias repercussões do trabalho na sua trajetória de vida – Início de uma carreira; ingresso em serviço administrativo; desenvolvimento de vínculos e relações interpessoais; formação cultural; reflexão sobre a realidade social, projeto de estudo e de vida; aquisição da autonomia, responsabilidade e profissionalismo; aquisição de bens.

Identificamos que essa experiência de trabalho foi também essencial para a formação da identidade dos jovens, porque vivenciaram conflitos que o conduziram para a maturidade. (Campos, 2000). Projetamos ainda que o ambiente de trabalho pode se

configurar como uma possibilidade do exercício do processo de identificação – afirmação ou repúdio, pois, como vimos, para isso se concretizar é essencial que os jovens experimentem papéis sociais, por meio da moratória.

As instituições sociais amparam o vigor e distinção da nascente identidade funcional oferecendo aos que ainda estão aprendendo e experimentando certo status de aprendizagem, uma moratória caracterizada por obrigações definidas e competências sancionadas, assim como por uma tolerância especial. (ERIKSON, 1987, p. 186).

Além disso, para esses jovens, a experiência de trabalho auxiliou na trajetória não escolar. Incluindo o autoconhecimento, o desenvolvimento de algumas habilidades, como atenção, comunicação e a aptidão para serviços mais externos, que demandam movimento corporal:

Heitor: É porque né até quando eu entrei, nas outras empresas que eu trabalhei depois é empresa fechada dentro de galpão. Então, tipo assim eu não gosto muito de ficar no lugar preso, num lugar fechado. A gente fica porque precisa, é serviço, não tem jeito. Já aqui não, aqui, assim tinha um certo tempo de eu ficar aqui dentro, mas eu trabalhava mais andando. Eu gosto de serviço mais, mais movimentado, não gosto muito serviço parado, um serviço muito fixado num ambiente só, fica um serviço cansativo.

Já aqui não teve isso, aqui eu andava muito, ia lá para cima. Igual andava aqui no prédio também, ia recolher o serviço externo. Então não ficava parado e não era um serviço que eu ficava num ambiente só.

Então o que eu me identifiquei mais, o que eu gostei mais foi o ambiente aberto. Então eu acho que por, igual na onde que eu trabalhava, na primeira empresa que eu trabalhei, depois que sai daqui, foi onde aprendi a solda, eu saia muito para fazer entrega de carrinho, porque lá é a fábrica de carrinho. Então quando eu saia era a melhor coisa que tinha. Tipo assim, eu gosto de estar em vários ambientes, não gosto de ficar no ambiente fechado, no ambiente, porque fica cansativo, fica um serviço, como que eu posso dizer, tipo, fica aquela rotina só, aquilo ali todo dia, o tempo todo fazendo a mesma coisa, eu não gosto disso.

Entendemos inclusive que, essa vivência laboral refletiu na trajetória escolar, porque a escolha do curso superior ou a opção por um curso profissionalizante foi marcada pela influência dessa experiência de trabalho – Guilherme: Administração; João: Pedagogia; Lorenzo: Ciências sociais; Luan: Geografia; Rafaela – Cuidadora de idosos. Sendo que, somente o jovem Heitor ainda não trabalha na atividade desejada, porque como bem disse “A gente fica porque precisa, é serviço, não tem jeito.”

Rafaela: Por acaso se chegar uma outra cuidadora lá se errar fazer alguma coisa eu vou saber que eu não vou crucificar ela, vou pegar ensinar ela. É com criança ter uma certa paciência, a criança errou, é criança. Eu acho que eu aprendi a ter um pouco mais de paciência aqui.

Por isso é relevante retomar a reflexão sobre os fundamentos do trabalho e também porque, segundo Antunes (1999), há uma tendência de dispor a força de trabalho de modo cada vez mais intenso sob uma forma de exploração e marginalização pelo capital. Mas, o enfrentamento disso só é pensável a partir da reafirmação vigorosa da centralidade do trabalho, em relação ao sentido do trabalho e conseqüentemente o

sentido da vida. (Schwartz, 1996; 2000; 2007). Assim, a relação Trabalho e Educação interessa à classe trabalhadora, porque,

[...] tem seu ponto de partida na recuperação do vínculo intrínseco do trabalho como criador da vida, direito e dever, princípio educativo com a educação escolar básica e no conjunto das relações sociais. Um embrião que articula dialeticamente a dimensão ontológica, epistemológica e política do trabalho como valor de uso e socialmente produtivo. (FRIGOTTO, 2015, p. 24).

Vale sinalizar que na entrevista narrativa alguns questionamentos fizeram-se necessários para a compreensão das trajetórias percorridas pelos jovens antes e após a experiência de trabalho na CVB/MG em parceria com a UFMG. Logo, observamos especialmente os motivos que os impediram de efetivar projetos de vida, essencialmente vinculados ao trabalho e/ou escolarização. E chegamos a conclusão de que, as diretrizes legais do trabalho jovem devem ser aplicadas com o objetivo de garantir a formação integral do sujeito. Até porque o trabalho jovem no Brasil foi se estruturando ao longo da história, mas, ainda é primordial a fiscalização para garantia do cumprimento da lei.

O Brasil tem uma longa história de exploração de mão de obra. Utilizou por praticamente quatrocentos anos a mão de obra escrava e sempre explorou, em maior ou menor grau, a mão de obra infantil. As crianças pobres sempre trabalharam para manter a si e suas famílias. (RIZZO; CLAMON, 2010/2011, p. 410).

Entendemos que essa categoria já foi abordada nas demais, porém, aqui tentamos dar destaque a algumas falas e elaborar novas considerações sobre os relatos produzidos pelos jovens ao longo da entrevista narrativa. Além do mais, julgamos pertinente tecer um novo diálogo, a cerca dessa temática. Nesse sentido, refletimos também sobre o quanto as diferenças de abordagens e relacionamentos estabelecidas entre o jovem trabalhador e a chefia imediata durante à experiência de trabalho na CVB-MG/UFMG era atravessada pelo imaginário social sobre o conceito de juventude trabalhadora pobre, e o quanto produziu impactos na vida dos mesmos. Quando comparamos as falas do Guilherme e do Luan, conseguimos perceber melhor o efeito dessa imagem subjetiva construída sobre eles, pois, quando o Guilherme relata a sua atuação na Unidade Acadêmica em que trabalhava na UFMG, descreve um perfil de jovem trabalhador idealizado socialmente – submisso, produtivo, rápido, focado no trabalho, por conseguinte, conversava e se relacionava pouco com as outras pessoas.

Guilherme: Nossa eu rodava demais, inclusive o que acontece, é eu era dos serviços gerais e ajudava o pessoal de patrimônio. Só que eu meio que ficava de coringa. Eu dava suporte para professores nas salas de aula, eu sempre tinha que entregar um documento. Ai eles davam preferência pra eu ir, porque eu tinha perna boa, andava rápido e eu não gostava de ficar enrolando muito, de ficar conversando e tal. Ia lá fazer meu serviço e voltava.

Já o jovem Luan passou por algumas agruras na sua experiência de trabalho na UFMG, talvez porque foi configurado um perfil oposto – crítico, participativo, questionador, sem dedicação.

Luan: Eu tinha um problema com ela por causa disso, porque assim eu descia aqui na Antônio Carlos, tinha que subir pra FALE, é, e ela queria que eu estasse na porta do Departamento 5 para 8. Eu não conseguia chegar essa hora porque geralmente 5 pra 8 estava chegando aqui. Então como não tinha movimento na Antônio Carlos, na época era, era pista normal, então sempre garrava um pouquinho e ela ficou batendo nessa tecla durante um tempo que eu tinha que levantar mais cedo que era a minha obrigação chegar mais cedo no Departamento. Só que eu não acho que eu estava me esforçando pouco para estar aqui entendeu. Ela ficou falando tanto que deu a entender isso, que parece que eu estava me esforçando pouco para estar num trabalho. E era muito esse viés que tipo se mano, você tem que se esforçar, porque tem muita gente querendo sua vaga, que você está aqui e tem que aproveitar entendeu. Só que assim eu era jovem, estudante na época eu estava é, é, assim formação na escola, estava em formação aqui na UFMG também, porque por mais que era trabalhado, mas o trabalho me formou de alguma forma sabe. E então eu acho que essas especificidades assim ela não via.

Entretanto, foi por meio da sociabilidade e a definição de novas estratégias que o jovem Luan conseguiu apoio para a resolução de conflitos e dificuldades produzidas no próprio trabalho.

Luan: Então eu avalio experiência como válida porque por mais que aconteceram algumas coisas que, que eram para fazer o meu processo todo dá errado, no decorrer do processo eu conheci pessoas que meio que me ajudaram. Aí me acertando sabe, acertando os caminhos assim e os lados que eu ia seguir assim, os, os caminhos que eu faria sabe.

Então, mais uma vez identificamos os conceitos tratados pela abordagem ergológica no cotidiano de trabalho desses jovens, principalmente sobre as formas em que cada indivíduo foi tranpondo as fronteiras do trabalho, transgredindo regras, adaptando os encontros singulares e transformando as situações industriais. (Schwartz, 2010). E que esse fenômeno também acontece com a categoria juventude, considerada, muitas das vezes, como inexperiente e imatura.

Com isso, corroboramos o fato de que precisamos tratar o aspecto singular de cada situação, para não menosprezar nenhuma experiência, muitas vezes rotulada como menor, como simples, manual, mecânica e operacional. Além disso, se temos uma ideia simples do trabalho, podemos reduzi-lo a uma troca de tempo por salário, mas, reduzido à forma de mercadoria ou emprego, o trabalho tem, para alguns, um valor usurpado.

Para se evitar isso, é necessário articular as “circulações” e as “barreiras” entre a forma do trabalho como mercadoria e os outros momentos da vida humana ou outras formas de atividade. (Schwartz, 1996; 2000; 2007). E, como Dayrell (2003; 2007) há um tempo já vem sinalizando, devemos respeitar a particularidade de cada jovem, para que

de fato seja possível construir uma experiência de trabalho ou trajetória de vida com o jovem. Não foi ao acaso que esse autor propôs a utilização do termo juventudes no plural, conforme já problematizamos nessa dissertação. Por fim, ousamos articular essas reflexões com os apontamentos de Erikson (1987; 1998), principalmente quando defendeu a ideia de desenvolvimento do sujeito de forma global, contemplando as dimensões bio-psico-social, mas, também valorizou a experiência de cada qual no processo de formação da identidade e da personalidade.

Embora o propósito deste estudo seja apresentar as repercussões do trabalho na trajetória de vida dos jovens egressos da experiência de trabalho na CVB-MG/UFMG, compreendemos que as experiências de vida se dão como um espiral, em que o efeito se dá em diferentes ordens, tempos e lugares. Logo, confirmamos a proposição de Pollak (1989; 1992), quando identificamos que os jovens entrevistados receberam influências anteriores e posteriores à experiência de trabalho na CVB-MG/UFMG, e que o constituíram como sujeito. Até porque, ao fazermos uma relação entre o individual e o social visualizamos que esses são inseparáveis e estão imbricados na história de vida dos jovens.

3.8 Sobre a experiência da rememoração - “Orgulho da minha trajetória”

Sabemos que, mesmo que os grupos de trabalho se desfaçam, algo de suas memórias se mantém no exercício da profissão de outros coletivos que venham a ser formados. O que nos permite entrever que lembranças enraízam-se no exercício das profissões e metamorfoseiam-se em alguns casos e, mesmo que parcialmente, acompanham cada trabalhador diante das mais variadas convocações do trabalho real. (CUNHA, 2013, p. 214/215).

Através do relato dos jovens pretendeu-se apreender o vivido, que nada mais é do que a expressão ou tradução por meio de palavras das lembranças e experiências vividas pelos jovens egressos da CVB-MG/UFMG. Então, no fim da entrevista, eles foram convidados a expressar seus sentimentos em relação a oportunidade de narrar sua trajetória de vida, de reviver o passado por meio da rememoração. (Bobbio, 1997; Chartier, 2019). E isso se configurou como um momento marcante, tanto para o entrevistador quanto o entrevistado, fazendo com que muitos se emocionassem. Aliado ao fato da maioria desses jovens terem participado da entrevista narrativa no *campus* Pampulha da UFMG (4 jovens foram entrevistados na Faculdade de Ciências Econômicas e 1 jovem foi entrevistado na Faculdade de Educação), ou seja, retornaram ao território em que atuaram no passado, o que por si só já provocou lembranças.

Guilherme: Uma nostalgia boa. Eu gosto, inclusive eu fui lá, outras vezes depois. Sempre que estava precisando de alguma ajuda lá eu tentava dar um suporte na Cruz Vermelha. Só não conseguia ajudar muito, por causa da situação, não conseguia fazer muito, mas, mas sempre tinha campanha, quando teve aquele, um caso do alagamento lá no, um alagamento lá em Santa Catarina eu lembro que eu fui lá e ajudei descarregar caminhão, esses negócios. Porque que eu realmente gostava de lá. Eu gosto desse projeto e, e às vezes eu passo na, na UFMG e vejo os meninos saírem com um informe, bate uma nostalgia boa.

Heitor: Estava passando ali estava lembrando quando eu saía para fazer serviço externo, saía cortando aquelas trilhas tudo ali por dentro, para sair lá para cima, lá na Administrativa I, II, III. Tava lembrando, foi muito bom, o melhor serviço que eu tive.

João: Então assim foi um momento muito bom sabe. Então esse, essa experiência que eu vivi, essa acolhida que eu tive, me ajudou a entrar na universidade, questões acho que alguns amigos não estiveram. Acho que a gente nunca chega sozinho lugar sabe.

Lorenzo: Acho que pensando nesse viés de, de mais de reviver experiências dentro desse sentido sim. Acho que se fosse para formular em um texto ou uma frase talvez eu colocaria de forma diferente, mas acho que pra trazer esses elementos sim de memória mesmo, acho que conseguiu contemplar o que eu queria expressar.

Luan: Eu tenho orgulho dessa experiência pelo trabalho em si que eu realizei, porque eu creio que para além dessa lacuna que eu tive de relacionamento com a minha chefe eu não tive mais nada, entendeu. Então eu tenho orgulho do trabalho que eu realizei, eu tenho orgulho das amizades que eu fiz na faculdade, porque todos esses que eu fiz lá perduram até hoje entendeu. Tenho contato com muita gente até hoje de lá. E eu tenho orgulho da minha trajetória, eu acho que olhando de lá para cá o tanto que eu consegui mudar, o tanto que eu consegui melhorar a

perspectiva de vida.

Rafaela: Foi bom, se eu pudesse voltar no tempo passaria tranquilo, do mesmo jeito, faria tudo do mesmo jeito, porque ajudou no meu profissionalismo, me ajudou a ser uma pessoa melhor também, porque o José conversava comigo, a Daniela conversava. (suspirou e chorou). Aqui os funcionários excelentes, sempre deu apoio pro jovem aprendiz. Eu via isso até com os outros também. É, Daniela conversa com a Carol, José conversava com Pietro. Então parece que tipo chegava aqui o povo sabia, nó, eu tenho que dar auxílio ali, tá aprendendo a vida agora. Aí tinha todo mundo junto, auxiliando.

Eu eu sinto saudade (chorou). Ela foi uma ótima pessoa, gostei bastante dela, oh aqui eu tive uma recepção ótima, saída também foi ótima.

Ah, foi bom voltar aqui, ontem mesmo, era o ITEX que eu tava, lembrei agora. Aí eu fui passei por aqui. Aí conversei com Juarez lá em cima. Nó, saudade. É bom, a sensação é boa.

Constatamos então que, “Memórias reverberam nos gestos, nas palavras, nas ideias, nos ideais, nos conflitos, nos tensionamentos, entre outras facetas da vida social. Em cada uma dessas dimensões evocadas, encontram-se lembranças e esperanças de histórias ainda subterrâneas.” (CUNHA, 2013, p. 221). E que a memória biográfica consiste na sistematização do que se viveu e que foi significativo para cada sujeito. (Cunha, 2013).

Heitor: Foi bom, como eu disse que foi o melhor, melhor ambiente que eu trabalhei. Eu creio que Deus abençoe que eu arrumo outro lugar que seja pelo o menos compatível, que foi uma área que eu gostei muito, de trabalhar assim, rodando né pra lá e pra cá. Mas foi bom, a gente vê pessoas jovens também igual a nós né, muito pessoas jovem igual a nós mesmo, correndo atrás também do sonho, correndo atrás do objetivo e até incentivava a gente né, a correr atrás do nosso também, que se o outro pode a gente pode também.

Nesse sentido, observamos as facetas das memórias presentes nas falas dos jovens. Sendo importante ressaltar que aquilo que fica na memória é tanto lembrança de euforia, quanto de trauma, e nas entrevistas isso foi manifestado. Mas vale demarcar, conforme Cunha (2013) norteado por Halbwachs, que na trama entre memória individual e coletiva, encontra-se enlaçados tempo e espaço. Pois,

A priori, a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa. Mas Maurice Halbwachs, nos anos 20-30, já havia sublinado que a memória deve ser entendida também, ou sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes. (POLLAK, 1992, p. 2).

Interessante analisar, nas falas espontâneas dos jovens, citadas aqui e em especial na categoria “3.6 Sobre a centralidade do espaço - “Colocar um jovem no ambiente certo”, o fato da maioria dizer que na experiência de trabalho na Cruz Vermelha em parceria com a UFMG recordava de observar as outras pessoas, seja em relação à quantidade que circulava no *campus* Pampulha da UFMG, seja em relação ao lugar de

origem, faixa etária, cultura, raça, estética, comportamento, relações interpessoais e/ou vínculos. E, a partir disso teciam suas próprias considerações, correlacionando com sua experiência de vida.

Então sobre isso, Rios (2013) diz que a memória é uma reconstrução do passado, realizada a partir dos interesses e preocupações dos grupos e indivíduos no presente. O que lhe confere um caráter negociável e mutável, pois ela se encontra sempre num processo de reinterpretação e mudança. Já Bergson (2006) entende que a memória é o que perdura no espírito/alma, em relação a dimensão ontogênese, íntimo do ser humano; mas não é só lembrança, nem percepção. É um processo de correlação de ambos. Assim, a memória é diferente de uma função do cérebro e não há uma diferença de grau, mas de natureza, entre a percepção e a lembrança. Num processo em que passado e o presente entram em contato um com o outro, por meio da evocação e o reconhecimento, que se faz ativamente, por imagens-lembranças que vão ao encontro da percepção presente.

Nesse sentido, observamos que a palavra “pessoas” foi a mais citada ao longo das 6 entrevistas realizadas. Sendo identificadas no total de 137 vezes e mais falada pelo jovem Lorenzo (40 vezes).

Guilherme: O foda que tipo assim, é além disso, você conhece muita gente, muita gente de outras regiões, de lugares mais longes, conversa com muitas pessoas, com experiências e, e vidas diferentes da sua. Então acaba que, (...) que, que isso influência nossa, influência demais o, o jeito como a gente vê as coisas. (...)

Guilherme: Sem dúvida, sem dúvida, é aquela questão, é colocar um jovem no ambiente certo. É talvez o melhor ambiente que tenha, um ambiente de pluralidade de ideias, um ambiente que seja enriquecedor, tanto culturalmente. Porque, porque, igual eu te falei, pô, conversava com diversas pessoas, pessoas incríveis.

Heitor: Aqui foi o primeiro passo na verdade, que foi a primeira empresa que eu cheguei assim para trabalhar, que eu desenvolvi é a conversa, desenvolvi certas relações com outras pessoas, que quando trabalhava com meu tio era autônomo né, era só eu e ele.

Heitor: Foi bom, como eu disse que foi o melhor, melhor ambiente que eu trabalhei. Eu creio que Deus abençoe que eu arrumo outro lugar que seja pelo o menos compatível, que foi uma área que eu gostei muito, de trabalhar assim, rodando né pra lá e pra cá. Mas foi bom, a gente vê pessoas jovens também igual a nós né, muito pessoas jovem igual a nós mesmo, correndo atrás também do sonho, correndo atrás do objetivo e até incentiva a gente né, a correr atrás do nosso também, que se o outro pode a gente pode também.

João: E o segundo momento também foi essa experiência que eu tive no meu setor. Acredito que é, assim, esse contato com as outras pessoas e as outras experiências que vão nos formando como sujeito.

João: Então assim só pra pra mesclar, essas foram as coisas que mais me chamaram. Mas para ficar claro então, foi essas vivências com as outras pessoas, experiências, espaço de liberdade que eu tive aqui, as idas ao CEU, comer no bandeirão era muito bom. Poder frequentar um restaurante universitário sabe, é poder frequentar um clube dos universitários muito bom também poder. Sabe

andar, ir, voltar, foram esses, essas questões que me marcaram sabe. Um ônibus aqui dentro pra mim era muito legal isso. Ter um ônibus que a gente não precisasse pagar passagem. Foram marcos para mim sabe, que acho que para cada pessoa vai ter uma algumas particularidades que vão lembrar mais. Isso foram marcos para mim assim, de ter um ônibus aqui dentro que eu pudesse circular.

Então foram coisas que me marcou assim sabe, todas as experiências que eu tive com com os servidores, com pessoas mais velhas, igual, aqui eu soltei papagaio nas férias, sério.

João: É, meu meu lugar lá sabe, eu hoje eu vejo falas, ainda por cima trabalhando no Interagindo, que é esse trabalho que a gente desenvolve, que eu falo, meu Deus assim, eu era tratado no céu. Mas também com o consentimento de que era obrigação deles também sabe. Até porque é uma pessoa que está desenvolvendo um trabalho, como qualquer outra. Mas assim, sabe eu era chamado pelo meu nome, eu era bem tratado, é nesse, nesse lugar quando eu digo, bem tratado, assim respeitado sabe. Não me sentindo diferente.

Lorenzo: Então acho que eu tinha uma pré-disposição, mas que eu construí muito pelos interesses escolares, em questão de gostar de Filosofia um pouco, foi a questão da Literatura. Então eu iria caminhar mais ou menos por um desses lados eu acho que eu pensava em fazer Letras, pensava em fazer Filosofia, mas o curso de Ciências Sociais específico eu não conhecia. Então o contato com esses com essas duas pessoas ali foi muito definitivo no sentido de pensar, existe esse curso com esse perfil. Então foi.

Lorenzo: Então essa questão, eu lembro que a gente conversando com outras pessoas tinha muita diferença de como determinada chefia tratava um jovem aprendiz de como tratava outro. Então ficava muito à mercê do perfil da chefia.

Lorenzo: Eu acho que na adolescência é muito marcada essa questão da, da individualidade, a gente tem, é às vezes a gente não se pensa como sujeito social ainda. Então a gente, às vezes, têm determinadas organizações que são muito individuais. O projeto me proporcionou pensar como um sujeito, é que está ligada às dinâmicas mais amplas e como que isso é importante. Você identificar essas dinâmicas mais amplas é na sua trajetória de vida. Então tipo o que que impacta eu ser um jovem preto que mora em determinado bairro. Qual, como que as pessoas me lêem através disso, como que o que, que isso vai impactar na minha trajetória, por que eu tenho que me organizar através disso também, é, o, é uma informação relevante.

Lorenzo: Então acho que se dependesse só dessa, dessa questão do trabalho eu entraria na, na, aqui na FACE, por mais que eu tinha uma chefia que incentivava determinadas coisas, eu ia entrar, sair e talvez não fosse uma experiência tão significativa da minha vida. Porque eu acho que acho que a instituição em si não tinha mecanismo de garantia dessa, dessas questões. Então acho que é isso, acho que ela garantiu, tipo assim, possibilitou alguns acasos interessantes, mas não como, como aí se eu for comparar a minha trajetória com outras pessoas muito possivelmente vai ter uma diferença é, dessa questão de como que era chefia, de como a pessoa teve possibilidade de pensar esse espaço.

E, aí eu acho que é essa questão, é dessa falha das vezes tem uma possibilidade de estar em um local que é cheio de potencialidades, mas a instituição em si não garante que isso seja efetivado mesmo. Então você fica a mercê das pessoas que você vão encontrar do, de, às vezes adentrar em algum projeto ou não.

Lorenzo: Então acho que teve determinadas pessoas que conseguiram construir diferentes tipos de vínculos ali. E eu lembro que eu tinha uma trajetória mais sozinha ali mesmo, nesse sentido, eu conversava com o pessoal do meu setor praticamente é, qual, até essa amizade com os próprios trabalhadores da Cruz Vermelha foi uma coisa muito em função do projeto especificamente.

Lorenzo: E tipo aí, essa questão da UFMG também agregou nesse sentido, de tipo várias pessoas se vestem diferente, se comportam diferente. Então tem esse

choque estético também, tipo assim, ó, pessoal aqui é diferente, como o pessoal veste, como o pessoal anda, como se comporta. Então acho que essa questão de estar num ambiente muito, muito maior do que eu tinha no meu ciclo é familiar e do meu ciclo do, do bairro ali, era era um choque que foi significativo para mim também.

Então é aí eu ficava tentando organizar isso acho que é, buscar esses entendimentos mesmo. Eu acho que era uma coisa que que, pela não sei, pela minha personalidade, foi uma coisa que eu sempre gostei de fazer, de tentar entender essas questões das diferentes, pessoal, porque aqui no UFMG as pessoas tipo assim se vestem diferente das pessoas que moram lá no meu bairro, não só diferente de tipo assim, não só vinculado a uma condição de vestimenta, é diferente de tipo assim, há outras formas estéticas mesmos de se organizar.

Então acho que esse choque, até com com as pessoas que estudavam aqui era uma coisa que me que me fazia pensar, me fazia buscar respostas.

Luan: Aí depois que eu entrei dentro do FALE, foi ali desde do primeiro momento que eu entrei ali e foi muito bom assim o contato com os professores daqui da UFMG. Os professores universitários porque eles me tratavam de uma forma que eu não me sentia diferente dos alunos que eles tinham e nem das pessoas que estavam circulando. Comecei a me sentir parte desse corpo. Conheci alguns professores negros onde eu trabalhei. E assim foi muito importante também para minha trajetória quanto negro porque assim eu tive um contato muito bom com eles. Eles me falaram muitas coisas e hoje em dia vendo a UFMG, estando aqui dentro do campus eu considero isso como um ímpar.

Luan: Então eu consigo colocar o peso do pertencimento é. Eu acho que depois que eu passei aqui pela UFMG, depois que eu conheci e conversei com algumas pessoas eu comecei a entender que esse lugar aqui não pertencia a um nicho específico, porque assim quando você vem de fora, você não tem contato nenhum, você não conhece o espaço.

Esse lance de estar aqui na universidade é, me informou 2 vezes. Me formou como jovem trabalhador e me formou posteriormente como estudante que, eu acho que, nesse momento que eu estava trabalhando aqui que eu comecei a ver mais ou menos a pesquisas de algumas pessoas, eu comecei a entender que eu fazia parte. Que fazia parte do processo. Eu comecei a ver que não era uma coisa tão distante para mim.

Luan: É, eu não me imaginava trabalhando dentro da universidade e não me imaginava aluno da universidade, por essa questão de pertencimento que a gente já falou sabe. Por não ver ninguém parecido comigo ali. Não tinham uma pessoa, um perfil parecido com o meu sabe.

Luan: Quando eu não estava junto com os meninos da Cruz Vermelha as conversas que eu via eram totalmente diferentes assim do meu cotidiano. Diferentes do que eu pensava e do que eu conversava, agora falando do meu cotidiano, do meu dia a dia com as pessoas tá.

Luan: Então eu avalio experiência como válida porque por mais que aconteceram algumas coisas que, que eram para fazer o meu processo todo dá errado, no decorrer do processo eu conheci pessoas que meio que me ajudaram. Aí me acertando sabe, acertando os caminhos assim e os lados que eu ia seguir assim, os, os caminhos que eu fazia sabe.

Luan: Esses eventos que eu participei aqui na quarta às 12:30 muitos deles a gente estava junto. Em um bonde de Cruz Vermelha que a gente andava. De bonde meso, umas vinte pessoas sabe. Então eu tive contato muito bom com eles e eu tenho amigos da Cruz Vermelha uma quantidade boa que eu tenho até hoje sabe na minha vida assim tem contato.

Luan: Eu acho que o que moveu nesses momentos todos assim foi esse lance de ver algumas pessoas que eu gostava conseguindo, tendo êxito em algumas

coisas que ela, que elas queriam e de acreditar também no meu potencial sabe. De senti que as pessoas ao meu redor estavam me dando um apoio que eu precisava e deu mesmo.

Rafaela: Acho que a UFMG, trabalhar aqui e ver a responsabilidade, ver como é que funciona tudo, eu às vezes eu ajudava lá no, o setor de Graduação também. Aí então tipo, um pouquinho de cada lado e as pessoas sempre me ajudando do lado, me ensinando ajudou bastante a ter responsabilidade.

Rafaela: Olha eu sempre entendi lá pelo meu tio, voltando lá atrás, eu entendi, que tipo tem o que manda e tem o que obedece. Aí aqui foi tranquilo também, aqui eu já sabia que teria o José mandando em mim, alguém mandando no José e alguém mandando nessa pessoa que manda no José. Então foi tranquilo.

Rafaela: Com certeza eu não fui perfeita, eu cometi erros, mas aí em vez do José chegar, o Gilberto chegar e falar, poxa isso aqui tá errado, você não sabe fazer isso, falava você fez isso errado é assim que tem que fazer. Aí eu aposto que com os outros lá poderia ser assim, oh cometeu um erro trata com ignorância daqui a pouco tá saindo daqui mesmo, então não vai fazer diferença. Eu acho que a pessoa sabendo que está com um jovem aprendiz, para aprender, para entrar no mercado de trabalho, ensinar acho que é melhor do que pegar e tratar com ignorância, aprendeu, aprendeu; não aprendeu, não aprendeu. Eu acho que aqui pegou todo mundo ensinou.

Rafaela: Acho que sempre incentivando, ah você tem que fazer isso. O José, sempre volto nele, porque o José ajudou bastante aqui. Ah, vai lá, pode fazer o curso no horário de trabalho, isso sempre fez eu procurar se uma pessoa melhor.

A presença significativa da palavra “pessoas” nos relatos dos jovens, reforça a importância das relações interpessoais na atividade humana. Além de apresentar uma tendência do indivíduo se dedicar, se envolver, se afetar e conseqüentemente memorizar aquilo que dá sentido a sua história ou que gera significado para a sua vida. (Benjamin, 1987; Bondía, 2002). Para mais é,

[...] incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (BONDÍA, 2002, p. 25).

Vale sinalizar que com o gravador desligado, perguntei se os jovens queriam fazer mais algum comentário ou falar de algo mais, de forma confidencial, finalizando assim o protocolo indicado para execução da entrevista narrativa (Schütze *apud* Bauer; Jovchelovitch, 2008; Schütze, 2013). Mas, nesse contexto nenhum jovem apresentou informação adicional.

Evocamos pois, que essa dissertação tem por objetivo investigar os efeitos do trabalho na trajetória de vida dos jovens, a partir da perspectiva do jovem egresso, por perseguimos o interesse na compreensão dos fenômenos, conforme a perspectiva daquele que viveu. Partindo então do pressuposto de que para o entendimento de uma dada realidade é necessário apontar a maneira como os sujeitos identificam, explicam e

elaboram essa situação, compondo uma visão subjetiva e social. (Bertaux, 2010, 2021; Chartier, 2019).

Reconhecemos que as experiências de trabalho dos jovens, o território, o processo de formação, oficial e extra-oficial, as vivências e relações estabelecidas no âmbito do universo do trabalho na CVB-MG/UFMG nos convocou à refletir e interpretá-las pelo ângulo micro e macro social (Bertaux, 2010; Delory-Monberger, 2012; Pollak, 1989; 1992). Traçando, até mesmo significações simbólicas das experiências narradas.

Heitor: Nostalgia pura voltar aqui. A Bete também lá em cima. A Bete também eu conversava muito com ela. Me deu, quando eu sai daqui, ela me deu um negócio do Cruzeiro, até hoje está no meu quarto. Eu coloco lá, fica lá. Quando eu fiz 18 anos eu ganhei esse negócio dela, um copo do Cruzeiro também, e até hoje fica guardado lá. Fica bem assim aonde que, quando abre o guarda roupa assim, fica lá, posto mesmo pra, pra ver, deixo lá. Direto abro lá, ontem mesmo eu estava mexendo no guarda roupa lá eu vi as cartinhas. Eu guardo tudo lá.

Assim, o jovem Heitor relata que mantêm em destaque na sua casa objetos que ganhou enquanto jovem trabalhador da CVB-MG/UFMG, como forma de materializar e reforçar a simbologia, lugar afetivo que esse trabalho ocupou e ocupa na sua vida.

Heitor: E às vezes chegava em algum outro setor, tinha alguma amizade com algum outro, é algum outro profissional também da Cruz Vermelha. Às vezes até igual na, na reitoria mesmo tinha um no Diplomas lá, direto chegava lá bate maior papo com ele. Então tipo assim tinha amizade também fora daqui. A minha namorada mesmo eu conheci ela na escola e trabalhava aqui também. Quando nós começou a namorar era Cruz Vermelha também. Ela trabalhava na Engenharia. Aí daqui, daqui nós começou a conversar mais, aí daí depois perdeu contato que eu saí daqui e ela também, aí depois voltou conversar de novo, aí começou a namorar, agora está com casamento marcado já também.

Percebemos ainda que as narrativas dos jovens sobre seus percursos estão recheadas de memórias coletivas, pois, o emprego do termo “menor” estava presente na maioria das falas dos jovens entrevistados.

*Guilherme: E aí surgiu a oportunidade. Eu até conhecia a Cruz Vermelha de nome, mas não sabia que tinha esse programa de, de **menor aprendiz** deles. Aí eu, eu conheci até o da Assprom. Só que Assprom na época não pegava aqui em Vespasiano. (grifo nosso)*

*Heitor: Aí daí, minha prima pegou e falou, não vamos ver um serviço de **menor aprendiz**, para ele pegar e e vê se pega e cresce, que ele está parado em casa, está só estudando e tal. Aí daí nós começamos a procurar. Aí fez a inscrição no Assprom, mas no Assprom não consegui porque minha irmã na época ainda era da Assprom. (grifo nosso)*

*Lorenzo: Então o, o acaso que ela conseguiu garantir é que eu vim, entrase em um setor específico em que tinha uma, uma chefia sensível para determinadas coisas. E o acaso de existir um projeto específico que foi o Interagindo, que foi um projeto totalmente, é, que mudou minha trajetória de vida, certamente. Tipo assim, foi o projeto que fez essa diferença significativa na minha trajetória, que foi um projeto que teve, o que era destinado a esses **menores aprendizes** da Cruz Vermelha, que trabalhavam na, no campus Pampulha, tinha essa especificidade.*

Porque eles começaram a preocupar com essa, com a Juventude trabalhadora do campus, que é um projeto ligado ao observatório da Juventude. (grifo nosso)

*Luan: É na rua mesmo onde a gente morava, porque sempre é, pelo menos na minha época, quando a pessoa está com 14 para 15 para 16 anos assim a gente já fica atento com esse lance de **menor aprendiz** entendeu, porque é um momento que o jovem adolescente ele quer sair ele quer ter um pouquinho de autonomia e muitas vezes eu acho que a gente da periferia não tem essa base. Meu meu filho quer sair, quer divertir, mas eu não posso fazer isso pra ele não. Precisa colocar ele para trabalhar, porque eu não consigo, no meu caso não, minha mãe falava que eu poderia fazer tudo que eu quisesse, mas sabendo que o, que o tanto que ela poderia me ajudar, era limitado e sabendo que eu já tinha que ir aprendendo andar com as minhas pernas. (grifo nosso)*

Vale lembrar que, “menor” é uma expressão utilizada para definir a pessoa com menos de 18 anos, associada a condição de pobreza e/ou delinquência, a partir do Novo Código de Menores, de 1970 e a Lei n. 6.697, de 1979 (uma das primeiras estruturas de proteção criada no Brasil, produto de uma época culturalmente autoritária e patriarcal). Mas, embasadas também em Tonin (2007) entendemos que não é pertinente aplicar esse termo nessa pesquisa, por ser considerado antipedagógico, estigmatizante, de sentido vago e pejorativo. Tanto que em 2010, por meio da Emenda Constitucional nº 65, conhecida como a PEC da Juventude, o termo “jovem” foi incluído no texto constitucional. (Ribeiro *apud* Barbosa; Paiva; Helal, 2020; Dayrell; Carrano; Maia, 2014).

Como também foi observado por Corrêa (2023) em sua pesquisa de mestrado com Técnicos Administrativos da Educação, aposentados da Faculdade de Educação da UFMG, existe uma singularidade das histórias que, apesar de carregarem a identidade de um grupo, traçaram diferentes caminhos até a evocação do seu tempo de trabalho na UFMG. Então, dentro da história cronológica que os jovens foram construindo, outras emergiram, e que a memória não se apresentou de forma linear, como categorizado por Pollak (1989).

É importante ressaltar que o fato de sermos, pesquisadora e sujeitos da pesquisa que já perteceram a mesma posição de trabalho pode ter facilitado a interação, permitindo a construção de um vínculo mútuo de confiança e identificação. E apesar das diferentes épocas de atuação (duas décadas), eu me reconhecia em muitas memórias relatadas pelos jovens entrevistados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões dos seis jovens sobre a experiência de trabalho na Cruz Vermelha Brasileira em parceria com a UFMG manifestaram a diversidade da categoria “Juventudes”, sem ocultar as tensões existentes em seu contexto. Então, nessa dissertação, tentamos dialogar o referencial teórico com os dados empíricos, ressaltando as elaborações dos próprios jovens, a organização das narrativas, o espaço, os sujeitos que faziam parte dessa experiência laboral e os processos vivenciados, tendo em vista que isso pode ter influenciado no percurso de vida dos mesmos, e consequentemente direcionou para o objetivo geral da pesquisa - Compreender as repercussões do trabalho na trajetória de vida de jovens egressos do trabalho na Cruz Vermelha Brasileira de Minas Gerais (CVB-MG) em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Além de responder o problema do estudo - Qual o impacto da experiência de trabalho na CVB-MG/UFMG sobre a trajetória de vida dos jovens?

Com isso, percebo que me aproximei de parte do universo juvenil, das camadas populares de Belo Horizonte e região metropolitana, do qual achava que conhecia. Essa aproximação me possibilitou algumas certezas e muitas indagações, mais do que conclusões. Que se colocaram como pistas para novas análises, apontando direções para possíveis investigações a serem realizadas no futuro, como por exemplo, a importância de verificar se é realizado um processo de capacitação para as chefias dos jovens à serem contratados pela UFMG, porque isso foi sinalizado pelo Porta (2017), porém não foi possível observar nos dados empíricos, devido o nosso recorte investigativo. E mais, indica-se a necessidade de desenvolvimento de um programa de formação contínuo desses líderes, já que no resultado dessa pesquisa foi evidenciado o quanto a atuação do chefe imediato impacta no processo de formação e na trajetória de vida do jovem trabalhador da Cruz Vermelha Brasileira em parceria com a UFMG.

Consideramos ainda que foi possível responder os objetivos específicos dessa pesquisa: 1) Pesquisar e compreender o histórico do convênio entre UFMG e CVB-MG, bem como esclarecer sobre a aplicação da legislação, principalmente no que se refere aos processos educativos; 2) Analisar a realidade dos jovens (perfil sociodemográfico, sentidos, memórias); 3) Desenvolver um guia/cartilha de apoio educativo, como recurso educacional. Em relação ao primeiro objetivo realizamos uma análise documental e exploratória do histórico da CVB-MG e a UFMG, e esboçamos detalhadamente as informações no capítulo “2.3.2 - Da parceria entre a Cruz Vermelha Brasileira e a Universidade Federal de Minas Gerais”. Esse estudo foi importante para atualizar o

contexto de atuação dos jovens trabalhadores na CVB-MG/UFMG, bem como entender os princípios legais. Já a entrevista narrativa e o conceito de experiência, como foi tratado nessa pesquisa, contribuiu, sobremaneira, para atender ao segundo objetivo, e com isso aproximarmos do real como ele é, e não como ele pode ser. Tive o privilégio de dedicar meses da minha vida pesquisando sobre o campo do Trabalho e Educação na juventude, e principalmente analisar as histórias de vida desses jovens participantes. E por fim, desenvolvemos uma cartilha digital (Âpendice A), como forma de divulgação dos resultados dessa pesquisa para a comunidade em geral, e principalmente para a Cruz Vermelha e a UFMG.

Como já foi apontado na literatura e nas estatísticas sobre população e trabalho, é comum que os jovens pobres, de forma geral, sejam expostos à maior vulnerabilidade no mundo do trabalho, mas, a presente pesquisa demonstrou que, quando se trata de juventudes específicas e de alguma forma marcadas pela necessidade vital do trabalho, as vulnerabilidades se particularizam. Assim, pode-se dizer que os sentidos que os jovens constroem sobre suas trajetórias expressam a multiplicidade e pluralidade da vivência da condição juvenil e do trabalho e são o entrelaçamento de escolhas biográficas e das estruturas de oportunidades disponíveis. Além disso, quando garantimos aos jovens uma vida mais autônoma e reflexiva, asseguramos seus direitos básicos, o seu potencial aflora, conduzindo para um ciclo virtuoso benéfico para toda a sociedade.

Essa pesquisa foi pensada e projetada, coincidentemente, no momento que foi finalizado o contrato da CVB-MG com a UFMG, 2020. Entretanto, se percebe o quanto os resultados desse estudo podem contribuir para uma avaliação mais apurada do Programa, bem como reforçar a importância do mesmo, pois, apesar de apresentarmos críticas à proposta de trabalho e questões à serem melhoradas, é impossível abarcar todas as nuances que envolvem à atividade humana, ou seja, jamais daremos conta da complexidade e dos saberes que circulam à experiência. Nesse sentido, apresentamos os resultados, mas, também indicamos e reforçamos as benefícios desse Programa, pois trata-se de uma iniciativa que agregou no desenvolvimento e formação de vários jovens brasileiros. Atribuímos o fato de que sem essa possibilidade de experiência de trabalho o cenário de vida do jovem pobre, e consequentemente às oportunidades de vida se tornariam ainda mais limitadas e fragmentadas. Não cooperando com a redução das desigualdades produzidas socialmente.

Para tanto, recomenda-se que à UFMG reflita sobre o quanto influenciou nas trajetórias das pessoas, ao longo desses 46 anos de atuação no Programa de contratação

de jovens trabalhadores, possibilitando o ingresso em outros universos, ou seja, a ampliação dos horizontes. E se dedique para que seja retomado essa parceria, lançando novos projetos de vida e valorizando a riqueza da formação de jovens dentro de uma Universidade, mas, também atentos à necessidade de potencializar essa experiência de trabalho e de vida.

Na verdade é importante que tanto a Cruz Vermelha quanto a UFMG tenham conhecimento da dimensão desse legado deixado para a sociedade, e repensem as práticas desenvolvidas, de modo a propor uma formação integral e a aplicação plena do princípio educativo do trabalho, junto aos jovens trabalhadores. Dando, por exemplo, continuidade no Projeto Interagindo, porém, abarcando todos os jovens à serem contratados, e promovendo um acompanhamento e formação dos jovens, em todas as etapas do processo formativo do trabalho.

Compreende-se que não se pode sintetizar o trabalho desenvolvido pelos jovens na UFMG à mera dimensão manual e operacional, como o processo de circulação de documentos físicos nas unidades/órgãos da UFMG, extinto após a experiência do trabalho remoto emergencial em 2020 e que culminou no desligamento definitivo de todos os jovens trabalhadores do *campus* Pampulha. (PRORH, 2023). Pois, como aprendemos com Schwartz (2010) e com os jovens entrevistados, devemos tratar o aspecto singular de cada situação, já que toda experiência é formadora. Então, devemos nos libertar de uma ideologia de formação reducionista, voltada somente para o mercado de trabalho operacional ou focado no atendimento dos interesses meramente políticos e econômicos, e criar políticas que garantam os direitos dos jovens contratados por determinado programa social, independente de orçamento e/ou proposta institucional.

Quanto aos desafios enfrentados nessa pesquisa, entende-se que a adesão à metodologia de pesquisa com narrativas se apresentou como uma escolha instigante, mas, também fascinante, porque foi muito prazeroso e potente estar próximo dos jovens que viveram a experiência de trabalho na UFMG e proporcionar um momento de fala espontânea e livre. Ao incorporar as reflexões de alguns autores, como Bertaux (2010; 2021), Bordieu (2001; 2007), Delory-Monberger (2012) e Passeggi; Souza (2017) na minha dissertação, tive a oportunidade de apurar o meu olhar sobre essa metodologia de pesquisa, compreendendo o fato de que ela busca e analisa os dados produzidos em pesquisa acadêmica de forma mais ampla e sensível aos sinais que brotam da investigação, sem perder de vista a rigorosidade científica. Portanto, essa premissa vêm ao encontro da minha atuação e formação em Psicologia e Pedagogia e, foi encantador o

exercício da imaginação sociológica. Eu lia e relia com muita motivação os materiais indicados nas disciplinas curriculares sobre pesquisa com narrativas²⁵ e aqueles pesquisados de forma autônoma, relacionados à temática. Contudo, foi necessário um trabalho árduo e focado, principalmente diante das 190 páginas de transcrição das entrevistas produzidas com os seis jovens egressos, e a ansiedade de tentar conciliar os compromissos dos estudos, com o trabalho e a vida pessoal. Mas, no fim a gratificação compensou todo o trabalho, e cada vez mais acredito que mesmo sendo muito desafiador e cansativo, adotamos a metodologia de pesquisa adequada para a situação, sobretudo, porque valorizou o ponto de vista do narrador e direcionou os jovens entrevistados como protagonistas do estudo.

Na fase de análise dos dados produzidos na pesquisa não foi diferente – eu mergulhei nos relatos dos jovens entrevistados, tentando me transpor para a história de vida de cada um, pois nessa pesquisa exploramos o perfil não declarado institucionalmente. Mas, cabe também ressaltar as contribuições da banca de qualificação, porque foram fundamentais para ampliar o meu olhar sobre os dados produzidos. Acredito também que esse momento indicou possibilidades de análises que refletiram no encaminhamento e conclusões dessa dissertação. Além de redirecionar a minha reflexão e posição enquanto pesquisadora.

Nesse sentido, aprendi que no processo de construção do conhecimento é preciso observar o discurso reproduzido socialmente e promover reflexões críticas, exercitando a sociologia reflexiva. Estando sempre ciente de que cabe novos questionamentos e para tanto, novas pesquisas. Sugestionando, talvez entender como se dá as relações dos jovens no posto de trabalho, principalmente porque o perfil do jovens trabalhadores está mudando e o contexto de vida é outro, e/ou compreender a tendência do trabalho flexível e os atravessamentos na vida do jovem.

Os resultados da pesquisa apontaram que a CBV-MG e a UFMG não atuavam, plenamente, com a juventude trabalhadora na sua completude e na contemporaneidade. Entretanto, é interessante notar como esses jovens trabalhadores foram criando condições para contrapor o cenário de trabalho, seja aproximando dos pares, nos corre-

²⁵ Cursei na FaE/UFMG, em 2022/1, a disciplina “Pesquisa Narrativa e Autobiográfica em Educação: Dimensões epistêmicas e metodológicas I”, com o Prof. Admir Soares de Almeida Junior. Já em 2022/2 cursei a disciplina “A pesquisa narrativa nas ciências humanas e sociais-sobrevoo teórico Brasil-França”, com os Professores Hervé Breton, Maria Amália de Almeida Cunha e Priscila de Oliveira Coutinho.

dores dos prédios acadêmicos em que trabalhavam, no Restaurante Universitário conhecido como Bandeirão, na Praça de Serviços localizada próximo ao prédio da Reitoria e/ou em outros espaços do *campus* Pampulha da UFMG. Enfim, o que se observou é que independente de onde e com quem cada jovem se afiliava, havia uma estratégia para lidar com as situações laborais, reforçando pois, a concepção de que, sempre há algo que escapa do controle humano, também entendido como trabalho previsto. Por isso, cabe então à nós pesquisadores, apresentar as considerações e contribuições dessa pesquisa, mas, frizar que a atividade humana é complexa, e portanto, do ponto de vista do trabalho real, sempre terá um ponto de lacuna.

Por último, os estudos sobre juventudes nos ressaltou a importância de reconhecer os jovens como sujeitos de direitos e em suas pluralidades. Isso implica construir um programa de formação para o trabalho, bem como estruturar práticas laborais articuladas com as demandas e os desafios vivenciados pelas juventudes. Até porque, conforme nos apontou Corrêa (2023) na sua pesquisa de mestrado, esses sujeitos também fazem a UFMG!

REFERÊNCIAS

- ABÍLIO, Ludmila Costhek. *Uberização e juventude periférica. Desigualdades, autogerenciamento e novas formas de controle do trabalho*. Novos estudos. CEBRAP. São Paulo. V39n03. 579-597. Set.–Dez. 2020.
<https://doi.org/10.25091/s01013300202000030008>
- ALBERTANI, Helena Maria Becker. Adolescência: Transição ou plenitude? *Revista de Educação / AEC*, nº 113/1999, p. 9-16.
- ALBORNÓZ, Suzana. *O que é trabalho*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.
- ALVES, Jaqueline Silvério. *Trabalho jovem aprendiz e a formação da identidade*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2010.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais. Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. São Paulo; Pioneira; 2. ed; 2000. 203 p.
- AMAZARRAY, M. R., Thomé, L. D., Souza, A. P. L., Poletto, M., & Koller, S. H. (2009, jul.-set.). *Aprendiz versus trabalhador: adolescentes em processo de aprendizagem*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(3), 329-338.
- ANTUNES, Ricardo. Os Sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo, Boitempo / Coleção Mundo do Trabalho, 3ª ed, 1999.
- ANZALDÚA, Glória. Ensaio. *Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo*. Estudos feministas. Ano 8, 1o/2000.
- ANZALDÚA, Glória. *Como domar uma língua selvagem*. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Difusão da língua portuguesa, n o 39, 2009, p. 297-309.
- ARAÚJO, Ana Rita. *A gente não quer só comida. Aprendiz da Cruz Vermelha enriquecem sua vivência na UFMG participando de palestras, oficinas e grupos de discussão*. Boletim UFMG, nº 1495, Ano 31, 11.08.2005.
<https://www.ufmg.br/boletim/bol1495/terceira.shtm>.
- AVILA, Sueli de Fátima Ourique de. *A adolescência como ideal social*. In: SIMPOSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, 2., 2005, São Paulo.
http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000082005000200008&lng=en&nrm=abn.
- BARBOSA, Jane Kelly Dantas; PAIVA, Kelly Cesar Martins de; HELAL, Diogo Henrique. *O Que Você Vai Ser Quando Crescer? Transição Para a Vida Adulta e Trajetória Profissional de Jovens Trabalhadores Brasileiros*. XLIV ENCONTRO DA ANPAD - EnANPAD 2020. Evento on-line - 14 a 16 de outubro de 2020 - 2177-2576 versão online.
- BAUER, Martin W.; JOVCHELOVITCH, Sandra. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. *Entrevista Narrativa*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7.ed.

Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BENJAMIN, Walter. Mágia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. *Experiência e pobreza; O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*. Obras escolhidas. Volume 1. Tradução Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 3ª edição, 1987.

BENTO, A. (2012, Abril). *Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?* Revista JA (Associação Acadêmica da Universidade da Madeira), no 64, ano VII (pp. 40-43). ISSN: 1647-8975. <https://pdfslide.net/documents/9-investigacao-qualitativa-e-quantitativa-dicotomia-ou-.html>.

BECKER, Howard. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Hucitec, 1994, cap. 4.

BENITE, A.M.C. Considerações sobre o enfoque epistemológico do materialismo histórico-dialético na pesquisa educacional - *Revista Iberoamericana de Educación/Revista Ibero-americana de Educação*, n.º 50/4 – 25 de septiembre de 2009.

BERGSON, H. *Matéria e memória: Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BERTAUX, Daniel. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. Natal, UFRN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BERTAUX, Daniel. *A utilização das narrativas de vida numa perspectiva sócio-etnográfica*. SOCIOLOGIA ON LINE, n.º 27, dezembro 2021, pp. 11-30 | 10.30553/sociologiaonline.2021.27.1.

BERTOLDO, Maria Edna de Lima. *Trabalho e educação no Brasil: da centralidade do trabalho à centralidade da política*. 2 ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

BOBBIO, Norberto. O tempo de memória: De senectute e outros escritos autobiográficos. *O mundo da memória*. Tradução Daniela Versiani. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

BOIAGO, Daiane Letícia; SOUZA, Thaís Godoi de. Geração nem nem: trabalho e educação para pensar a juventude brasileira. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; SOUZA, Ângelo Ricardo de Souza (Org.). *Educação e direitos humanos, diversidade cultural e inclusão social*. - Série Anais do XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, Livro Eletrônico. – Brasília: ANPAE, 2019.

BONDÍA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Tradução João Wanderley Gerald. Leituras SME. Revista brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr, 2002, Nº 19. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.

BORDIEU, Pierre. A “juventude” é apenas uma palavra. *Entrevista concedida a Anne-Marie Métaillé, publicada em Les Jeunes et le premier emploi, Paris, Association de Ages, 1978*. Extraído de: BOURDIEU, Pierre. 1983. Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero. p. 112-121.

BORDIEU. Pierre. (Org.) *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 4ª edição, 2001.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 11 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. Capítulo 2.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Consolidação das Leis trabalhistas - CLT (1943)*. Brasília: Senado Federal, 1943. https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/535468/clt_e_normas_correlatas_1ed.pdf.

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/julho/trinta-e-um-anos-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-confira-as-novas-aco-es-para-fortalecer-o-eca/ECA2021_Digital.pdf.

BRASIL. Lei nº 10.097 de 19 de dezembro de 2000. *Lei de Aprendizagem*. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de dezembro de 2000. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110097.htm.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. *Psicologia da Adolescência-Normalidade e psicopatologia*. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CAMPOS, Anderson. Mercantilização da juventude, consumo e degradação do trabalho. In: MARTIN, Laura; VITAGLIANO, Luís Fernando (Org.). *Juventude no Brasil*. Livro Eletrônico. - São Paulo : Fundação Perseu Abramo, 2019.

CASTRO, Lucia Rabello de. Os jovens podem falar? Sobre as possibilidades políticas de ser jovem hoje. In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia. (Org.). *Juventudes Contemporâneas: um mosaico de possibilidades*. Simpósio Internacional sobre Juventude Brasileira (4.: 2010.: Belo Horizonte, MG). Ed. PUC Minas, 2011.

CHARTIER, Roger. Entre memória e esquecimento: as temporalidades da história, das mídias e das experiências. *Revista brasileira de história da mídia*. Vol. 8, nº 2, jul./dez. 2019. <https://revistas.ufpi.br/index.php/rbhm/article/view/9838>.

ClAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. In: PEREIRA, I; LIMA, J. *Dicionário da educação profissional em saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, p. 408-415, 2009. <http://www.epsjv.fiocruz.br/publicacao/livro/dicionario-da-educacao-profissional-em-saude-segunda-edicao-revista-e-ampliada>.

COLLING, Taís; OLTRAMARI, Andrea P. *História de Vida e Teoria Interseccional*. Revista ADM. MADE, v. 23, n. 2, p. 59-69, 2019.

CORREIA, Roberta Emília Morato. *Histórias de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Educação da Faculdade de Educação da UFMG: Memórias de um trabalho que falam de saberes, agruras e resistências*. Dissertação de mestrado – Faculdade de Educação UFMG, Belo Horizonte, 2023.

CVB-MG, CRUZ VERMELHA BRASILEIRA DE MINAS GERAIS. Filial do Estado de Minas Gerais. *Programa Ação Jovem*. 2023. <https://www.cruzvermelhamg.org.br/index.php/assistencia-social#1>.

CUNHA, Charles Moreira. *Saberes no trabalho entre experiências e memórias: reflexões iniciais*. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v.22, n.3, p.209-222, set./dez.2013. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9233>.

CUNHA, Jurema Alcides et al. *Psicodiagnóstico V (recurso eletrônico)*. 5. ed. rev. e ampl. - Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2007. https://www.google.com.br/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=0CAIQw7AJahcKEwjIpNC8vu7-AhUAAAAAHQAAAAAQAw&url=https%3A%2F%2Fgooglegroups.com%2Fgroup%2Fpsiufba2011_1%2Fattach%2F29154f32b98647bb%2FLivro%2520-%2520Psicodiagn%25C3%25B3stico%2520-%2520V.pdf%3Fpart%3D4&psig=AOvVaw14gruL2Y2Ve41htv1GTB-o&ust=1683936507817453.

DALGALARRONDO, Paulo. *Psicopatologia e Semiologia dos Transtornos Mentais*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2019.

DAMATTA, Roberto. *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997. https://comunicacaoesporte.files.wordpress.com/2010/10/damatta-roberto-carnavais-malandros-e-herc3b3is_-para-uma-sociologia-do-dilema2-brasileiro.pdf.

DAYRELL, Juarez. *De olho na escola: as experiências educativas e a escola na ótica do aluno trabalhador*. 1989. Dissertação. (Mestrado) – Faculdade de Educação UFMG, Belo Horizonte, 1989.

DAYRELL, Juarez. Juventude, grupos de estilo e identidade. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 30, p. 25-39, dez. 1999.

DAYRELL, Juarez. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte*. Faculdade de Educação/USP. Tese de doutorado, 2001.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*. UFMG/FAE. Set/Out/ Nov/Dez 2003, nº 24. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf&lang=pt>.

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

DAYRELL, Juarez (Org.). *Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do observatório da juventude da UFMG*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo César R. *Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo*. Observatório jovem. 2003. http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/JOVENS_BRASIL_MEXICO.pdf.

DELORY-MONBERGER, Christine. *Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica*. Tradução de Anne-Marie Milon Oliveira. Revista Brasileira de Educação. v. 17 n. 51 set.-dez. 2012. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5JPSdp5W75LB3cZW9C3Bk9c/?format=pdf&lang=pt>.

ENGELS, F. (2006). *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. Revista Trabalho Necessário, 4(4). <https://doi.org/10.22409/tn.4i4.p4603>.

ERIKSON, Erik Homburger. *Identidade: Juventude e crise*. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

ERIKSON, Erik Homburger. *O ciclo de vida completo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

EVANGELISTA, J.; MACHADO, L. Empregabilidade. In: FIDALGO, F.; MACHADO L. (Orgs.). *Dicionário da educação profissional*. Belo Horizonte: NETE/FAE/UFMG, 2000, p. 141.

FALEIROS, Vicente de Paula. *Juventude: Trabalho, escola e desigualdade*. Educação e Realidade. 33(2): 63-82, jul/dez. 2008.

FEIST, Jess & FEIST, Gregory, J. (2008). *Teorias da Personalidade*. Tradução: Ivan Pedro Ferreira Santos, Cecília Mattos. Revisão Técnica: Maria Cecília de Vilhena Moraes Silva, Odette de Godoy Pinheiro. São Paulo: McGraw-Hill.

FONSECA, João César de Freitas. *Adolescência e Trabalho*. São Paulo: Summus, 2003.

FRANZOI, Naira Lisboa. Juventude, trabalho e educação: crônica de uma relação infeliz em quatro atos. In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia. (Org.). *Juventudes Contemporâneas: um mosaico de possibilidades*. Simpósio Internacional sobre Juventude Brasileira (4.: 2010.: Belo Horizonte, MG). Ed. PUC Minas, 2011.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

FREITAS, Maria V. de (Org.); ABRAMO, Helena W.; LEON, Oscar D. *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. Ação Educativa: Programa de Juventude, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação profissional e capitalismo dependente: o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados*. Trab. Educ. Saúde, v. 5, n. 3, p. 521-536, nov.2007/ fev. 2008a.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio*. Centro de Educação Tecnológico do Estado da Bahia. CETEB, 2008b.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Juventude, trabalho e educação: o presente e o futuro interditados ou em suspenso*. In: CIAVATTA, M.; TIRIBA, L. (Org.). *Trabalho e educação de jovens e adultos*. Brasília, DF: Liber Livro; Editora UFF, 2011, p. 99-133.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação*. Revista Contemporânea de Educação, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015.

GUIMARÃES, Rosemeire Maria; ROMANELLI, Geraldo. *A inserção de adolescentes no mercado de trabalho através de uma ONG*. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 7, n. 2, p. 117-126, jul./dez. 2002.

GUÉRIOS, Paulo Renato. *O estudo de trajetórias de vida nas Ciências Sociais: trabalhando com as diferenças de escalas*. Campos 12(1):9-29, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? Revista Brasileira de Educação. São Paulo, nº 21. Set/Out/Nov/Dez, 2002.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na Pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. *Entrenotas: compreensões de pesquisa*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013. 197 p. - (Humanitas).

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Síntese de indicadores sociais : uma análise das condições de vida da população brasileira: 2021*. 206 p. : il. - (Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, ISSN 1516-3296 ; n. 44).

JACQUES, Maria da Graça. Identidade e Trabalho. In: CATTANI, Antonio David et al. (org.). *Dicionário crítico sobre trabalho e tecnologia*. 4 ed. rev. e ampl. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Ed. Da UFRGS, 2002. p. 161-165.

JUNG, Carl Gustav. *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*. Tradução Maria Luíza Appy, Dora Mariana R. Ferreira da Silva. Petrópolis, RJ : Vozes, 2000.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarsício; REIS, Juliana Batista dos. *Juventude, projetos de vida e ensino médio*. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out.-dez. 2011. <https://www.cedes.unicamp.br/>.

LIEDKE, Elida Rubini. Processo de trabalho. In: CATTANI, Antonio David et al. (org.). *Dicionário crítico sobre trabalho e tecnologia*. 4 ed. rev. e ampl. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Ed. Da UFRGS, 2002. p. 247-249.

MÁXIMO, Thaís A. C. de O. Significado da formação e inserção profissional para gerentes e aprendizes egressos do programa jovem aprendiz. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Tradução de Regis Barbosa e Flávio

R. Kothe. Livro 1. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Tradução Rubens Enderle. Livro 1. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

MELUCCI, Alberto. *Juventude, tempo e movimentos sociais*. Rev. Bras. Educ. [online]. 1997, n.05-06, pp.05-14. ISSN 1413-2478.

MENDES, Karine Késsia de Sousa Félix; GUIMARÃES, Jairo de Carvalho. *Precarização do trabalho e juventude: uma análise sobre a realidade laboral face à pandemia da COVID-19*. O Social em Questão - Ano XXV - nº 53, p. 277-300, Mai a Ago/2022.

MENDES, André de Carvalho Bandeira. *O lazer dos jovens trabalhadores da Cruz Vermelha Brasileira na Universidade Federal de Minas Gerais: uma análise das compreensões, vivências e relações sociais*. EEEFTO/UFMG. Dissertação de mestrado, 2013.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. *Manual da aprendizagem: o que é preciso saber para contratar o aprendiz* – 4 ed. – Brasília: MTE, SIT, SPPE, ASCOM, 2009.

MINAYO, Maria de Souza (Org.). In: DESLANDES, Suely Ferreira et al. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, 20 ed. RJ: Vozes, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde*. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MONASTA, Attilio. *Antonio Gramsci*. Tradução Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MORAES, Betânia; AYRES, Natália; TERCEIRO, Emanuela; JIMENEZ, Susana. A categoria trabalho em Marx e Engels: Uma Análise introdutória de sua legalidade ontológica. *Revista Eletrônica Arma da Crítica*. Ano 2. Número 2, Março. 2010. ISSN 1984-4735. <http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/3-%20a%20categoria%20trabalho%20em%20marx%20e%20engels-%20betania%20natalia%20emanoela%20e%20susana.pdf>.

MUNANGA, Kabengele. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. Cadernos PENESB (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira). UFF, Rio de Janeiro, n. 5, p. 15-34, 2004.

NASCIMENTO, Rubens F. Social ou pessoal, a identidade é sempre psicossocial. *Pobre pai: a construção da identidade em homens pais pobres urbanos*. FAFICH/UFMG. Dissertação de mestrado, 2000, cap. 1.

NONATO, Symaira Poliana. *A condição juvenil dos jovens trabalhadores da Cruz Vermelha Brasileira no Campus Pampulha da UFMG*. FAE/UFMG. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte, 2013. 265, enc, il. <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-B8JKWE>.

NONATO, Symaira Poliana. *JOVENS [EM]CENA NO PALCO DA VIDA: percursos de individuação no entrecruzamento do mundo do trabalho com os processos de escolarização*. FAE/UFMG. Tese de doutorado. Belo Horizonte, 2019. 421f., enc, il.

OLIVEIRA, Neófito; CAPITANIO, Giógio (orgs). *Vida e trabalho: O risco de educar*. Vol 1. Coleção Juventude, educação e trabalho. Belo Horizonte: AVSI, 2008.

OLIVEIRA, Denise Cristina de. Futuro e liberdade: o trabalho e a instituição escolar nas representações sociais de adolescentes. In: SÁ, Celso Pereira de. et al. *Estudos de Psicologia Futuro e liberdade*. 2001, 6(2), p. 245-258.

OSÓRIO, Luiz Carlos. *Adolescência hoje*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1992.

PAIS, José Machado. *A construção sociológica da juventude – alguns contributos*. Análise social, vol XXV (105-106), 1990 (1º, 2º), 139-165.

PALARO, Ricardo; BERNARTT, Maria de Lourdes. O trabalho como princípio educativo e como princípio de alienação: Possibilidades e limites da pedagogia da alternância. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 46, p. 293-308, jun.2012 - ISSN: 1676-2584. [10.20396/rho.v12i46.8640087](https://doi.org/10.20396/rho.v12i46.8640087)

PASSEGGI, Maria da Conceição. Pierre Bordieu: Da “ilusão” à “conversão autobiográfica”. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 23, n. 41, p. 223-235, jan./jun. 2014. DOI: [10.21879/faeaba2358-0194.v23.n41.838](https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.v23.n41.838). Acesso em 15.dez.2022.

PASSEGGI, M. C; SOUZA, E. C. (2017). *O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional*. *Investigación Cualitativa*, 2(1) pp. 6-26. <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01032>.

PAULA, Fernanda Cristina de. (2011). *Sobre a dimensão vivida do território: tendências e a contribuição da fenomenologia*. *GeoTextos*, 7(1). <https://doi.org/10.9771/1984-5537geo.v7i1.5271>.

PEREIRA, Júlio César Leal; MARQUES, Maria Ornélia Souza. *Trabalho infantojuvenil e seu impacto sobre a escolaridade e a cidadania: possibilidades de (de) formação?* *Revista da Faced*, nº 10, 2006. <https://periodicos.ufba>.

PIMENTA FILHO, Jorge Antônio. *Adolescência – Um conceito precário*. *Rev. Med Minas Gerais*; 12 (1): 24-29, jan.-mar. 2002.

PNAD. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Síntese de Indicadores 2015. <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>.

POLLAK, Michael. *Memória e identidade social*. Tradução Monique Augras. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. Tradução Dora Rocha Flaksman. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15. [tps://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf](https://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf).

PORTA, Programa de Promoção e Orientação ao Trabalhador Adolescente. *Manual de*

orientações do PORTA. Pró-reitoria de Recursos Humanos. UFMG, Maio/ 2017.

PROPLAN, Pro-Reitoria de Planejamento. *Estrutura física e instalações prediais do Campus Pampulha UFMG*. 2023. <https://www.ufmg.br/proplan/wp-content/uploads/campus-pampulha-2001.htm>.

PRORH, Pro-Reitoria de Recursos Humanos. *Programa de Promoção e Orientação ao Trabalhador Adolescente*. 2023. <https://www.ufmg.br/prorh>.

RABELLO, E. T.; PASSOS, J. S. *Erikson e a teoria psicossocial do desenvolvimento*. <https://josesilveira.com/wp-content/uploads/2018/07/Erikson-e-a-teoria-psicossocial-do-desenvolvimento.pdf>.

RIOS, Fábio Daniel. *Memória coletiva e lembranças individuais a partir das perspectivas de Maurice Halbwachs, Michael Pollak e Beatriz Sarlo*. Revista Intratextos, v. 5, n. 1, p. 1-22, 2013. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intratextos/article/viewFile/7102/9367>.

RIZZO, Catarina Barbosa da Silva; CLAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. *O sentido do trabalho para o adolescente trabalhador*. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 8 n. 3, p. 407-417, nov.2010/fev.2011.

RODRIGUES, Nara Caetano; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Investigação Narrativa: construindo novos sentidos na pesquisa qualitativa em educação. *Revista Lusófona de Educação*, 29, 2015. <https://revistas.ulusofoa.pt/index.php/rleducacao/article/view/5096>.

ROSA, Debora Diana da; COUTINHO, Maria Chalfin. *Juventudes e trabalho: trajetórias de egressos do programa jovem aprendiz*. Interfaces Científicas Humanas e Sociais, Aracaju, V.8, N.2, p. 99 – 112, Agosto/Setembro/Outubro – 2019.

RUMMERT, Sonia Maria. *Gramsci, Trabalho e Educação*. Jovens e adultos pouco escolarizados no Brasil actual. Caderno Sísifo n.4, Educa/ Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2007.

SANTOS, Eloísa Helena; FERREIRA, Tânia. *Trabalho porquê? Sistematização da experiência do programa Geração de Trabalho*. Belo Horizonte: AMAS, 1996.

SANTOS, Héllen Thaís; GARMS, Gilza Maria Zauhy. *Método autobiográfico e metodologia de narrativas: contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores*. CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2.; CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 12., 2011, Águas de Lindóia. Anais 2. Congresso Nacional de Professores 12. Congresso Estadual sobre Formação de Educadores... São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2014. p. 4094-4106. <http://hdl.handle.net/11449/141766>.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?lang=pt&format=pdf>.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W. e PFAFF, N.

Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação. Petrópolis: Vozes, 2013.

SCHWARTZ, Yves. *Trabalho e valor*. Tempo Social, 8(2), 1996, p.147-158.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e saber. In: *Trabalho e Educação*. BH: NETE, n. 1, fev-jul, 2000.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e ergologia. In: SCHWARTZ, Yves e DURRIVE, Louis (org.). Trabalho e ergologia. *Entrevistas sobre a atividade humana*. Niteroi: EduFF, 2007. Seção I, Cap. 1 e anexo ao cap. 1, 25-46.

SCHWARTZ, Yves. A experiência é formadora? Educação e realidade. Porto Alegre, jan/abr, 2010, 35-48.

SIMÕES, Armando. Os Jovens que não Estudam nem Trabalham no Brasil: Uma Análise do Perfil, Determinantes da Condição e Efeitos do Programa Bolsa Família. *Revista brasileira de monitorament e avaliação*. Número 6 | Julho-Dezembro de 2013. <https://www.rbaval.org.br/article/10.4322/rbma201306005/pdf/1598015026-6-50.pdf>.

SILVA, Antônio. *Metodologia de pesquisa aplicada à contabilidade: orientação de estudos, projetos, relatórios, monografias, dissertações, teses*. São Paulo: Atlas, 2003.

SILVA, Olímpia Santos; GIROLETTI, Domingos A; LIMA, Reginaldo de Jesus Carvalho. Promoção social de jovens e adolescentes: parceria da Cruz Vermelha Brasileira com a UFMG. *Revista Gestão & Tecnologia*, Pedro Leopoldo, v. 16, n. 3, p. 219-243, set./dez. 2016. <http://revistagt.fpl.edu.br>.

SILVA, Olímpia de Souza Chaves Santos. *Atuação da Cruz Vermelha Brasileira e da UFMG na promoção social de jovens e adolescentes*. Fundação Pedro Leopoldo. Dissertação de mestrado, 2013.

SILVA, A. P., BARROS, C. R., NOGUEIRA, M. L. M., & BARROS, V. A. (2007). "Conte-me sua história": reflexões sobre o método de História de Vida. *Mosaico: Estudos Em Psicologia*, 1(1). <https://periodicos.ufmg.br/index.php/mosaico/article/view/6224>.

SPIVAK, Gavatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Tradução Sandra R. G. A; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira Feitosa. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2010.

STENGEL, Márcia. *Adolescência: Uma perspectiva psicossocial*. Psicologia em revista. Belo Horizonte: PUC Minas, Instituto de Psicologia, v. 1, n. 10, (jul. 2000), p. 44-52.

TOLENTINO, Luana. *Outra educação é possível: Feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula*. Brasil: Mazza Edições, 2021.

TOLFO, Suzana da Rosa. Dicionário de Psicologia, do Trabalho e das Organizações. *Significados e sentidos do trabalho*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

TONIN, Marta Marília. *A aprendizagem profissional como fator de transformação do mundo do trabalho*. In: XV Congresso Nacional do CONPEDI, 2007. Anais do XV Congresso Nacional do CONPEDI. Florianópolis: Editora Fundação Boiteux, 2007.

TRINQUET, Pierre. Trabalho e educação: o método ergológico. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, número especial, p. 93-113, ago 2010.
<https://doi.org/10.20396/rho.v10i38e.8639753>

VINUTO, Juliana. *A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: Um debate em aberto*. Temáticas, Campinas, 22, (44): 203-220, ago/dez. 2014.
<https://doi.org/10.20396/tematicas.v22i44.10977>

VYGOTSKY, L. S. *Génesis de las funciones psíquicas superiores*. In: VYGOTSKY, L. S. (Ed.). *Obras escogidas III: problemas del desarrollo de la psique*. (pp. 139-168). Madrid: Visor, 1995.

ZANELLI, José Carlos; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt. *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado,

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada “JOVENS TRABALHADORES: ESTUDO SOBRE AS REPERCUSSÕES DO TRABALHO NA TRAJETÓRIA DE VIDA DE JOVENS EGRESSOS DA CRUZ VERMELHA BRASILEIRA EM PARCERIA COM A UFMG”. A pesquisa será conduzida por mim, Jaqueline Silvério Alves, Técnica-administrativa em Educação da Faculdade de Ciências Econômicas da UFMG e aluna do Mestrado Profissional Educação e Docência – PROMESTRE/FAE/UFMG (Contato: 31 98833-8692, jsapuc@yahoo.com.br), sob responsabilidade da orientadora Profa. Dra. Inajara de Salles Viana Neves, da Universidade Federal de Ouro Preto e Profa. colaboradora do PROMESTRE (Contato: 31 9146-9660 – inajara.salles@ufop.edu.br).

Esta pesquisa tem como objetivo estudar as repercussões do trabalho na trajetória de vida de jovens egressos da Cruz Vermelha Brasileira em parceria com a UFMG.

Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Peça orientação quantas vezes for necessário para esclarecer todas as suas dúvidas. A proposta deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre a pesquisa e solicitar a sua permissão para participar da mesma.

Procedimentos: Será realizado uma entrevista narrativa, com a finalidade de construir o perfil do jovem, bem como fazer um levantamento da atual conjuntura e trajetória da vida.

Será usado um caderno de campo onde a pesquisadora registrará suas observações.

Forma de acompanhamento: Para participar desse estudo você precisará responder a uma entrevista, que se dará como uma conversa guiada, na qual você poderá falar livremente, e concordar que as respostas sejam gravadas em áudio para posterior transcrição e análise. As entrevistas serão conduzidas pela pesquisadora responsável e realizadas em local a combinar com o(a) entrevistado(a). O tempo da entrevista pode variar, girando em torno de 60 (sessenta) minutos. Você ainda poderá ser convidado para uma segunda entrevista caso haja necessidade de aprofundamento ou esclarecimentos de questões. Você não é obrigado a responder todas as perguntas e poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem ser prejudicado por isso. Não há respostas certas ou erradas. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome, que será substituído por um código. Todas as informações obtidas e gravadas serão mantidas de forma confidencial e usadas apenas para fins científicos. Você tem direito de acesso à transcrição e ao áudio de suas respostas e caso queira alterá-las poderá fazê-lo.

Esse material será guardado e trancado em arquivos físicos de aço apropriados para esse fim, tornando-se inacessíveis para os alunos e demais professores desta unidade e de outras unidades da Universidade. Esse material também ficará armazenado por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, quando será incinerado.

Benefícios: A escuta individual sobre as memórias de trabalho e narrativas do tempo vivido pelo jovem se referem aos benefícios indiretos esperados, a médio e longo prazo, pois essa pesquisa poderá propiciar melhor entendimento da experiência de trabalho, visando avaliação e implementação de melhorias dos programas de formação, se necessário. Além de contribuir para a Linha de pesquisa Trabalho e Educação, uma vez que aborda a formação de jovens trabalhadores/as da Cruz Vermelha, intentando revelar

processos de aprendizagens, saberes e formação humana nos postos de trabalho. Ademais, o estudo tem como proposta de produto um Guia/Cartilha pedagógico com relevante argumentação teórica e pedagógica.

Riscos: Entende-se que a pesquisa oferece riscos mínimos, de possíveis desconfortos ao responder à entrevista, por trazer à tona alguma lembrança incômoda, bem como possíveis constrangimentos ao expor seus sentimentos, percepções e vivências pessoais. Contudo, apesar da consciência da possibilidade destes riscos existirem, agiremos de forma sensível, para que seja reduzido o desconforto.

Nesta pesquisa buscará trabalhar de forma a evitar a ocorrência desses riscos, bem como buscará não ferir a singularidade do participante, e sim, respeitá-lo em todas as suas dimensões. Mas o participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não nesse termo, tem direito a assistência e a buscar indenização, conforme Resolução CNS no 510/2016.

Você está sendo consultado(a) sobre a autorização, a título gratuito.

Você é livre para se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer momento da pesquisa, sem qualquer penalidade ou prejuízo ao tratamento a que estava sendo submetido. Não terá qualquer tipo de despesa participando da pesquisa, bem como não haverá remuneração, pagamento ou recompensa pela sua participação, sendo ela totalmente livre.

Após ser esclarecido sobre as informações desse termo, no caso de aceitar participar desse estudo, assinale sua opção de participação, rubrique todas as folhas e assine ao final deste documento. As folhas também serão rubricadas pelas pesquisadoras e assinadas por elas, na última página. Este documento tem 2 (duas) vias e 1 (uma) delas é sua. A outra ficará com as pesquisadoras responsáveis.

Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. Você poderá inclusive interromper sua participação nessa pesquisa, retirando esse consentimento a qualquer momento sem qualquer penalidade.

Você poderá fazer todas as perguntas que julgar necessárias para o esclarecimento de suas dúvidas e, ainda, procurar o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31)3409.4592 ou pelo endereço: Avenida Pres. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2o andar – Sala 2005. Campus Pampulha Belo Horizonte – MG – CEP 31.270-901- Telefone (31)3409-4592 – e-mail: coep@prpq.ufmg.br. O COEP trata-se de um grupo de pessoas com conhecimentos científicos e não científicos que realizam a revisão ética inicial e continuada do estudo de pesquisa para mantê-lo(a) seguro e proteger seus direitos.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu concordo em participar desse estudo como sujeito e concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito. Fui informado e esclarecido pela pesquisadora sobre o tema e o objetivo da pesquisa, assim como a maneira como ela será feita e os benefícios e os possíveis riscos decorrentes de minha participação. Eu entendi a informação apresentada neste termo de consentimento livre e esclarecido. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e recebi a garantia de que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto me traga qualquer prejuízo. Fui informado também sobre o número de telefone e e-mail das pesquisadoras e terei acesso

a uma cópia deste termo assinado
pelas pesquisadoras.

Caso seja de seu interesse conhecer o resultado final desta pesquisa, favor deixar
registrado o seu e-mail.

_____, ____ de _____ de 20____.

_____ (Nome por extenso)

Profa. Dra. Inajara de Salles V. Neves – Orientadora responsável
31 9146-9660 – inajara.salles@ufop.edu.br

Jaqueline Silvério Alves – Menstranda Pesquisadora responsável
31 98833-8692 – jsapuc@yahoo.com.br

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA

INICIAÇÃO

Apresentação da proposta de pesquisa ao entrevistado, explicando os objetivos da pesquisa e deixando evidente os referenciais norteadores.

Agradecer; pedir para gravar a sessão e coletar assinatura no TCLE.

1) *Perfil sociodemográfico: Nome:*

Idade: Raça: Estado civil: Escolaridade:

Onde mora: Com quem reside:

Situação moradia: Renda familiar:

Quem é o principal responsável pelo sustento da família:

Trabalha atualmente? Se sim, formal ou informal: Salário:

Período em que atou no Programa:

Trajeto no mercado de trabalho – antes e após a saída da CVB-MG/UFMG: (Percurso de formação escolar e não-escolar):

Além dessas informações básicas têm mais alguma informação sobre você, sua história de vida, sua infância ou sua família que gostaria de acrescentar?

NARRAÇÃO CENTRAL

Escuta atenta, evitar interrupções até que haja uma clara indicação de pausa; entrevistador abster-se de comentários, dar apoio não verbal e demonstrar interesse, tomar notas ocasionais para perguntas posteriores.

2) **Questão norteadora:** *Me fale agora a partir do tempo que você foi jovem trabalhador da CVB-MG na UFMG? Me conte um pouco da sua história com a CVB-MG e a UFMG. Como você se tornou jovem da Cruz Vermelha? O que mais te marcou nessa experiência?*

Sinta-se à vontade e tranquilo (a) para detalhar e narrar os acontecimentos que marcam sua experiência enquanto jovem trabalhador da CVB-MG na UFMG e que refletiram posteriormente na sua vida.

Diga o que quiser, tudo o que lhe ocorrer/vier a mente, depois, se necessário, vou fazer perguntas para complementar.

EIXOS NORTEADORES

Quando a narração chega a um fim “natural”, trazer questões exmanentes traduzidas em questões imanentes (perguntas relacionadas tanto aos acontecimentos mencionados na história, quanto os tópicos/objetivos do projeto de pesquisa), com o emprego da linguagem do informante, com o objetivo de completar as lacunas da história.

ENCERRAMENTO

Gravador desligado, incentivo à explicação e abstração de situações, de percursos e contextos sistemáticos que se repetem ou são centrais, estimulando respostas argumentativas (entrevistador pode usar expressão do tipo “por quê?”)

Agradecer; garantir confidencialidade das informações; perguntar se quer fazer mais algum comentário com o gravador desligado.

Nós conversamos sobre vários assuntos. Há algo mais que você gostaria de me dizer?

O que você achou desta entrevista, quais os sentimentos, sensação que despertou em você.

Como foi a experiência de reviver a experiência como jovem aprendiz, a partir das memórias?

APÊNDICE C – RECURSO EDUCACIONAL

Ainda assim, poder-se-ia dizer que o projeto carrega uma ideia de desenho que se vai fazendo passo a passo, reinventando-se a cada momento, de modo a se transformar na pesquisa da qual emergem interpretações, rearranjos de informações que fornecem desenhos diferentes de mundo (HISSA, 2013, p. 48).

Baseado em Hissa (2013), reforçamos o quanto é comum na construção da pesquisa acadêmica que as partes ou tópicos, como por exemplo os objetivos, a metodologia e o recurso educacional, no caso específico do Mestrado Profissional, seja alterado e se articule com o conjunto da pesquisa, como uma colcha de retalho, de modo a culminar num todo completo, coerente e coeso. Assim o guia/cartilha, idealizado desde a fase inicial de escrita do projeto de pesquisa, em 2021, se materializa no final dessa pesquisa, em 2023. Confeccionamos o produto educacional, a partir do resultado da referida pesquisa, porque o propósito é divulgá-lo e promover uma reflexão sobre essa temática.

A cartilha fornece uma visão geral dessa dissertação, de forma dinâmica e interativa. Então, para maiores detalhes recomendamos que consulte a dissertação na íntegra. E, apesar de formatarmos o recurso educacional, de forma a servir como um instrumento de apoio à tantas pessoas que atuam nessa área, sobretudo, a Cruz Vermelha e a UFMG, pensamos na apresentação da cartilha com o intuito de aproximar da linguagem do jovem, já que o consideramos como o nosso principal interlocutor.

A partir dos dados e reflexões desenvolvidos na pesquisa, organizamos o material em formato digital (PDF) e de modo sintético, porque acreditamos que o recurso educacional representa uma forma de democratizar o conhecimento construído na Universidade, possibilitando o acesso à comunidade em geral. Visando ainda um posicionamento crítico sobre a experiência de vida da juventude pobre trabalhadora, e quem sabe, direcione para a construção de políticas de inserção social que levem em conta os aspectos formativos mais amplos, ou seja, não se limite à aprendizagem profissional instrumental e fragmentada. Afinal, deseja-se que esse produto educacional contribua para que a juventude vivencie, no trabalho, aprendizagens efetivas e significativas.

JUVENTUDE TRABALHADORA



TAMBÉM SOMOS UFMG!



INTRODUÇÃO

ESTA CARTILHA É RESULTADO DE UMA PESQUISA DE MESTRADO, INTITULADA “JOVENS TRABALHADORES: ESTUDO SOBRE AS REPERCUSSÕES DO TRABALHO NA TRAJETÓRIA DE VIDA DE JOVENS EGRESSOS DA CRUZ VERMELHA BRASILEIRA EM PARCERIA COM A UFMG”.

A INTENÇÃO É DIVULGAR OS DADOS PRODUZIDOS NA REFERIDA PESQUISA E PROMOVER UMA REFLEXÃO SOBRE ESSA TEMÁTICA.



OBJETIVO

ENTENDER COMO OS JOVENS PERCEBEM E ATRIBUEM SENTIDO A SUA TRAJETÓRIA, TENDO O FOCO REVESTIDO PARA AS QUESTÕES LABORAIS E EDUCACIONAIS.



JUSTIFICATIVA

FAZ-SE RELEVANTE UMA MAIOR COMPREENSÃO SOBRE A JUVENTUDE, OU MELHOR DIZENDO JUVENTUDES, EM ESPECIAL OS JOVENS DAS CAMADAS POPULARES, JÁ QUE NORMALMENTE SÃO ELES QUEM PARTICIPAM DE PROJETOS SOCIAIS DE CONTRATAÇÃO DE JOVENS PARA O MERCADO DE TRABALHO. E, SOBRETUDO, DEVIDO A ESCASSEZ DE ESTUDOS ENVOLVENDO EGRESSOS DE PROGRAMAS DE FORMAÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO (MÁXIMO, 2012). AINDA É PEQUENO O NÚMERO DE INVESTIGAÇÕES QUE SE DEDICAM A PERCEBER COMO OS JOVENS VIVEM E ELABORAM SUAS SITUAÇÕES DE VIDA. CARECE DE ESTUDOS VOLTADOS PARA A CONSIDERAÇÃO DOS PRÓPRIOS JOVENS SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS (DAYRELL; CARRANO, 2003).



ETAPAS DA PESQUISA

- 1) Estudo bibliográfico sobre JUVENTUDES, TRABALHO e MEMÓRIAS;
- 2) Pesquisa documental e exploratória sobre a parceria entre a CVB-MG e a UFMG (CVB-MG, 2023; PORTA, 2017; PRORH, 2023);
- 3) Entrevista narrativa realizada com 6 jovens egressos do trabalho na CVB-MG/UFMG;
- 4) Interpretações narrativas.



INTERPRETAÇÕES NARRATIVAS

- **Sistematizamos e analisamos os dados produzidos na pesquisa, de forma ampla e sensível aos sinais que brotaram do estudo, dialogando diante do universo de experiências humanas, sem perder de vista a rigorosidade científica (Bertaux, 2010, 2021; Bordieu, 2001; Delory-Monberger, 2012; Passeggi; Souza, 2017; Silva; Barros; Nogueira; Barros, 2007).**
- **As falas apresentadas entre aspas foram retiradas dos relatos dos jovens participantes da pesquisa.**



INTERPRETAÇÕES NARRATIVAS

Consideramos os diferentes níveis de escala - micro/singular e macro/social, mesmo porque são entendidos como indissociáveis.

Não definimos categorias prévias ou hipóteses.

Organizamos as interpretações narrativas em 8 categorias, que emergiram das próprias narrativas dos jovens e se configuraram como uma espécie de agrupamento temático, gerando uma nova narrativa, a partir da ótica da pesquisadora.



Perfil sociodemográfico dos jovens

1

Tabela 1 – Perfil sociodemográfico							
	Nome	Idade	Raça declarada	Estado civil	Escolaridade	Período que atuou na CVB-MG/UFMG - Programa	Trajетória profissional
1	Guilherme	29	Pardo	Solteiro	Ensino superior trancado	2010/2011 – 8 horas – Jovem trabalhador	Antes da experiência na CVB-MG/UFMG trabalhou em atividades informais; atualmente está desempregado.
2	Heitor	22	Preto	Solteiro	Ensino médio completo	2017/2018 – 4 horas – Jovem aprendiz	Antes da experiência na CVB-MG/UFMG trabalhou em atividades informais; atualmente trabalha em atividade formal (registro CLT)
3	João	23	Negro	Casado	Cursando ensino superior	2015/2016 – 8 horas – Jovem trabalhador	Antes da experiência na CVB-MG/UFMG trabalhou em atividades informais; atualmente é estagiário.
4	Lorenzo	27	Preto	Solteiro	Superior completo	2012/2013 – 8 horas – Jovem trabalhador	Antes da experiência na CVB-MG/UFMG trabalhou em atividades informais; atualmente é contratado na área de formação.
5	Luan	27	Preto	Solteiro	Cursando ensino superior	2013/2014 – 8 horas – Jovem trabalhador	Antes da experiência na CVB-MG/UFMG trabalhou em atividades informais; atualmente é estagiário.
6	Rafaela	22	Parda	Casada	Ensino médio completo	2017/2018 – 8 horas – Jovem trabalhador	Antes da experiência na CVB-MG/UFMG trabalhou em atividades informais; atualmente trabalha em atividade autônoma (microempreendedora individual)

Fonte: Elaborada pela autora

A tabela foi organizada em ordem alfabética, mas dirigiu-se outro nome, afim de preservar a identidade dos participantes.

Perfil sociodemográfico dos jovens

1

A renda dos jovens era considerada como importante para o próprio sustento e da família, desde antes da experiência de trabalho na Cruz Vermelha/UFMG.

Guilherme: “(...) É vamos lá. É jovem um, de, de periferia assim, a gente sempre está precisando de trabalhar. Não tem como fugir disso. É meu pai ele, na época, meu pai e minha mãe e meus irmãos, a gente trabalhava, precisava né. A renda era pouca, meu pai sempre trabalhou na construção civil. Então a gente precisa trabalhar mesmo, não não tinha como fugir disso. ”



Esse cenário revela um impasse habitual na vida do jovem pobre brasileiro, pois o dinheiro representa uma solução para algumas agruras, porém, introduz outros impasses, como o cansaço, dificuldade de conciliar trabalho e estudo, falta de disposição para participação social, cultural e até de lazer.

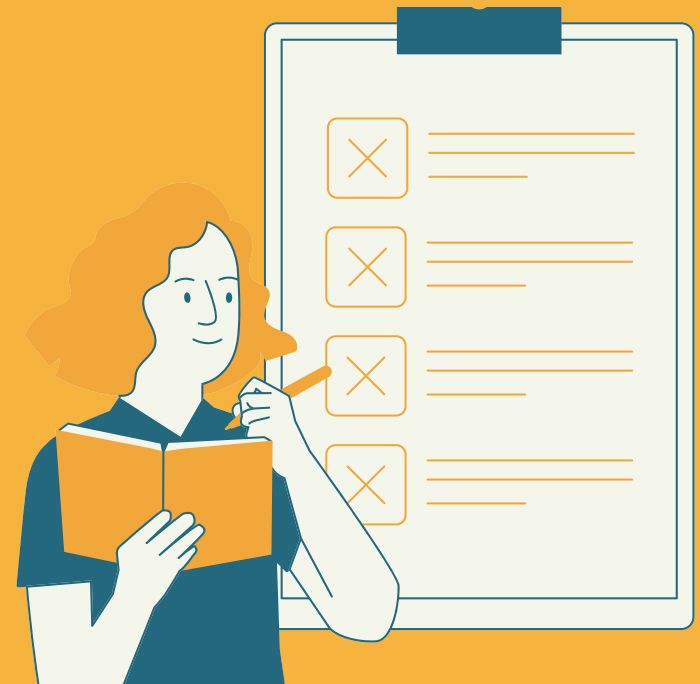
Perfil sociodemográfico dos jovens

1

Isso tudo aponta para uma discussão importante, pois muitas das vezes a experiência de trabalho para a juventude pobre não se apresenta como uma escolha, e sim como uma imposição. (Frigotto, 2008b).

Guilherme: “O que que acontece, assim que eu saí da Cruz Vermelha eu estava com dezoito anos. Com dezoito anos, eu não conseguia eu não estava querendo estudar. Eu até tinha noção que, que eu ia fazer, que queria fazer uma faculdade. Mas eu não queria fazer uma faculdade naquele momento, porque eu estava vindo de trabalho e estudo ininterruptamente, desde que eu tinha 16 anos de idade, ou antes disso, já estava vindo de trabalho e estudo, ininterruptamente.

Então falei vou dar um tempo para mim mesmo e vou vou só trabalhar, porque não posso parar de trabalhar. Então parei um tempo.



Mas, o jovem não pode ser culpabilizado por esse cenário (Barbosa; Paiva; Helal, 2020), nem tão pouco pode ser tratado de forma análoga com outros jovens, porque o contexto da vida de um jovem é atravessado por diferentes fatores, com itinerários diversos e trajetórias despadronizadas (Dayrell, 2001; 2016; Dayrell; Carrano, 2003; Dayrell; Carrano; Maia, 2014; Freitas; Abramo; León, 2005).

Sobre a experiência de trabalho na Cruz Vermelha Brasileira e a Universidade Federal de Minas Gerais – “Um pontapé inicial”

2

Guilherme: “Foi uma experiência bem válida. É, é um trabalho, tranquilo. Um trabalho que ajuda muito o jovem que está precisando ingressar, porque querendo ou não sobrava muito de oportunidade para quem é jovem sem experiência, muitas vezes sem instrução, na nossa região aqui, é mais serviço braçal. Isso acaba dando uma abertura para você ingressar num, num serviço de escritório, puxar para um lado administrativo. Acaba que não é uma grande base, principalmente porque, quando você depende desse tipo de programa, geralmente você já tem uma baixa renda, já vem de um local mais, mais difícil de você ter uma estrutura melhor, um estudo, um cursinho, alguma coisa assim. Mas dá para ser um pontapé inicial.”



A crítica e conteúdo apresentado pelo jovem Guilherme ilustra o quanto o aparato do trabalho de inserção de jovens por meio da Cruz Vermelha e da UFMG não é o suficiente para garantir os direitos basilares dessa categoria.

Não obstante, é entendido como uma iniciativa importante, porque sem essa experiência o cenário de vida do jovem da periferia se torna ainda mais crítico e limitado.

Sobre a experiência de trabalho na Cruz Vermelha Brasileira e a Universidade Federal de Minas Gerais – “Um pontapé inicial”

2

Refletimos ainda que a expressão “Pontapé inicial” pode ser analisada de múltiplos ângulos. Tendo em vista que reproduz um discurso ou um valor social do trabalho, entendido como necessário, quase que vinculado a uma ética protestante do trabalho, mas, pode ser também compreendida como uma visão alienante e opressora do sujeito sobre o trabalho. Essa leitura social tende a prejudicar a autonomia do jovem trabalhador, o seu desenvolvimento e a formação integral do mesmo. Além disso, fere o princípio educativo do trabalho, que valoriza os saberes construídos nas relações, para tanto, sujeito à críticas e questionamentos.



Sobre a experiência de trabalho na Cruz Vermelha Brasileira e a Universidade Federal de Minas Gerais – “Um pontapé inicial”

Lorenzo: “Eu acho que esse tempo de ele, de pensar esse estranhamento que eu tinha, pela particularidade do meu setor, de eu ter esse tempo de conseguir ter esse tempo para pesquisa, para pensar, eu acho que é foi, foi uma das coisas mais significativas. Porque como meu meu setor não tinha um volume muito grande de trabalho, eu conseguia ter esses espaços de tempo ali, pra fazer coisas relacionadas a minha trajetória individual, foi o que eu mais gostava de fazer. Tipo assim, eu ficava pesquisando música, eu ficava lendo revista, ficava lendo matéria, ficava lendo livro. Então isso meio que ajudava a significar minha trajetória, dentro aqui do espaço, dentro do trabalho. Então eu lembro que era o o momento mais agradável ali, fazer assim, ah não, estou com um tempinho livre aqui vou ali pesquisar tal, uma coisa de tal cantor, vou pesquisar, vou ler uma matéria ali, vou ler um livro. Então esses momentos. Então, conseguia me pensar, num momento de trabalho ou pensar minha vida ali, tempo para refletir mesmo, era o que era mais significativo ali. ”

2

O jovem Lorenzo qualifica como importante o tempo livre que tinha no trabalho. E entendemos que “ter tempo para ter tempo” também é uma condição necessária para o desenvolvimento do jovem. Aproximamos pois, essa noção de tempo com a teoria de Erikson (1998), quando diz que certo nível de isolamento é essencial para o jovem, ou seja, não revela malefícios para a constituição do indivíduo. Acreditamos que tanto o isolamento quanto o tempo para reflexão seja necessário para a formação do jovem.

Sobre a experiência no Projeto Interagindo – “Oportunidade de ter um tempo de pensar a trajetória, me entender como sujeito social”

3



Lorenzo: “E aí foi através desse, desse projeto em que eu tive a oportunidade de ter um tempo de pensar a trajetória, me entender como sujeito social também, acho que especificamente. Acho que o que foi significativo para mim era, era conseguir fazer esse processo de, de tanto de se pensar como sujeito e de entender quais lógicas é, estavam diretamente ligadas a trajetória.

Então o fato de ser um público de vulnerabilidade, morar num bairro com determinadas características, ter tempo para pensar isso, pra organizar isso, pensar projeto de vida, pensar todas possibilidades, é a de se pensar no mundo, não só como. Eu acho que na adolescência é muito marcada essa questão da, da individualidade, a gente tem, é às vezes a gente não se pensa como sujeito social ainda. Então a gente, às vezes, têm determinadas organizações que são muito individuais. O projeto me proporcionou pensar como um sujeito, é que está ligada às dinâmicas mais amplas e como que isso é importante. Você identificar essas dinâmicas mais amplas é na sua trajetória de vida. Então tipo o que que impacta eu ser um jovem preto que mora em determinado bairro. Qual, como que as pessoas me lêem através disso, como que o que, que isso vai impactar na minha trajetória, por que eu tenho que me organizar através disso também, é, o, é uma informação relevante.”

Sobre a experiência no Projeto Interagindo – “Oportunidade de ter um tempo de pensar a trajetória, me entender como sujeito social”

3

Destacamos a narrativa do jovem que teve a oportunidade de participar do Projeto Interagindo, vinculado ao Observatório da Juventude, da FaE/UFMG, para ilustrar o quanto essa vivência ampliou a sua formação, auxiliando na reflexão sobre sua realidade, transpassada muitas das vezes, por marcadores interseccionais. (Colling, Oltramari, 2019).

Porém, não existia dentro da UFMG uma política interna que possibilitasse uma formação à todos os jovens contratados (Dayrell, 2016) – Dos 6 jovens entrevistados somente 2 tiveram a oportunidade de participar do referido Projeto – Lorenzo e Luan.

Distinguimos que o Projeto Interagindo possibilitou que a experiência de trabalho da CVB-MG/UFMG fosse vivenciada pelo jovem, de forma um pouco mais elaborada, mas, ainda assim falta à efetivação de uma proposta de trabalho articulada com todas as instâncias envolvidas – CVB-MG e a UFMG, promovendo um diálogo interinstitucional.



Sobre as outras experiências de vida – “Muitas coisas que influenciam a gente. Tudo. Todos os estímulos que a gente recebe influenciam a gente um pouco”

4



Refletimos sobre as evidências que perpassam o contexto de vida do jovem, como a família, o trabalho, a escola, a classe social, a raça, até porque ecoa em simetria ou oposição, principalmente diante dos discursos produzidos pelos mesmos.

Os jovens apontaram representações sociais que interferem na própria concepção do jovem e no protagonismo juvenil.

Se constroem trajetórias a partir de outras trajetórias!

Sobre a centralidade do trabalho – “Visão de que o trabalho edifica”

5

O imaginário social tende a definir que para o jovem da periferia só estudar não é suficiente, nem propício para essa categoria social. “O trabalho aparece como forma de fugir da condição social, como se trabalhar impedisse que ele se envolvesse com coisas erradas, por não ter tempo ocioso, mas principalmente por estar com a mente ocupada.” (RIZZO; CLAMON, 2010/2011, p. 415).

Lorenzo: “É igual essa questão, eu lembro que foi, o que foi muito significativo para mim participar dos primeiros 6 meses do Interagindo. Ah não, eu tenho seguro desemprego, então eu consigo ter uma grana ali, não vou ficar sem dinheiro totalmente e aí eu vou conseguir participar de voluntário no projeto, porque não tinha uma grana pra pagar. É, aí nos outros 6 meses eu lembro que tipo assim eu nunca tive muito conflito com minha mãe, mas foi um momento, foi um único momento que eu tive um conflito com a minha mãe mais específico, porque eu fiquei 6 meses participando só de voluntário, não tava trabalhando, que era uma coisa importante pra minha mãe, pro meu pai. Tipo assim, oh, não tá trabalhando e não era pela grana em si especificamente, mas que, de significar, de o trabalho ter um lugar importante, é de, de ocupação do tempo, de tipo assim, então minha mãe, tipo assim achava importante eu tá trabalhando. Então aí nesses 6 meses que eu participei, que não tinha seguro desemprego mais, não tinha entrado na universidade, minha mãe falou assim, e aí o que vai ser da sua vida, como é que vai ser. Tipo assim, aí eu lembro que foi um dos únicos conflitos que eu tive com minha mãe, foi só porque era um momento que eu tava, tentando entrar na universidade, fazer o Enem, só que minha mãe também no, não minha mãe especificamente, é, não individualizando a questão. Mas é tipo assim, é, é essa é, a questão de você esperar um tempo para acessar uma coisa é, é uma, talvez a, as pessoas da classe social em que eu ocupo, ocupava é é uma questão complicada. Tipo assim, como é que você vai ficar 6 meses sem trabalhar, se vai ficar 6 meses fazendo o que?”

Sobre a centralidade do espaço – “Colocar um jovem no ambiente certo”

6

Os jovens entrevistados trouxeram a questão do espaço do *campus* Pampulha UFMG como central e marcador na experiência de trabalho, e que também impactou no processo de apropriação (Paula, 2011) e nas determinações futuras.

João: “(...) Eu digo que isso é relevante porque eu tenho certeza que se não tivesse vindo para, para a Cruz Vermelha, com esse contato com a universidade eu não estaria hoje como aluno aqui.

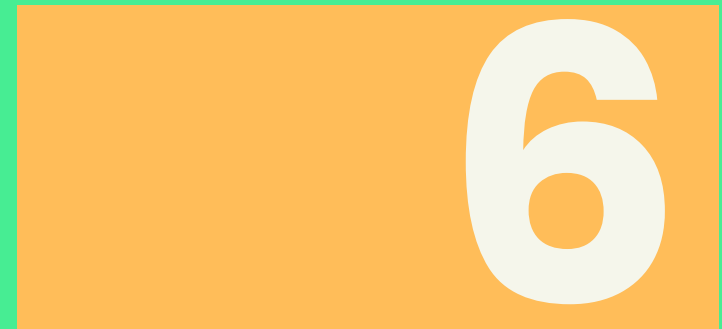
Então é porque você é de Neves também e a galera de onde eu venho ainda por cima do bairro Paraisópolis, que é um bairro periférico, muitos nem conhecem que a universidade é esse lugar do curso de graduação e de ensino superior. Muitos nem tem a dimensão de que, de qual espaço é esse aqui e de qual formação esse espaço oferece.”



Sobre a centralidade do espaço – “Colocar um jovem no ambiente certo”

Destacamos a fala do jovem João quando afirma que tem certeza de que se não tivesse vindo trabalhar na UFMG, no Programa da Cruz Vermelha, não estaria atualmente ocupando-a como aluno, pois, isso nos leva a pensar nos possíveis sentidos do trabalho dentro de uma universidade, já que houve um encontro entre uma estrutura de significados do sujeito e o horizonte material (Paula, 2011). Além de entender o quanto esse espaço, por meio do ingresso na CVB-MG/UFMG possibilitou vivências que impactaram no processo de pertencimento desse jovem.

Entretanto, assim como outros programas de contratação de jovens, o programa da CVB-MG/UFMG é atravessado pelo regime capitalista, em que há uma apropriação da força de trabalho, transformando-a em mercadoria, conduzindo para a divisão do trabalho e consequentemente a exploração da mão de obra. (Marx, 1996; 2013; Rizzo; Clamon, 2010/2011; Saviani, 2007; Trinquet, 2010). Então, o fato do jovem ter tido a primeira experiência de trabalho dentro de uma universidade, por si só não garante a sua inclusão.



Nesse sentido, apontamos que é também necessário introduzir outros mecanismos, como aparato para a formação integral desse jovem trabalhador, sobretudo para que as experiências vividas no *campus* da UFMG, possam ser pensadas como um receptáculo de intensos e profundos aprendizados.

Sobre as repercussões do trabalho na trajetória de vida dos jovens – “Vínculos construídos”

Analizando as narrativas, constatamos que mesmo que as motivações e objetivos declarados por alguns dos jovens, ao optarem pelo trabalho, se devessem mais a necessidades ou déficits econômicos e financeiros, a experiência de trabalho na Cruz Vermelha Brasileira e a Universidade Federal de Minas Gerais foi além dessa questão, promovendo impactos de diversas ordens.



A experiência de trabalho na Cruz Vermelha em parceria com a UFMG é marcada pela exploração dos jovens. Entretanto, independente de onde e com quem cada jovem se afiliava, havia sempre uma estratégia para lidar com as situações, o que pode ter repercutido na trajetória de vida desses jovens.

Sobre a experiência da rememoração – “Orgulho da minha trajetória”

8

CONSTATAMOS QUE, “MEMÓRIAS REVERBERAM NOS GESTOS, NAS PALAVRAS, NAS IDEIAS, NOS IDEAIS, NOS CONFLITOS, NOS TENSIONAMENTOS, ENTRE OUTRAS FACETAS DA VIDA SOCIAL. EM CADA UMA DESSAS DIMENSÕES EVOCADAS, ENCONTRAM-SE LEMBRANÇAS E ESPERANÇAS DE HISTÓRIAS AINDA SUBTERRÂNEAS.” (CUNHA, 2013, P. 221).

Heitor: “Foi bom, como eu disse que foi o melhor, melhor ambiente que eu trabalhei. Eu creio que Deus abençoe que eu arrumo outro lugar que seja pelo o menos compatível, que foi uma área que eu gostei muito, de trabalhar assim, rodando né pra lá e pra cá. Mas foi bom, a gente vê pessoas jovens também igual a nós né, muito pessoas jovem igual a nós mesmo, correndo atrás também do sonho, correndo atrás do objetivo e até incentiva a gente né, a correr atrás do nosso também, que se o outro pode a gente pode também.”



Sobre a experiência da rememoração – “Orgulho da minha trajetória”

8

Existe uma singularidade das histórias que, apesar de carregarem a identidade de um grupo, traçaram diferentes caminhos até a evocação do seu tempo de trabalho na UFMG.

RAFAELA: “FOI BOM, SE EU PUDESSE VOLTAR NO TEMPO PASSARIA TRANQUILO, DO MESMO JEITO, FARIA TUDO DO MESMO JEITO, PORQUE AJUDOU NO MEU PROFISSIONALISMO, ME AJUDOU A SER UMA PESSOA MELHOR TAMBÉM, PORQUE O JOSÉ CONVERSAVA COMIGO, A DANIELA CONVERSAVA. (SUSPIROU E CHOROU). AQUI OS FUNCIONÁRIOS EXCELENTES, SEMPRE DEU APOIO PRO JOVEM APRENDIZ. EU VIA ISSO ATÉ COM OS OUTROS TAMBÉM. É, DANIELA CONVERSA COM A CAROL, JOSÉ, CONVERSAVA COM PIETRO. ENTÃO PARECE QUE TIPO CHEGAVA AQUI O POVO SABIA, NÓ, EU TENHO QUE DAR AUXÍLIO ALI, TÁ APRENDENDO A VIDA AGORA. AÍ TINHA TODO MUNDO JUNTO, AUXILIANDO.

EU EU SINTO SAUDADE (CHOROU). ELA FOI UMA ÓTIMA PESSOA, GOSTEI BASTANTE DELA, OH AQUI EU TIVE UMA RECEPÇÃO ÓTIMA, SAÍDA TAMBÉM FOI ÓTIMA.

AH, FOI BOM VOLTAR AQUI, ONTEM MESMO, ERA O ICEX QUE EU TAVA, LEMBREI AGORA. AÍ EU FUI PASSEI POR AQUI. AÍ CONVERSEI COM JUAREZ LÁ EM CIMA. NÓ, SAUDADE. É BOM, A SENSÇÃO É BOA.”



CONSIDERAÇÕES FINAIS

AS REFLEXÕES DOS SEIS JOVENS SOBRE A EXPERIÊNCIA DE TRABALHO NA CVB-MG/UFG MANIFESTARAM A DIVERSIDADE DA CATEGORIA “JUVENTUDES”, SEM OCULTAR AS TENSÕES EXISTENTES EM SEU CONTEXTO.

AS EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DOS JOVENS NÃO OCORRIAM NO ISOLAMENTO OU FORA DAS INFLUÊNCIAS REGULATÓRIAS DE UMA SOCIEDADE, COMO OS ATRAVESSAMENTOS DE CREDO, DE CLASSE, DE RAÇA, GERAÇÕES E DE GÊNERO. LOGO, NAS FALAS DOS JOVENS ENTREVISTADOS SE PERCEBEU UM CONSENSO SOCIAL SOBRE O CONCEITO DE TRABALHO, COMO UMA ESPÉCIE DE REPRESENTAÇÃO OU TRADIÇÃO EXPLICATIVA. MAS, ENTENDEMOS QUE DEVEMOS LANÇAR SEMPRE UM OLHAR DESCONFIADO E QUESTIONADOR, A FIM DE FAZER UMA ANÁLISE DO MOVIMENTO DO REAL.



CONSIDERAÇÕES FINAIS



OS RESULTADOS DA PESQUISA APONTARAM QUE A CBV-MG E A UFMG AINDA NÃO ATUAM COM A JUVENTUDE TRABALHADORA NA SUA COMPLETUDE E NA CONTEMPORANEIDADE. OS ESTUDOS SOBRE JUVENTUDES NOS RESSALTOU A IMPORTÂNCIA DE RECONHECER OS JOVENS COMO SUJEITOS DE DIREITOS E EM SUAS PLURALIDADES. ISSO IMPLICA CONSTRUIR UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO, BEM COMO ESTRUTURAR PRÁTICAS LABORAIS ARTICULADAS COM AS DEMANDAS E OS DESAFIOS VIVENCIADOS PELAS JUVENTUDES. CONTRIBUINDO ASSIM PARA QUE O JOVEM TRABALHADOR DEIXE DE SER UM MERO EXECUTOR, INVISÍVEL NO SEU FAZER, E SEJA TRATADO NA SUA INTEGRIDADE.

ATÉ PORQUE, ESSES SUJEITOS TAMBÉM FAZEM A UFMG!

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Jane Kelly Dantas; PAIVA, Kelly Cesar Martins de; HELAL, Diogo Henrique. O Que Você Vai Ser Quando Crescer? Transição Para a Vida Adulta e Trajetória Profissional de Jovens Trabalhadores Brasileiros. XLIV ENCONTRO DA ANPAD – EnANPAD 2020. Evento on-line – 14 a 16 de outubro de 2020 – 2177-2576 versão online.
- BERTAUX, Daniel. Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos. Natal, UFRN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- BORDIEU. Pierre. (Org.) A miséria do mundo. Petrópolis: Vozes, 4ª edição, 2001.
- CVB-MG, CRUZ VERMELHA BRASILEIRA DE MINAS GERAIS. Filial do Estado de Minas Gerais. Programa Ação Jovem. 2023. <https://www.cruzvermelhamg.org.br/index.php/assistencia-social#l>.
- CUNHA, Charles Moreira. Saberes no trabalho entre experiências e memórias: reflexões iniciais. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v.22, n.3, p.209-222, set./dez.2013. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9233>.
- DAYRELL, Juarez. A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte. Faculdade de Educação/USP. Tese de doutorado, 2001.
- DAYRELL, Juarez (Org.). Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do observatório da juventude da UFMG. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.
- DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo César R. Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo. Observatório jovem. 2003. http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/JOVENS_BRASIL_MEXICO.pdf.
- DELORY-MONBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. Tradução de Anne-Marie Milon Oliveira. Revista Brasileira de Educação. v. 17 n. 51 set.-dez. 2012. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5JPSdp5W75LB3cZW9C3Bk9c/?format=pdf&lang=pt>.
- ERIKSON, Erik Homburger. O ciclo de vida completo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. Centro de Educação Tecnológico do Estado da Bahia. CETEB, 2008b.
- HISSA, Cássio Eduardo Viana. Entrenotas: compreensões de pesquisa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013. 197 p. – (Humanitas).
- MÁXIMO, Thaís A. C. de O. Significado da formação e inserção profissional para gerentes e aprendizes egressos do programa jovem aprendiz. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.
- MARX, Karl. O capital: crítica da economia política. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. Livro I. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.
- MARX, Karl. O capital: crítica da economia política. Tradução Rubens Enderle. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.
- PASSEGGI, M. C; SOUZA, E. C. (2017). O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. Investigación Cualitativa, 2(1) pp. 6-26. <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01032>.
- PAULA, Fernanda Cristina de. (2011). Sobre a dimensão vivida do território: tendências e a contribuição da fenomenologia. GeoTextos, 7(1). <https://doi.org/10.9771/1984-5537geo.v7i1.5271>.
- PORTA, Programa de Promoção e Orientação ao Trabalhador Adolescente. Manual de orientações do PORTA. Pró-reitoria de Recursos Humanos. UFMG, Maio/ 2023.
- PRORH, Pro-Reitoria de Recursos Humanos. Programa de Promoção e Orientação ao Trabalhador Adolescente. 2023. <https://www.ufmg.br/prorh>.
- RIZZO, Catarina Barbosa da Silva; CLAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. O sentido do trabalho para o adolescente trabalhador. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 8 n. 3, p. 407-417, nov.2010/fev.2011.
- SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?lang=pt&format=pdf>.
- SCHWARTZ, Yves. A experiência é formadora? Educação e realidade. Porto Alegre, jan/abr, 2010, 35-48.
- SILVA, A. P., BARROS, C. R., NOGUEIRA, M. L. M., & BARROS, V. A. (2007). "Conte-me sua história": reflexões sobre o método da História de Vida. Mosaico: Estudos Em Psicologia, 1(1). <https://periodicos.ufmg.br/index.php/mosaico/article/view/6224>.
- TRINQUET, Pierre. Trabalho e educação: o método ergológico. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 93-113, ago 2010. <https://doi.org/10.20396/rho.v10i38e.8639753>.



MESTRANDA:
JAQUELINE
SILVÉRIO ALVES

MESTRADO **PROFISSIONAL** **EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA –** **PROMESTRE – FAE/UFMG**

TRABALHO E EDUCAÇÃO 2023

ORIENTADORA:
PROF^a. DRA.
INAJARA DE
SALLES U. NEVES



CRIAÇÃO: JAQUELINE S. ALVES
ARTE: WWW.CANVA.COM