

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

Alice Gerlane Cardoso da Silva

PRÁTICAS COTIDIANAS E PROCESSOS DE TERRITORIALIZAÇÃO:
um estudo com jovens trabalhadores

Belo Horizonte
2022

Alice Gerlane Cardoso da Silva

**PRÁTICAS COTIDIANAS E PROCESSOS DE TERRITORIALIZAÇÃO:
um estudo com jovens trabalhadores**

Tese apresentada ao Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Administração.

Linha de Pesquisa: Estudos Organizacionais,
Trabalho e Pessoas

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

**Belo Horizonte
2022**

Ficha Catalográfica

S586p
2022
Silva, Alice Gerlane Cardoso da.
Práticas cotidianas e processos de territorialização [manuscrito] :
um estudo com jovens trabalhadores / Alice Gerlane Cardoso da
Silva. – 2022.
209 f., il.

Orientadora: Kely César Martins de Paiva.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Centro de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração.
Inclui bibliografia (f. 185-205) e apêndices.

1. Trabalhadores – estudantes – Teses. 2. Jovens – Teses. 3.
Trabalho – Teses. I. Paiva, Kely Cesar Martins de, 1970-. II.
Universidade Federal de Minas Gerais. Centro de Pós-Graduação e
Pesquisa em Administração. III. Título.

CDD: 658

Elaborado por Leonardo Vasconcelos Renault CRB-6/2211
Biblioteca da FACE/UFMG. – LVR/042/2022



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

ATA DE DEFESA DE TESE

ATA DA DEFESA DE TESE DE DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO da Senhora **ALICE GERLANE CARDOSO DA SILVA**, REGISTRO Nº 284/2022. No dia 17 de fevereiro de 2022, às 14:00 horas, reuniu-se remotamente, por videoconferência, a Comissão Examinadora de Tese, indicada pelo Colegiado do Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração do CEPEAD, em 14 de fevereiro de 2022, para julgar o trabalho final intitulado "**PRÁTICAS COTIDIANAS E PROCESSOS DE TERRITORIALIZAÇÃO: um estudo com jovens trabalhadores**", requisito para a obtenção do **Grau de Doutora em Administração**, linha de pesquisa: **Gestão de Pessoas e Comportamento Organizacional**. Abrindo a sessão, a Senhora Presidente da Comissão, Prof^a. Dr^a. Kely César Martins de Paiva, após dar conhecimento aos presentes o teor das Normas Regulamentares do Trabalho Final, passou a palavra à candidata para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores com a respectiva defesa da candidata. Logo após, a Comissão se reuniu sem a presença da candidata e do público, para julgamento e expedição do seguinte resultado final:

APROVAÇÃO

REPROVAÇÃO

O resultado final foi comunicado publicamente à candidata pela Senhora Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, a Senhora Presidente encerrou a reunião e lavrou a presente ATA, que será assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora. Belo Horizonte, 17 de fevereiro de 2022.

Prof^a. Dr^a. Kely César Martins de Paiva
ORIENTADORA - CEPEAD/UFMG

Prof^a. Dr^a. Cristiana Trindade Ituassu
CEPEAD/UFMG

Prof. Dr. Diogo Henrique Helal
PROPAD/UFPE

Prof. Dr. José Ricardo Costa de Mendonça
PROPAD/UFPE

Prof. Dr. Jefferson Rodrigues Pereira
Centro Universitário Unihorizontes



Documento assinado eletronicamente por **Diogo Henrique Helal, Usuário Externo**, em 18/02/2022, às 09:07, 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 **Kely Cesar Martins de Paiva, Professora do Magistério Superior**, em 18/02/2022, às 09:22, 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 **José Ricardo Costa de Mendonça, Usuário Externo**, em 18/02/2022, às 09:27, 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 **Cristiana Trindade Ituassu, Professora do Magistério Superior**, em 18/02/2022, às 10:28, 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 **Jefferson Rodrigues Pereira, Usuário Externo**, em 18/02/2022, às 20:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1264382** e o código CRC **8DECD61B**.

*Dedico este trabalho à minha mãe,
Gerluce, que é o meu Amor maior, meu
Tesouro, meu Exemplo, minha Vida.
Mulher forte, guerreira, doce e amável!*

AGRADECIMENTOS

Se cheguei aqui é porque deu certo e se deu certo foi porque tive o apoio e a ajuda de muitas pessoas. Esse sonho só se tornou possível porque, no caminho, eu acabei encontrando tantas outras pessoas que sonharam junto comigo. Então, acredito que seja justo explicar agora toda a minha gratidão!

Esses longos anos de estudo e dedicação, morando em outro estado e região do Brasil, vivenciando outra cultura, longe da minha família, fizeram parte do período de maior transformação, descobertas e desconstruções que já vivi até hoje. Nesse momento, enquanto escrevo, passa um filme na minha cabeça e é com toda a sinceridade do meu coração e lágrimas nos olhos que agradeço por estar fechando esse ciclo, tão simbólico para mim.

Inicialmente, agradeço a Deus pelo dom da vida, pela proteção divina, por se fazer presente em minha vida, por cuidar de mim, por guiar meus passos, iluminar meu caminho, abençoar meus planos, por me acolher nas horas de angústia, que foram muitas, e por me dar forças durante os momentos que pensei em desistir. Sem Ele nada disso teria sido possível. Ao meu Deus, toda a gratidão.

Agradeço a minha mãe, Gerluce, pelo colo amigo, pelo cuidado e dedicação, por sempre acreditar em mim e, principalmente, por não medir esforços para que eu alcance meus objetivos e realize meus sonhos, lutando ao meu lado, para que juntas possamos vencer os desafios que a vida nos impõe. Só nós duas sabemos a força do nosso amor.

Agradeço aos meus sobrinhos João e Maria Helena, crianças lindas, que nasceram durante esse processo de doutoramento e vieram para me ensinar sobre o amor, esse amor incondicional, que arrebenta e cura. Eles conseguem despertar o melhor de mim! Logo, agradeço a meu irmão, Douglas, pelos meus sobrinhos, que são os maiores e melhores presentes que ele poderia me dar e também por cuidar da nossa mãe e segurar a barra, dentro das suas limitações, durante o período que eu estive estudando e longe deles.

Agradeço a Bolinha, minha cachorrinha, que entrou na minha vida no início da pandemia da Covid-19, de forma inesperada, e já chegou preenchendo todos os espaços da minha casa e do meu coração. Diariamente, ela me ensina sobre parceria, amizade, carinho, cuidado, mas, principalmente, sobre amor. Seu amor é puro e verdadeiro, coisa linda de se

ver e sentir.

Agradeço a todos da minha família Cardoso pelo carinho, amor, cuidado, dedicação e apoio. Sou muito grata a todas as minhas tias, tios, primas e primos, por tudo que já fizeram e fazem por mim e por minha! Cada um, com suas particularidades, me fez acreditar que sou capaz e me deram forças para seguir!

Agradeço a minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Kely Cesar Martins de Paiva, pela confiança em mim depositada e por permitir que eu vivenciasse outras experiências, em outros espaços acadêmicos. Muito obrigada por toda dedicação e prontidão no decorrer deste processo, por toda ajuda oferecida nas mais diversas situações, desde as inquietações referentes às disciplinas, artigos, trabalhos, tese, até as experiências de vida, pela paciência e pelos ensinamentos compartilhados, que, sem dúvidas, servirão para o meu crescimento enquanto aluna, pesquisadora, docente e pessoa. Foram muitas conversas, risadas, apoio, atenção, chocolates, coca-cola, saídas, carnaval e afins. Obrigada por acreditar em mim mesmo quando nem eu mesma acreditava!

Agradeço também a todos os professores do Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração (CEPEAD) da Universidade Federal de Minas Gerais, que, de alguma forma, contribuíram para a minha formação. Em especial, agradeço aos professores Alexandre de Pádua Carrieri e Luiz Alex Saraiva pelos ensinamentos compartilhados nos corredores da FACE e no decorrer das disciplinas. Agradeço também às meninas da secretaria, Erika, Luciana, Vera e Marina pela prontidão e disposição em ajudar, sempre que precisei. Estendo o agradecimento para Adriana, proprietária da xerox que funciona na FACE, foi outra pessoa com que tive bastante contato e acolhimento.

Agradeço aos professores e às professoras membros da banca, Diogo Henrique Helal, José Ricardo Costa de Mendonça, Jefferson Rodrigues Pereira, Cristiana Trindade Ituassu pela gentileza de terem aceitado o convite em participar da banca de defesa desta tese e, principalmente, por suas valiosas contribuições. De maneira especial, agradeço ao professor Diogo, meu orientador no mestrado, por ter me mostrado outros horizontes e possibilidades acadêmicas, por me fazer acreditar que eu tinha capacidade de alçar vôos maiores. Como bom visionário, partiu dele a ideia de eu fazer o doutorado na UFMG. Inclusive, me apresentou a professora Kely no primeiro período do mestrado, enquanto nutria fortemente em mim a possibilidade de trilhar esse caminho. Por isso, é uma honra compartilhar essa conquista com você. Obrigada por tudo!

Agradeço aos colegas de turma que estiveram comigo nesse percurso do Doutorado, pelos momentos que passamos juntos, seja tomando café, almoçando, discutindo sobre textos, compartilhando dúvidas, dificuldades, preocupações, descobertas, tristezas e alegrias. Não posso deixar de fazer um agradecimento especial às minhas amigas, Clara, Fabiane, mulheres lindas, fortes e guerreiras. Tive muita sorte de ter sido atravessada por vocês!

Clara, obrigada pela sua amizade e por partilhar a vida comigo! Você é um dos mais lindos e maiores presentes desse Doutorado. Ter você nessa caminhada, sem dúvidas, fez com que ela se tornasse mais suave e divertida. Te agradeço por todo apoio, força, ajuda, presença, cuidado, consolo, pela companhia nas viagens dos congressos, pelos almoços no restaurante universitário regados a reflexões, mas, principalmente, pelas risadas, demos muitas risadas! Rimos e choramos muito juntas, minha amiga-irmã.

Fabi, você é uma pessoa maravilhosa, solícita, prestativa e preocupada com todos ao seu redor, tem um coração enorme e está sempre disposta a ajudar! Eu amei desbravar BH com você, amei todos os nossos passeios, descobertas culinárias e culturais, amei ter sua companhia e ser mimada e cuidada por você. Obrigada por tudo, pela sua amizade e apoio em todos os momentos!

Aos colegas do NECOP, pelas trocas, reuniões, pelos artigos, projetos e congressos realizados e vivenciados em parceria. Destaco todo o elenco com quem pude conviver: Jesuína, Alice Oleto, Jane, Letícia, Michele Rocha, Jefferson, Magno, Willey, Luiz, Stefânia, Samara, Silas, Amanda, Gisele, Deise, Jenny e a Gabriela, que tanto me ajudou no finalzinho dessa pesquisa.

Agradeço aos amigos Jefferson, Léo, João e Fellipe, que fiz na FACE, pela amizade, parceria, companheirismo, cumplicidade, apoio, cuidado, presença e atenção, pelas saídas, carnavais, viagens e, o mais importante, por serem minha família em BH!

Agradeço à Professora Dr^a. Elisa Yoshie Ichikawa, pela gentileza de ter aceitado ser minha supervisora durante o período do Doutorado Sanduíche, pelo seu acolhimento, generosidade e atenção, pela pessoa que és, pela humanidade e leveza que possui, por todo conhecimento passado e pela compreensão em todos os momentos. Além de contribuir para a elaboração dessa tese com o seu vasto conhecimento teórico, você me ensinou sobre princípios, ética e pesquisa. A você, professora Elisa, meus sinceros agradecimentos!

Aproveito e estendo os agradecimentos ao grupo de pesquisa, GEO, coordenado pela professora Elisa, pelo acolhimento e pela contribuição na elaboração da tese. Em especial, agradeço ao Gabriel e ao Felipe pelo acolhimento, pelo cuidado e carinho, pelas trocas, conversas e saídas, pela preocupação e atenção! Obrigada pela amizade de vocês!

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Administração (PPA) da UEM pelo acolhimento e suporte durante o período que realizei o Doutorado Sanduíche. Em especial, agradeço às professoras Priscilla Chagas e Josiane Oliveira, pelo acolhimento tanto dentro do PPA quanto fora, pelos ensinamentos no decorrer das disciplinas e pelas importantes trocas. Agradeço também ao Bruhmer por toda sua presteza e disposição em ajudar.

Agradeço à todos os amigos que fiz nesse período do Doutorado Sanduíche na UEM. Destaco a Suzie, Daniele e Juliano e também o grupinho da salinha de estudos: Lígia, Nayara, Maycon, Mayra, Weber e Priscila. Sou grata por todas as experiências vividas tanto na sala de aula e na salinha, quanto nos almoços no restaurante universitário e nos bares depois dos estudos. Em especial, agradeço pela amizade e acolhimento da Lígia e da Suzie. Sou grata pelo carinho, cuidado e por tantas trocas que cultivamos até hoje, embora distantes fisicamente.

Agradeço ao CEPEAD e à UFMG pela oportunidade de estudar em um centro de excelência. Ademais, agradeço à CAPES, ao CNPQ e à FAPEMIG pelo apoio financeiro, que possibilitou as condições materiais para a realização do Doutorado e desta pesquisa, e foi fundamental para que eu pudesse me dedicar exclusivamente aos estudos.

Agradeço à Instituição de ensino social profissionalizante pelo acesso e realização da pesquisa. E, em especial, agradeço aos jovens trabalhadores pesquisados por terem me dado a oportunidade de conhecer suas histórias, pois, sem elas, nada disso teria sido possível. Desejo que todos os jovens participantes consigam conquistar seus sonhos e seus objetivos!

Com carinho agradeço aos meus amigos de longa data, Minelle e Jaqueline, por torcerem sempre pela minha felicidade e sucesso. Eles acompanharam de perto o início desse sonho e vibraram junto cada etapa conquistada. Também estendo o agradecimento a Paulinha, que foi uma amiga muito presente durante o processo de escrita da tese. Somos amigas desde a graduação, mas nos reaproximamos justamente nesse período e compartilhamos muitas vivências, houve muitas trocas, que me ajudaram e me deram suporte para enfrentar os dias difíceis.

Agradeço à Janaína, Adailton, Dona Rita, Paulo e João, outros amigos de longa data, pelo suporte que me deram todas as vezes que viajei para BH. Eles iam me buscar ou me deixar no aeroporto e me acolhiam nas suas casas. Se isso não é amor, o que mais pode ser?

Agradeço aos poucos, mas bons amigos que fiz recentemente, nesse período de estadia em Areia, Clara, Achilles e Ana Patrícia. Agradeço pela amizade e pelas partilhas que tanto aqueceram meu coração, principalmente, num período de isolamento social.

E, por fim, agradeço a seu Arlindo, que trabalha na agência dos Correios da cidade de Areia, na Paraíba, pela ajuda que me forneceu durante a seleção do doutorado. Sem ele, eu não teria conseguido a aprovação. Lembro da sua alegria quando contei que havia sido aprovada.

*E o homem não me define
Minha casa não me define
Minha carne não me define
Eu sou meu próprio lar
(Canção de Francisco, el Hombre)*

RESUMO

Nesta tese busquei compreender como ocorrem as práticas cotidianas no processo de territorialização dos espaços vivenciados por jovens trabalhadores a partir de sua inserção na IESP. Alicersei-me teoricamente em Certeau (1994), Certeau, Giard e Mayol (1996) e Raffestin (1993), tendo em vista que considero que é por meio das ações dos sujeitos, seja na condição de tática, estratégia ou conveniência, que o processo de territorialização ocorre. Em outras palavras, o cotidiano não se trata apenas de meras situações rotineiras e padronizadas. Ele é uma composição desordenada de práticas cotidianas de liberdade, seja de obediência ou de insubordinação, expressas em todo gesto e, por vezes, imperceptíveis às forças de controle. A territorialização, por sua vez, é entendida como um processo complexo, sistemático e não linear, que acontece quando o sujeito se apropria de um espaço, seja de forma concreta ou abstrata. Portanto, nesta pesquisa discorro sobre as práticas dos sujeitos (CERTEAU, 1994) que acontecem no sistema territorial (RAFFESTIN, 1993) e que ocasionam os processos de territorialização dos jovens trabalhadores e, conseqüentemente, a territorialidade. O homem ordinário, neste estudo, é representado pelo jovem (pobre) trabalhador. Para tanto, por meio de uma pesquisa de natureza qualitativa, realizei observação participante e entrevistas de história oral temática com 22 jovens trabalhadores no mês de fevereiro de 2019. Para interpretar os dados coletados, utilizei a análise de narrativas. De um modo geral, a análise sugere que práticas diversas são empreendidas pelos jovens visando a manutenção de sua convivência em tais espaços, constituindo-se, dessa forma, em territórios nos quais eles agem e reagem no seu cotidiano. Tais práticas se configuram como pequenas artimanhas e podem ser do tipo táticas ou de conveniência. Elas foram apreendidas na IESP e possuem características de acomodação ou aspectos criativos, de emancipação. Deste modo, os jovens trabalhadores agem no sistema territorial, constituído de tessituras, nós e redes, por meio das práticas e das relações de poder e, assim, constroem uma territorialidade, fenômeno que tanto ocasiona como resulta da territorialização. Por fim, concluo que os jovens acabam replicando as operações silenciosas e quase invisíveis que realizam no território da IESP e se utilizam, para tanto, das mesmas astúcias para operar nas fissuras dos mecanismos presentes nos outros espaços, como forma de resistir ao que se impõe.

Palavras-chave: Cotidiano. Territorialização. Jovens Trabalhadores.

ABSTRACT

In this thesis dissertation, I aimed to understand how daily life practices occur in the process of territorialization of spaces experienced by young workers from their insertion at IESP. I was theoretically based on Certeau (1994), Certeau, Giard and Mayol (1996) and Raffestin (1993), considering that it is through the individual actions, whether as tactics, strategy or convenience, that the territorialization process takes place. In other words, daily life is not just about mere routine and standardized situations. It is a disordered composition of daily practices of freedom, whether of obedience or insubordination, expressed in every gesture and sometimes imperceptible to the forces of control. Territorialization, in turn, is understood as a complex, systematic and non-linear process, which happens when the subject appropriates a space, either in a concrete or abstract way. Therefore, in this research I discuss the practices of the individuals (CERTEAU, 1994) that occur in the territorial system (RAFFESTIN, 1993) and that cause the processes of territorialization of young workers and, consequently, territoriality. The ordinary man, in this study, is represented by the young (poor) worker. Therefore, through a qualitative research, I carried out participant observation and thematic oral history interviews with 22 young workers in February 2019. To interpret the collected data, I used narrative analysis. In general, the analysis suggests that different practices are undertaken by young workers in order to maintain their coexistence in such spaces, thus constituting territories in which they act and react in their daily lives. Such practices are configured as small tricks and can be tactical or convenience. They were apprehended at the IESP and have characteristics of accommodation or creative, emancipatory aspects. Thus, young workers act in the territorial system, made up of textures, nodes and networks, through practices and power relations and, thus, build a territoriality, a phenomenon that both causes and results from territorialization. Finally, I conclude that young workers end up replicating the silent and almost invisible operations that they carry out in the territory of the IESP and, for that purpose, they use the same cunning to operate in the fissures of the mechanisms present in other spaces, as a way of resisting what is imposed.

Keywords: Daily life. Territorialization. Young Workers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Depoimentos dos jovens trabalhadores	137
Figura 2 – Projeto Caminho desenvolvido pelos jovens trabalhadores	138
Figura 3 – Projeto Escada desenvolvido pelos jovens trabalhadores.....	139

LISTA DE SIGLAS

AIDS	Acquired Immuno Deficiency Syndrome
CEFET	Centro Federal de Formação Tecnológica
CNPQ	Conselho nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
IESP	Instituição de Ensino Social Profissionalizante
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMT	Formação para o Mundo do Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IO	Instrutora Orientadora
NECOP	Núcleo de Estudos sobre Comportamento, Pessoas e Organizações
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONGs	Organizações Não-Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais
SAMU	Serviço de Atendimento Móvel de Urgência
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SPELL	Scientific Periodicals Electronic Library
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TI	Tecnologia da Informação
UEMG	Universidade Estadual de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFV	Universidade Federal de Viçosa

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 OBJETIVOS	31
1.2 JUSTIFICATIVAS	31
2 CONSTRUINDO AS BASES TEÓRICAS	35
2.1 COTIDIANO	35
2.1.1 A abordagem do cotidiano de Michel de Certeau	38
2.2.1 Dimensões do cotidiano a partir da visão de Certeau	44
a) Homem Ordinário	44
b) Estratégia e Tática	47
c) Espaço e Lugar	51
d) Conveniência	53
2.2 O PROCESSO DE TERRITORIALIZAÇÃO	55
2.2.1 Espaço, Lugar e Território	56
2.2.2 Territorialização e Territorialidade	68
2.3 JUVENTUDE E DESIGUALDADE SOCIAL NO BRASIL	74
2.3.1 Considerações iniciais	75
2.3.2 Sobre ser Jovem	78
2.3.3 Juventude(s) e berços possíveis	81
2.3.4 Os jovens (pobres) trabalhadores	85
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	93
3.1 MÉTODOS DE COLETA DE DADOS	95
3.2 ANÁLISE DOS DADOS	102
4 IESP: UM ESPAÇO PRATICADO POR JOVENS TRABALHADORES	105
4.1 BUSCANDO UMA APROXIMAÇÃO COM O CAMPO: PRIMEIROS PASSOS E PRIMEIRAS IMPRESSÕES.....	105
4.2 OS JOVENS TRABALHADORES ABORDADOS NA IESP	110
4.2.1 Simone	110
4.2.2 Luana	111
4.2.3 Elen	112
4.2.4 Tamara	113
4.2.5 Jackeline	113

4.2.6 Yara	114
4.2.7 Jorge	115
4.2.8 Marcos	116
4.2.9 Tiago	117
4.2.10 Rafael	118
4.2.11 Valquíria	119
4.2.12 Janio	120
4.2.13 Heleno	120
4.2.14 Diego	121
4.2.15 Alisson	122
4.2.16 Vinícius	123
4.2.17 Natália	124
4.2.18 Yedda	125
4.2.19 Daniele	125
4.2.20 Selena	126
4.2.21 Juliana	127
4.2.22 Yan	128
4.3 O COTIDIANO OBSERVADO E VIVIDO E AS NOVAS PRÁTICAS COTIDIANAS DOS JOVENS TRABALHADORES NO PROCESSO DE TERRITORIALIZAÇÃO	129
5 PRÁTICAS COTIDIANAS E OS PROCESSOS DE TERRITORIALIZAÇÃO NOS ESPAÇOS VIVENCIADOS PELOS JOVENS TRABALHADORES	147
5.1 NA MINHA EMPRESA, LÁ ONDE EU TRABALHO	148
5.2 A ESCOLA/FACULDADE É UM BILHETE PARA EU SUBIR NA VIDA	160
5.3 NA MINHA CASA, NO MEU BAIRRO	171
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	181
REFERÊNCIAS	185
APÊNDICE A	206
APÊNDICE B	209

1 INTRODUÇÃO

Falar sobre a juventude na atualidade pode parecer um tema banal, visto que é uma fase da vida pela qual todos nós iremos passar. Alguns, por sinal, já passaram, outros estão vivenciando-a e ainda tem quem irá se tornar jovem. Além disso, todos conhecemos e/ou convivemos com jovens e, por isso, compartilhamos uma noção social sobre a juventude. Isto é, temos opiniões quanto às suas particularidades, problemas e virtudes, o que pode contribuir para que a juventude, muitas vezes, não seja percebida em sua potencialidade. Porém, os jovens compõem uma pauta constante na mídia, na publicidade e nos produtos da indústria cultural (MINAYO, 2011). Ademais, são resguardados por leis, que repercutem em políticas para juventude, resultando na formatação e execução de planos e programas direcionados exclusivamente para esse grupo populacional (DORNELLES; PANOZZO; REIS, 2016).

À vista disso, é possível inferir que a juventude é uma categoria que apresenta caráter histórico-social, uma vez que é construída a partir da sociedade e da época em que tal estruturação é estabelecida. Assim, cada época e cultura determinam diferentes formas de ser jovem de acordo com situações sociais e culturais específicas. (MINAYO-GOMES; MEIRELLES, 1997; ABRAMOVAY; CASTRO, 2015; DORNELLES; PANOZZO; REIS, 2016).

Ao ser definida como categoria social, a juventude torna-se tanto uma representação sociocultural quanto uma situação social. Ou seja, a juventude é, ao mesmo tempo, uma concepção, elaboração ou construção simbólica produzida pela sociedade ou até mesmo pelos próprios jovens, para representar um montante de comportamentos e atitudes a ela conferidos e uma situação vivenciada em comum por determinados indivíduos (GROPPO, 2000).

Sendo assim, a noção de juventude passa a ser vista como uma construção social, uma produção de uma determinada sociedade que se conecta às transformações biológicas, indo da pré-adolescência até a fase adulta, a contextos históricos e situações diversificadas de classe, gênero e raça, e não apenas como um acontecimento natural do estágio de desenvolvimento, ou como parte de um determinado ciclo de vida, restrita meramente a uma condição etária (MINAYO, 2011; ABRAMOVAY; CASTRO, 2015; DORNELLES; PANOZZO; REIS, 2016).

Historicamente, na nossa sociedade, essa fase da juventude está sendo cada vez mais ampliada, tendo em vista que a população jovem pode ser compreendida pelos indivíduos com idade entre 15 e 29 anos, caracterizando uma larga faixa etária. Esse recorte geracional é resultado das transformações econômicas, políticas e sociais do país que, por sua vez, têm ocasionado um cenário de mudanças no que se refere às vivências da juventude, tornando-a, portanto, distinta das gerações precedentes e posteriores (ABRAMOVAY; CASTRO, 2015; DORNELLES; PANOZZO; REIS, 2016).

Desse modo, as mudanças presentes nas vivências dos jovens, causadas pelo prolongamento da juventude, correspondem à extensão dos estudos, que podem advir ou não da dificuldade de inserção no mercado de trabalho, e à instabilidade profissional, que, ao ser experimentada concomitantemente ou separadamente, pode gerar uma maior dependência econômica e emocional em relação à família, assim como o adiamento dos processos de emancipação residencial e, conseqüentemente, da constituição familiar. Isso equivale a dizer que as transformações oriundas dos referidos sistemas (econômicos, políticos e sociais) permitiram um outro recorte temporal da juventude, que induz o adiamento das exigências de responsabilidade relacionadas à vida adulta (ANDRADE, 2010).

De fato, percebo que as experiências, representações e significados advindos dos variados contextos, situações e circunstâncias vivenciados por esse público ressaltam a heterogeneidade que permeia a juventude. Ou seja, nem todos os jovens de uma mesma idade passam por essa fase da mesma forma, nem percorrem caminhos semelhantes. Portanto, considero importante enfatizar a possibilidade de os jovens trilharem percursos diversos, não sincrônicos e não lineares (ABRAMOVAY; CASTRO, 2015).

Parto, então, da afirmação de que não há apenas uma juventude, mas juventudes, no plural. Em outras palavras, há distintas formas de se vivenciar a juventude (DAYRELL, 2016), com diferentes escolhas, oportunidades, dificuldades, facilidades e poder na nossa sociedade (ABRAMOVAY; CASTRO, 2015). Nessa condução, Abramovay e Castro (2015, p. 14) ressaltam que “o emprego do termo juventudes no plural, antes de patrocinar uma perspectiva fracionada, na qual aparecem modelos de jovens separados, sinaliza a existência de elementos comuns ao conjunto dos jovens”.

Em consonância, Guerreiro e Abrantes (2005) argumentam que há uma assimetria entre os modos de ser jovem e a transição para a adultez, em função das classes

socioeconômicas a que estes jovens pertencem. Assim, as diferentes juventudes dependem, fundamentalmente, de suas condições materiais e sociais e de seus contextos (ABRAMOVAY; CASTRO, 2015). Logo, a condição juvenil é definida por distintos processos de transição para a vida adulta, tendo em conta as diferenças e as desigualdades marcantes da vida social brasileira que se expressam na economia, na educação, na cultura e na cidadania (MINAYO, 2011).

Sob esta perspectiva, Hasenbalg (2003) e Peugny (2014) postulam que, entre as diversas possibilidades de juventude, há os jovens que só estudam, os que estudam e trabalham, os que só trabalham e os que nem estudam, nem trabalham. Assim sendo, o conjunto de pessoas que entendo como significativo a ser observado nesta pesquisa é composto por jovens que estudam e trabalham.

Parte da juventude brasileira experimenta, desde o nascimento, condições limitadas de vida (SOUZA, 2009; 2012; SILVA, 2015); começa a trabalhar possuindo idades e níveis educacionais relativamente baixos (HASENBALG, 2003), seja pela questão da necessidade de sobrevivência ou de ajuda à família (SOUZA, 2012; CORROCHANO, 2013; PESSOA *et al.*, 2014), seja para seu próprio consumo, como aquisição de roupas e calçados, atividades culturais e de lazer (SPOSITO; 2005; CORROCHANO, 2012; 2013), seja para viabilizar a continuidade de seus estudos (VILELA; COLLARES, 2009; COMIN; BARBOSA, 2011; CORROCHANO, 2013), seja como proteção à marginalidade e à violência (ABRAMO, 1997; ALMEIDA; SILVA, 2004; PESSOA *et al.*, 2014).

Aliado a isso, os jovens que estudam e trabalham enfrentam constantemente um conflito entre a busca de recompensa imediata e a possibilidade de um futuro melhor (DAYRELL, 2007; GUIMARÃES DOS SANTOS, 2013; SILVA, 2015). Desse modo, são submetidos a uma rotina diária de duplas jornadas entre estudo e trabalho (VILELA; COLLARES, 2009; ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2009); ou triplas, entre estudo profissionalizante, educação formal e trabalho; ou, até mesmo, quádrupla, quando se considera o domicílio e as responsabilidades desses jovens, principalmente das mulheres, em tais espaços. Além disso, esse grupo populacional é caracterizado como um caso paradigmático de estudos, devido às suas idiosincrasias, aos vínculos temporários e aos precários contextos de trabalho em que eles normalmente atuam (LOUGHLIN, LANG, 2005; OLIVEIRA, 2011; PAIVA, 2012; 2013; GUIMARÃES, 2013; GUIMARÃES DOS SANTOS, 2013; GANZ LUCIO, 2013).

Nessa condução, utilizando os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) de 2017, é possível inferir que mais de 13% dos jovens de 15 a 29 anos de idade estavam trabalhando e estudando, enquanto mais de 28% estudavam, mas não estavam trabalhando e 35% trabalhavam, mas não estudavam. Essa pesquisa também considerou uma análise por grupos e identificou algumas especificidades, como, por exemplo, que 78,3% dos jovens de 15 a 17 anos se dedicavam exclusivamente ao estudo, representando um aumento de 1,5% frente a 2016, e que a maior parte dos jovens de 18 a 29 anos estava trabalhando e não estudava. Dentre os motivos relacionados ao abandono escolar, os mais frequentemente alegados pelos jovens dizem respeito ao trabalho, à necessidade de trabalhar (PNAD, 2017).

No mesmo escopo de análise, utilizando a PNAD de 2018, verifica-se um cenário muito similar em relação a 2017. Isto é, mais de 13% dos jovens de 15 a 29 anos estavam trabalhando e estudando, ao passo que mais de 28% dos jovens estudavam, porém não trabalhavam e 34,9% estavam trabalhando e não estudavam. À vista disso, é perceptível uma leve redução no grupo que somente estava trabalhando. No que se refere à análise por grupos, a pesquisa mostra algumas particularidades, mas também apresenta uma similaridade em relação a 2017. Entre os jovens de 15 a 17 anos, 78,9% se dedicavam exclusivamente ao estudo e 10,7% estudavam e trabalhavam, já dentre os jovens de 18 a 29 anos, a maior parte apenas trabalhava, enquanto 11,5% desses jovens estavam trabalhando e investindo em educação. Além disso, a pesquisa também constatou que cada grupo de jovens possui motivações distintas para não seguir estudando ou ampliando a sua qualificação. Para os homens, a principal motivação foi o trabalho ou a procura por trabalho, enquanto que, para as mulheres, o trabalho se revela importante, mas elas também mencionam como motivação a necessidade de realizar atividades domésticas e o cuidado de pessoas (PNAD, 2018).

Conforme revelou a PNAD de 2019, a última divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 14,2% dos jovens de 15 a 29 anos estavam conciliando o trabalho com o estudo, pouco mais de 28% estudavam, mas não trabalhavam e 35,6% estavam apenas trabalhando e não estudando, o que caracteriza um aumento para todos os grupos, quando comparado aos anos de 2017 e 2018. Em sua maioria, os jovens de 15 a 17 anos se dedicavam exclusivamente aos estudos, enquanto que 11,5% estudavam e trabalhavam. Já no grupo dos jovens de 18 a 29 anos, o maior índice registrado se refere às

peças que apenas trabalhavam, ao passo que os jovens que trabalhavam e estudavam registraram o percentual de 12,3% do total. Diante disso, verifica-se outro aumento, quando comparado aos anos anteriores, dos jovens que buscavam conciliar estudo e trabalho. Por sua vez, os jovens que abandonaram ou nunca frequentaram a escola apontaram a necessidade de trabalhar como fator prioritário. Acerca deste principal motivo, destacam-se os homens, havendo sido causa apontada por 50% deles. Já as mulheres alegaram que o principal motivo foi não ter interesse em estudar (24,1%), seguido de gravidez (23,8%) e trabalho (23,8%). Além disso, 11,5% das mulheres apontaram as atividades domésticas como o principal motivo de terem abandonado ou nunca frequentado escola, ao mesmo tempo em que, para os homens, este percentual foi inexpressivo (PNAD, 2019).

Ainda com base em dados da PNAD, Moretto e Remy (2013) destacam, que no ano de 2011, 4,9% dos jovens entre 15 e 24 anos possuíam ensino superior completo e estavam empregados. Essa perspectiva teve um aumento considerado, conforme revelou a PNAD de 2014. Os jovens dessa mesma faixa etária, com ensino superior completo e ocupados, registraram participação de 13,9% em 2013 e de 14,3% em 2014 (PNAD, 2014). Volkmer-Martins (2016) complementa que, nos últimos 15 anos, houve uma expansão do ensino superior no Brasil, a qual registrou um aumento de cerca de 160% no número de matrículas entre 2001 e 2014, promovendo o crescimento de jovens ingressos no ensino superior. Nesse sentido, Corrochano (2013) salienta que, embora tenha havido nos últimos anos uma ampliação significativa dos jovens na escola básica e na universidade, o trabalho ainda é intensamente presente em seus trajetos. Em consonância, Santos e Gimenez (2015, p. 153) acrescentam que “a elevada taxa de participação dos jovens no mercado de trabalho sempre esteve associada no Brasil a formas degradantes de exploração da atividade laboral, com evidentes impactos negativos sobre as condições de educação dos jovens”.

Diante desses dados, percebo que o jovem focalizado nesta pesquisa vivencia uma conjuntura atrelada à pobreza e à vulnerabilidade. De acordo com Peugny (2014, p. 21), o indivíduo “deve poder conduzir sua vida com outros mapas além daqueles encontrados em seu berço”. Nesse sentido, parte desse grupo populacional, que enfrenta situações de vulnerabilidade, objetiva romper as cadeias que os prendem à realidade socioeconômica da classe popular e ascender socialmente. Todo esse contexto promove modificações no cotidiano dos jovens, principalmente enquanto trabalhadores, já que o trabalho ocupa posição de centralidade na sociedade contemporânea (BASTOS; PINHO; COSTA, 1995;

BORGES, 1998; MORIN, 2001).

A realidade juvenil posta em relação ao emprego tornou-se pauta mundial, principalmente a partir dos anos 1990, pós-reformas estruturais, haja vista que, em sua maioria, os jovens recebem uma educação precária, que não corresponde às exigências do mercado de trabalho. Soma-se isso a necessidade imposta, sobretudo, aos governos da América Latina a respeito da introdução de novas políticas para a juventude, com a finalidade de fomentar novos recortes de programas voltados à capacitação e à inserção do jovem no mercado de trabalho. Diante disso, coube aos governos o comprometimento em incorporar medidas necessárias para garantir aos jovens o direito à qualificação para acessarem melhores empregos e promover políticas de incentivo às empresas como forma de inserção (DORNELLES; PANOZZO; REIS, 2016).

No sentido de facilitar essa inserção dos jovens e também de seu acultramento aos valores do mundo do trabalho, o Governo Federal brasileiro, durante o segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (LARANJEIRA; TEIXEIRA, 2008), entre os anos 1999 e 2003, lançou uma das principais ações para a ampliação do acesso ao primeiro emprego de jovens em situação socioeconômica pouco favorecida, constituindo, assim, a Lei de Aprendizagem. Porém, esta lei só foi regulamentada e consolidada cinco anos depois, no primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2005 (BRASIL, 2005b; SOARES, 2009; SILVA, 2010b).

Por meio dessa Lei, no Brasil, os jovens de famílias pobres que se encontram em condições de vulnerabilidade podem adentrar no mercado de trabalho formal apenas a partir dos 16 anos, excetuando-se aqueles na condição de aprendiz, a qual pode abarcar trabalhadores com faixa etária entre 14 e 24 anos. Além disso, devem frequentar cursos de educação formal (ensino médio, ensino superior etc.) e cursos de ensino profissionalizante, usualmente ofertados por instituições sem fins lucrativos que atuam em parceria com as organizações que seguem as prescrições legais, confeccionando, dessa forma, o Programa Jovem Aprendiz (BRASIL, 2000).

O Programa Jovem Aprendiz é um programa de formação técnico-profissional, que se caracteriza pela oferta de atividades teóricas e práticas organizadas por níveis de complexidade, sob a orientação de empresas e instituições qualificadas em formação técnico-profissional metódica e também por tarefas práticas coordenadas pelo empregador e desenvolvidas no ambiente de trabalho, estabelecidas de acordo com a Lei de

Aprendizagem (BRASIL, 2000). Desse modo, este programa busca incitar a atividade de aprendizagem e formação como uma maneira de contribuir para a inserção dos jovens no mercado de trabalho, beneficiando muitos jovens com o primeiro emprego. Logo, pode-se dizer que é um programa que normatiza, qualifica e prepara o jovem para executar tarefas laborais. Com isso, acredita-se que, ao frequentar uma instituição de formação profissionalizante, o jovem consiga se adaptar melhor aos regimes de trabalho instituídos pelas organizações contratantes.

Este programa pode ser considerado como uma alternativa para a inserção profissional dos jovens que apresentam dificuldades para conseguir, principalmente, o primeiro emprego (ABRAMOWAY; CASTRO, 2015); que não encontram vagas ou não conseguem pleitear um lugar no mercado de trabalho; que apresentam níveis de escolaridade e de formação profissional defasados (MINAYO, 2011), assim como os jovens de baixa renda que não fazem uso de laços de parentesco ou vizinhança para este fim (SILVA, 2010a).

Diante disso, considerei propício para este estudo um grupo específico de jovens trabalhadores, que são estudantes de cursos profissionalizantes ofertados por uma entidade de ensino profissionalizante, doravante chamada de Associação de Ensino Social Profissionalizante – IESP, visto que apresentam múltiplas e constantes interações sociais em seu cotidiano. A IESP é uma organização sem fins lucrativos que medeia a contratação de jovens trabalhadores em condição de vulnerabilidade social com empresas parceiras que buscam atender à exigência legal de contratação de jovens aprendizes, bem como promover inclusão social. Para tanto, a instituição oferece cursos de qualificação profissional e orientação ao jovem para ingresso no mercado de trabalho. Logo, os jovens trabalhadores abordados nesta investigação fazem parte do público de aprendizes contemplados pela lei citada como membros assistidos pela IESP (IESP, 2017).

Os jovens aprendizes trabalham nas organizações parceiras em quatro dias da semana e um dia por semana realizam cursos de capacitação profissional na própria IESP. Além desses espaços, o jovem aprendiz frequenta ainda uma instituição educacional, seja ela escola ou faculdade, e o espaço da casa, da moradia, junto com a família. Logo, enquanto sujeitos sociais, esses jovens estabelecem uma determinada maneira de “ser jovem”, baseados em seu cotidiano (DAYRELL, 2003). Sendo assim, o estudo do cotidiano desses trabalhadores torna-se primordial para uma melhor compreensão da sua

realidade (CERTEAU, 2012).

Nesse sentido, Kushano, Bahl e Souza (2016) afirmam que perceber e analisar o cotidiano na busca de captar a realidade para o entendimento da sociedade contemporânea requer um olhar atento aos atores sociais e como esses se relacionam com os espaços por eles habitados. Certeau (1994), por sua vez, acredita que as atividades consideradas simples e realizadas diariamente contêm elementos importantes para o entendimento das ações cotidianas. Portanto, habitar, circular, falar, ler, consumir ou cozinhar são práticas que comumente passam despercebidas, porém, são prevaletentes na vida social e podem trazer grandes contribuições a respeito dos indivíduos e dos motivos que os fazem agir de determinada forma. Ainda segundo o autor, elas compreendem um conjunto de procedimentos “minúsculos” que se articulam, atuando sobre e com detalhes no meio social, em um espaço e tempo.

Sendo assim, não se pode tomar as práticas sociais, em sua interpretação, como passivas (JUNQUILHO; ALMEIDA; SILVA, 2012). Conforme Certeau (1994), as práticas consistem em movimentos de resistência frente o poder dominante; elas jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com eles, a não ser para alterá-los. Assim, elas formam a contrapartida e se encontram em frequente mudança, conforme o interesse de seus articuladores. Nesse sentido, embora as operações dos sujeitos aparentem estar entregues à passividade, à disciplina e à reprodução, estas podem ser reinventadas e reapropriadas num sentido transgressor às regras impostas (CERTEAU, 1994; OLIVEIRA; CAVEDON, 2013). Isto porque as práticas ou maneiras de fazer são esquemas de operações astuciosas e manipulações técnicas (CERTEAU, 1994). Para o autor:

[...] A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de ‘consumo’: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante (CERTEAU, 1994, p. 39, grifo do autor).

Assim, Certeau infere que, apesar de uma produção baseada na racionalidade imperar como fundamento único da ação humana, o indivíduo comum inventa o cotidiano a partir de maneiras diferenciadas, clandestinas e silenciosas de reapropriação do sistema produzido. Nessa condução, Souza Filho (2002, p. 130), salienta que “o mundo diário –

mundo de profusão de gentes, falas, gestos, movimentos, coisas – abriga táticas do fazer, invenções anônimas, desvios da norma, do instituído, embora sem confronto, mas não menos instituintes”. Sob esta perspectiva, Duran (2007, p. 124) postula que é no cotidiano que emergem o que Certeau chama de “‘artes de fazer’, ‘astúcias sutis’, ‘táticas de resistência’, que vão alterando os objetos e os códigos, e estabelecendo uma (re)apropriação do espaço e do uso ao jeito de cada um”. Portanto, as práticas cotidianas, trabalhadas por Certeau (1994), permitem que os sujeitos se apropriem dos espaços organizados.

Com isso, pode-se exprimir que o cotidiano não é apenas um lugar em que os sujeitos reproduzem os sistemas hegemônicos que os dominam, mas também é lugar para operações fragmentárias, insinuadas e escondidas (CERTEAU, 1994; ALVES; OLIVEIRA, 1998). Logo, percebo que o cotidiano se assenta em processos de captura e também de ruptura de uma realidade, uma vez que as práticas cotidianas podem ser desempenhadas segundo as leis e normas socialmente estabelecidas, assim como também podem transgredir as regularidades normativamente esperadas (LEITE, 2010; GOUVÊA; ICHIKAWA, 2015a).

Dessa forma, a ação desempenhada pelo sujeito, seja ela para afrontar as normas impostas pelos sistemas que o regulam ou para ampliar seu conforto, é sempre portadora do novo, o que acaba delineando um cotidiano sem repetição eterna, já que o sujeito e a conjuntura se encontram em constante transformação (SOUSA FILHO, 2002; BARROS; CARRIERI, 2015). Nessa perspectiva, Junquilha, Almeida e Silva (2012, p. 339) sublinham que “nos seus ‘fazer’ cotidianos os sujeitos re/inventam práticas que só de forma ‘aparente’ se repetem, mas que no fundo o sentido figurado se sobressai ante o sentido próprio e se reveste de singularidade e unicidade”. Ou seja, até no que se faz todo dia e “aparentemente” sempre igual, algo distinto pode ser encontrado enquanto significações e que cabe ser investigado.

Diante disso, o cotidiano pode apresentar uma infinidade de situações inesperadas que conduzirão o dia a dia do indivíduo (JOAQUIM, 2012), visto que “o cotidiano não é uma reprodução mecânica e constante de gestos, memórias ou folclores” (CARRIERI; PERDIGÃO; AGUIAR, 2014, p. 699), nem estático (MATOS, 2002). Ele é, de acordo com Certeau (1994), reinventado sempre, todo dia, pelos seus praticantes. E, por isso, consiste em um processo de diversas alternativas e contextos a serem desvelados

(GOUVÊA; ICHIKAWA, 2015a).

Sendo assim, os estudos sobre a vida cotidiana buscam desvendar as maneiras ocultas de “consumo” ou do “fazer” dos sujeitos praticantes (JUNQUILHO; ALMEIDA; SILVA, 2012), ao mesmo tempo, indicam “a complexidade, contraditoriedade e ambiguidade de seu conteúdo. E o que é mais importante, a vida de todos os dias não pode ser recusada ou negada como fonte de conhecimento e prática social” (PAULO-NETTO; CARVALHO, 2012, p. 14).

Para desvendar essas “maneiras de fazer”, Certeau (1994) apresenta os conceitos de estratégia e tática. Tais conceitos são amparados nas relações de forças entre uma estrutura de poder e os sujeitos destituídos desse poder. No que tange às estratégias, elas são determinadas pela existência de um lugar de poder, intitulado pelo autor de “próprio”. Este lugar, que pode ser ocupado tanto por instituições como por pessoas, mantém relações com o “outro”, os sujeitos, os quais Certeau (1994) chama de fracos, que, por sua vez, são submissos a esse poder, mas podem resistir ao instituído por meio das táticas cotidianas (JUNQUILHO; ALMEIDA; SILVA, 2012; GOUVÊA; ICHIKAWA, 2015a).

Já as táticas são determinadas pela ausência de um lugar próprio e desempenhadas silenciosamente, o que lhe confere movimento (DURAN, 2007; GOUVÊA; ICHIKAWA, 2015a; CABANA; ICHIKAWA, 2017). Ela é astúcia, é a arte do fraco. Conforme Duran (2007, p. 129), “são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo”. Logo, o mais fraco cogita oportunidades para agir em tempos específicos, criando táticas de resistência (JUNQUILHO; ALMEIDA; SILVA, 2012).

Em síntese, as táticas ou pequenas astúcias mantêm constante diálogo com as estratégias e ambas abrangem as práticas cotidianas (CABANA; ICHIKAWA, 2017; FARIA; SILVA, 2017). Na interpretação de Junquillo, Almeida e Silva (2012), as táticas e estratégias são inseparáveis, visto que uma pressupõe a outra.

Além dos conceitos de estratégia e tática como práticas cotidianas, outro conceito a ser tratado nesta pesquisa é o de conveniência. Ele é discutido por Pierre Mayol (1996) no livro *A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar*, que tem como coautores Luce Giard e Michel de Certeau. A conveniência é tratada por Mayol como sendo uma prática do cotidiano em um estudo sobre o bairro. De acordo com o autor, a conveniência é encarregada de propagar regras sociais e a partir disso provocar comportamentos estereotipados que possibilitem o seu reconhecimento. Além disso, ela dita o que “não

convém”, “o que não se faz”, banindo os sinais de condutas ilegíveis no bairro, ocupando o lugar da lei. Desse modo, compreendo que a conveniência é praticada no cotidiano coletivo, visto que ela se encontra nas relações entre o sujeito e a sociedade, configurando “regras” que induzem comportamentos esperados nas diversas instâncias, por exemplo, do bairro, a fim de obter algum benefício ou facilidade através das relações sociais.

Com isso, acredito que a conveniência é algo que também faz parte do cotidiano dos jovens trabalhadores, uma vez que para haver a (re)apropriação dos espaços por eles frequentados, como as instituições de ensino formal (escola/universidade), escola profissionalizante, a casa e o trabalho, é preciso também fomentar “boas” relações sociais, como via de aceitação. Dito isto, assumo, nesta pesquisa, um primeiro pressuposto: **A partir das práticas cotidianas, seja de estratégia, tática ou conveniência, os sujeitos territorializam os espaços nos quais estão inseridos.**

A territorialização, segundo Raffestin (1993), acontece quando o sujeito se apropria de um espaço, seja de forma concreta ou abstrata. Logo, para que aconteça a apropriação do espaço, faz-se necessária a produção de uma representação, que, conforme o autor, evidencia a imagem desejada de um território. Por conseguinte, o território é marcado por relações de poder. A partir disso, entendo que existem práticas dos jovens trabalhadores que são responsáveis pelo processo de territorialização. Sendo assim, acredito que a territorialização ocorre por meio de pequenas ações e comportamentos dos jovens trabalhadores nos diversos espaços que frequentam.

Desse modo, trabalho com um segundo pressuposto: **para a compreensão do processo de territorialização é imprescindível que se identifiquem as práticas cotidianas dos sujeitos envolvidos.**

Diante destes entendimentos e com base nos achados de algumas pesquisas (OLETO, 2016; ROCHA, 2016; FRANCO, 2016; BARBOSA, 2018; GUIMARÃES, 2018; COSTA, 2018; FERREIRA, 2018; LARA, 2019; TORRES, 2020; AQUINO, 2020) realizadas pelo Núcleo de Estudos sobre Comportamento, Pessoas e Organizações (NECOP), na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), junto a uma unidade da IESP, me atento para o fato que ao acessar a IESP, escola responsável por ofertar cursos de qualificação profissional e orientação para o ingresso no mercado de trabalho, os jovens passam a conviver com novos contextos e novas regras a respeito do mundo do trabalho às quais não estão habituados. Logo, adentrando e estando nesse novo espaço, o jovem

precisa torná-lo “seu”, ou melhor, territorializá-lo. Para tanto, é preciso dar significado a esse novo espaço ocupado, de acordo com as regras existentes e também dar sentido para as ações efetuadas no dia a dia, para, então, se identificarem com o espaço e se apropriarem dele.

No entanto, essa territorialização não é algo tão simples assim, como pode aparentar, visto que além de conviver, os jovens precisam aprender novos contextos e regras, isto é, novas práticas cotidianas, para então utilizá-las em outros espaços por eles ocupados, como, por exemplo, nas organizações em que trabalham. Dessa forma, chego ao terceiro pressuposto desta tese: **as novas práticas cotidianas apreendidas a partir da territorialização da IESP são responsáveis pelo processo de ressignificação de outros espaços vivenciados pelos jovens trabalhadores.**

Diante do que expus, acredito que o homem ordinário na condição de jovem trabalhador é capaz de apresentar resistências, embora estas sejam “micro” diante das imposições estabelecidas pelo sistema, ou seja, não é aquele sujeito passivo conforme pode demonstrar ou sugerir ser. Nesse sentido, Kushano, Bahl e Souza (2016) relatam que, para Certeau, na arte do fazer cotidiano, não há sujeitos passivos, puros replicadores de atitudes impostas pela sociedade, mas indivíduos que constroem sua própria história, que atuam usualmente sobre a situação construindo variações, uma vez que o cotidiano se inventa de formas diversas. Assim, a partir dessas lentes de Certeau, é recomendável observar as diversas realidades que se cruzam e afetam mutuamente, de modo a compreender como certos conjuntos de indivíduos constroem seu cotidiano, suas congruências e disparidades, a partir das territorializações que elaboram.

Apresentado este panorama, proponho a seguinte pergunta de pesquisa: **como ocorrem as práticas cotidianas no processo de territorialização dos espaços vivenciados por jovens trabalhadores, a partir de sua inserção no IESP?**

Para responder tal questão, parto da discussão de Certeau, autor das obras: *A invenção do Cotidiano: artes de fazer*, de 1994; e *A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar*, de 1996, que se configuram como importantes abordagens contemporâneas sobre a vida cotidiana (LEITE, 2010). Certeau é uma das referências nos estudos do cotidiano e está entre os autores mais utilizados para se discutir esse tema no Brasil (CHIZZOTTI, 2004). A escolha por esta abordagem como principal para guiar a discussão se deu por

entender que o referido autor percebe, além de forças de acomodação e alienação, possibilidades de resistência dos indivíduos perante o sistema vigente.

Certeau (1994) salienta a relevância de se compreender as maneiras de fazer o cotidiano pelos sujeitos sociais segundo os distintos tipos de ação em contextos específicos. Essas “maneiras de fazer” constituem as diversas práticas pelas quais os sujeitos comuns reinventam seu cotidiano. Nessa condução, Ferraço (2007) postula que os diversos “fazeres” cotidianos são passíveis a distintos estímulos, enfrentamentos e impasses, diante dos quais os sujeitos buscam saídas, que na maioria das vezes escapam à produção determinista e causal. Para Junquillo, Almeida e Silva (2012, p. 332), “a intenção é desvendar essas práticas sociais no cotidiano como ‘artes do fazer’, re/produzidas por sujeitos” que, no caso desta pesquisa, tratam das “artes do fazer” dos jovens trabalhadores. Ainda conforme os autores, os “fazeres” cotidianos correspondem a diversas e distintas práticas sociais que, na fronteira, podem expressar uma antidisciplina.

Em complemento aos conceitos de Certeau, dou continuidade à discussão ancorada, desta vez, em um dos autores que mais se destaca na Geografia Humana e que marcou também a Geografia brasileira: Claude Raffestin, autor da obra, *Por uma Geografia do Poder*, de 1993. Raffestin vê o território com seu caráter político e o percebe como local onde as relações sociais, de poder e de dominação acontecem. Essas relações, por sua vez, se dão entre os sujeitos e os objetos (SAQUET, 2013a). Nesse sentido, a concepção de Raffestin (1993) em relação ao espaço e território é diferente, haja vista que o autor argumenta que o espaço é anterior ao território e não são sinônimos. Desse modo, o território é formado a partir do espaço. Segundo o autor, essa transformação acontece quando um ator realiza uma ação sobre ele, seja de maneira concreta ou abstrata; esse espaço torna-se um território.

Assim, compreendo o espaço como algo “dado”, que preexiste a toda e qualquer ação. Logo, a partir do momento em que um ator manifesta a intenção de interagir e apoderar-se dele, revela a imagem desejada de um território, isto é, de um local de relações. O território, por sua vez, é uma produção a partir do espaço e, devido a todas as relações que essa produção envolve, se inscreve num campo de poder (RAFFESTIN, 1993).

Além da escolha desta direção teórica para o desenvolvimento da pesquisa, acredito que também seja fundamental apresentar o que impulsionou o meu entendimento sobre o

processo de territorialização da IESP pelos jovens e o quanto isto, possivelmente, afeta os demais espaços vivenciados por esses sujeitos. Quando falo de jovem trabalhador, me refiro a jovens que, em sua maioria, vivem em situação de pobreza e de vulnerabilidade geradas pela qualidade do acesso à educação, à cultura, à renda, à saúde ou até mesmo pela falta desses acessos, essenciais para o desenvolvimento da juventude (DORNELLES; PANOZZO; REIS, 2016).

Na busca pela inserção no mercado de trabalho, o jovem que direta ou indiretamente procura uma instituição de formação profissionalizante, como a IESP, é introduzido a um novo contexto, o contexto do mundo do trabalho. Ela, por sua vez, oferece cursos de qualificação profissional, incita a experiência de práticas qualificantes, oferece orientações sobre trabalho, promove melhoria das condições socioeconômicas e busca formar e desenvolver competências e habilidades dos jovens, promovendo qualificação e inclusão em programas de capacitação diversos, assim como apoia a contratação dos jovens na condição de aprendizes (DORNELLES; PANOZZO; REIS, 2016).

É nesse cenário que começo a me questionar sobre a apropriação do jovem na IESP, em particular, visto que eles são “bombardeados” com tantas novas informações, ao mesmo tempo em que são cobrados pela incorporação e manutenção de novas práticas cotidianas, prezando por uma boa conduta dentro da IESP, o que poderá lhe render uma contratação em alguma organização parceira da instituição. Frente ao que a oportunidade de trabalho representa para esses jovens, eles devem ter um grande receio de cometerem algum tipo de erro e, com isso, não garantir a vaga atual e, até mesmo, o contrato futuro. Trata-se de algo semelhante ao que Rocha (2016) e Rocha *et al.* (2019) encontraram em suas pesquisas, dos cuidados de jovens trabalhadores para evitar “sujar a carteira”.

Portanto, acredito que, a partir da territorialização da IESP, os jovens trabalhadores apreendem novas práticas cotidianas que irão ser vivenciadas no processo de territorialização do espaço do trabalho, assim como devem ressignificar os demais espaços por eles ocupados.

Dito isto, meu argumento de tese é que **ao se apropriarem do território da IESP, os jovens trabalhadores passam a vivenciar novas práticas cotidianas que se reverberam para os demais espaços por eles frequentados.**

Tal argumento deriva dos pressupostos anteriormente apresentados, os quais ressaltam o cotidiano; as práticas cotidianas (estratégia, tática e conveniência); o homem ordinário (representado pelos jovens trabalhadores); o processo de territorialização; e dois elementos intrínsecos a esse processo, o espaço e o território.

Feitas essas considerações iniciais, a seguir, esclareço os objetivos da pesquisa, bem como as justificativas.

1.1 OBJETIVOS

O objetivo central desta tese é compreender como ocorrem as práticas cotidianas no processo de territorialização dos espaços vivenciados por jovens trabalhadores a partir de sua inserção na IESP.

Visando ao cumprimento do objetivo geral, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar e analisar as novas práticas cotidianas dos jovens trabalhadores vivenciadas a partir da inserção na IESP;
2. Descrever e analisar as práticas cotidianas que reverberaram da IESP para os demais espaços vivenciados pelos jovens trabalhadores;
3. Interpretar o(s) processo(s) de territorialização dos jovens trabalhadores nos espaços por eles vivenciados.

1.2 JUSTIFICATIVAS

É importante registrar que esta pesquisa se move no sentido de suprir algumas ausências na forma tradicional de se fazer pesquisa na área de Gestão de Pessoas. Primeiro, o tema cotidiano é pouco estudado como categoria teórica na Administração (CARRIERI; PERDIGÃO; AGUIAR, 2014; BARROS; CARRIERI, 2015). Além disso, a literatura ainda apresenta uma lacuna teórica no que concerne aos efeitos das estratégias e táticas,

assim como dos processos de resistência e subversão nas práticas do cotidiano dos sujeitos sociais. Essa carência parece ocorrer devido à importância que a ciência hegemônica atribui às histórias de sucesso de “grandes” organizações e gestores. Tal aspecto é corroborado por Santos (2005), quando este postula que é preciso desenvolver uma ciência para além da hegemônica, visto que as experiências sociais são muito mais numerosas e diversas do que essa ciência estima. Nesse sentido, acredito que parte dessa diversidade de experiências pode ser encontrada no cotidiano desses jovens trabalhadores.

Segundo Barros e Carrieri (2015, p. 156), a partir da perspectiva de Certeau (1994; 1996), “é possível não apenas analisar novos objetos de pesquisa na Administração, mas também lançar outros olhares sobre o que já é frequentemente estudado”. Sendo assim, pretendo com esta tese trazer novos elementos para os debates teóricos da área de Administração, a fim de fortalecer e aprofundar as discussões e apresentar novos direcionamentos aos estudos relacionados ao cotidiano, à juventude, à formação e à inserção profissional de jovens no mercado de trabalho brasileiro.

Ademais, a territorialização ainda é um tema incipiente nas pesquisas acadêmicas em Administração. Ele é discutido predominantemente na área da Geografia. Todavia, acredito que aproximá-lo do campo da Administração torna-se um movimento importante e enriquecedor. Também acredito que o tema da territorialização, trabalhado conjuntamente com a perspectiva do cotidiano, pode trazer uma nova ótica sobre o assunto, uma vez que o estudo do cotidiano dos sujeitos permite a compreensão de práticas consideradas simples, desempenhadas no dia a dia, que não são consideradas nos estudos de territorialização, além de ser algo pouco trabalhado dentro da área da Administração.

Os trabalhos de Shimada (2015), Gafurri (2016), Vilas Boas (2017) e Silva (2019) realizados no âmbito dos estudos da Administração, aproximam-se da proposta desta tese ao estudarem as práticas cotidianas de territorialização do bairro Santa Felicidade, dos migrantes haitianos, dos trabalhadores migrantes, inseridos no contexto do trabalho precário de corte de cana e dos trabalhadores de semáforos, todas realizadas no estado do Paraná. A presente tese, por sua vez, diferentemente dessas pesquisas, propõe-se a estudar a possibilidade de as práticas cotidianas apreendidas a partir da apropriação de um território influenciarem no processo de ressignificação de outros espaços.

Além disso, outro avanço que busco desenvolver nesta pesquisa é superar a noção homogeneizante de juventude, com a qual a Administração tem trabalhado

tradicionalmente. O modo como o conceito de juventude é comumente tratado, com seu caráter neutro, estático e não problematizado, não atenta para a realidade híbrida dos jovens brasileiros, ao passo que reduz e limita as realidades sociais complexas. Para isso, trabalho com a noção de juventudes, no plural, no intuito de ressaltar as diversas formas de “ser jovem” existentes (CARRANO, 2000; DAYRELL, 2003; 2016). Nesse sentido, compreendo que “não há tanto uma juventude, e sim jovens enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem, e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem” (DAYRELL, 2016, p. 27). A partir dessa perspectiva, estudar a juventude em sua multiplicidade e os desafios relacionados à inserção dos jovens pobres no mercado de trabalho se mostra algo emergente e “central para uma discussão adequada do desenvolvimento econômico e social sustentável” (AMARAL; WALTHER, 2013, p. 16).

Dito isto, pretendo construir uma discussão que questione os contextos sociais de sujeição e invisibilidade, aos quais os jovens de origem popular têm sido compelidos. Logo, a interpelação da reprodução do jovem visto como problema social e a conversão dessa imagem para a de jovens protagonistas, cidadãos e construtores da (sua própria) história pode-se configurar como possíveis contribuições pragmáticas pontuais desta tese, a partir dos achados que serão expostos.

Sendo assim, o estudo do cotidiano dos jovens trabalhadores se justifica pela importância de poder reconhecer a voz e contar a história de homens comuns, usualmente desprovidos de interesse pela sociedade. Portanto a realização desta pesquisa possibilita conhecer a realidade e as práticas cotidianas dessas pessoas que emanam de baixas condições socioeconômicas e compreender o contexto de trabalho experimentado por esses jovens, visto que esse grupo populacional se configura como mão de obra do futuro (MENEZES; UCHOA, 2013) e apresenta forte participação na economia (MORETTO; REMY, 2013). Essas conexões, de forma original, certamente podem nos ajudar a refletir sobre problemas teóricos e concretos da vida social (VELHO, 2006).

Nessa condução, considero que os resultados dessa tese se destinam a distintos agentes da esfera acadêmica, política e organizacional, uma vez que podem dar visibilidade a este grupo populacional, promovendo a sensibilização do poder público e da sociedade civil sobre a importância da elaboração de políticas públicas mais apropriadas às necessidades desse grupo juvenil, bem como contribuir para as instituições que promovem

a educação técnico-profissional, de forma a melhorar e aperfeiçoar o trabalho já desenvolvido, como também para as organizações que absorvem essa mão de obra, no sentido de contribuir para o desenvolvimento de políticas e práticas de gestão de pessoas mais adequadas a esse público, no interior de organizações, que se concretizem em estratégias mais integradas aos seus interesses. Ademais, almejo que essa pesquisa fomente o interesse de outros pesquisadores sobre os temas e contextos aqui debatidos.

Além disso, essa tese faz parte do projeto “Comportamento Humano em Organizações e Competências Profissionais: Estudo com Jovens Trabalhadores”, coordenado pela Professora Kely Cesar Martins de Paiva, minha orientadora, e financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Processo 434264/2018-0, Chamada Demanda Universal 2018.

Este trabalho está organizado em seis capítulos. Veremos, além desta introdução, um segundo capítulo em que apresentei as bases conceituais que nortearam minha pesquisa. Na primeira, retrato sobre o cotidiano, os principais autores e suas perspectivas, dando ênfase à abordagem de Michel de Certeau; na segunda, discorro sobre o processo de territorialização e outros elementos que lhe são intrínsecos, tais como: espaço, lugar, território e territorialidade, também apresento os principais autores e suas perspectivas, dando ênfase à abordagem de Claude Raffestin; na terceira, explano sobre a juventude e a desigualdade social brasileira, sobre os diversos modos de se ser jovem e as distintas possibilidades de juventude, com ênfase nos jovens pobres trabalhadores. No terceiro capítulo, apresentei os procedimentos metodológicos que fundamentaram a execução da pesquisa de campo. Nos capítulos quatro e cinco, apresento e analiso os dados da pesquisa empírica desta tese que fortalecem o argumento esclarecido anteriormente. No último capítulo, concluo o trabalho, mostrando como os objetivos da tese foram cumpridos, apresento as contribuições, limitações e sugestões de pesquisas futuras.

2 CONSTRUINDO AS BASES TEÓRICAS

Busco, neste capítulo, apresentar as perspectivas teóricas que fundamentam esta tese, as quais possibilitam a compreensão e construção desta pesquisa. Para tanto, discorro sobre os temas do cotidiano, da territorialização e da juventude, a partir dos autores que considero mais relevantes e cujas visões convergem com o olhar científico que despendo como suporte a esta pesquisa. A intenção é desenvolver elementos teóricos que contextualizem a pesquisa e ajudem o leitor ou a leitora a entender as interpretações realizadas ao longo do trabalho.

Durante o processo de apropriação desses elementos, pude perceber que as teorias trabalhadas são práticas, vivenciais, que vão além de um olhar estático, restritivo a livros e a relatos escritos. Elas conseguem conduzir o indivíduo a um entendimento da realidade, fazendo-o, inclusive, questionar a sua.

2.1 COTIDIANO

Sempre associei o cotidiano à dinâmica da vida comum, à monotonia, à rotina, rituais, costumes e hábitos diários. É o que acontece diariamente na vida das pessoas, de modo repetitivo e, por vezes, sem relevância. No entanto, essa minha concepção mudou, ou melhor, foi sendo transformada no decorrer das leituras e, principalmente, com a aproximação das teorias desenvolvidas por Michel de Certeau, autor sobre o qual me deterei mais adiante. Comecei a perceber que esse meu ponto de vista, apontado inicialmente, considera apenas o caráter recursivo do cotidiano, fundamentado na repetição das ações previstas pelo seu papel estrutural. Tão logo passei a refletir que o homem é capaz de ir além do que é posto pelo senso comum e inventar o seu cotidiano a todo instante por meio de suas práticas.

A palavra cotidiano na origem latina, *quot dies*, significa, ao mesmo tempo, um dia e todos os dias. Ou seja, abrange tanto o instantâneo como o permanente, o recente e transformador e o recorrente. Nessa perspectiva, o cotidiano possui dois sentidos que se complementam. Pode ser o que ocorre em um dado dia, num tempo efêmero; ou o que ocorre todos os dias, num tempo paulatinamente longo (GUARINELLO, 2004). A esse

respeito, Carrieri (2012, p. 55) salienta que o cotidiano corresponde a um “conjunto de ações que se sucedem durante o dia e com o acúmulo de vários dias. Nesse horizonte temporal ocorrem acontecimentos que podem ser marcantes, bem como pequenos acontecimentos que se somam e adquirem representatividade”.

Essas múltiplas e diversas ações são formadas por operações, atos, costumes, artefatos, normas e linguagens, historicamente instituídas de acordo e em função de contextos plurais e móveis (ALVES; OLIVEIRA, 1998). Logo, o episódio de ir e vir, seja da casa para o trabalho e/ou do trabalho para casa, é constituído de pequenas e grandes ações, breves e longas, únicas e repetitivas, ou ainda, banais e admiráveis, que convivem conjuntamente ou paralelamente, e que podem assumir tanto um ritmo frenético, como um ritmo pacato, parado. Por sua vez, o compasso do cotidiano está relacionado aos diversos papéis sociais que as pessoas exercem, tais como os de profissional, de cônjuge, de pai ou mãe, de filho ou filha, entre outros, e as cidades em que moram (GUARINELLO, 2004; KUSHANO; BAHL; SOUZA, 2016).

Desse modo, entendo que o cotidiano é construído a partir da relação que o sujeito estabelece com o contexto que o cerca. Nesse sentido, Caldeira (1995, p. 7) considera que essa relação acontece no momento em que “o sujeito particular se apropria dos conteúdos de seu meio, incorpora neles sua própria experiência, conseguindo realizar, assim, tipos heterogêneos de ações cotidianas”. A partir disso, percebo que a vida cotidiana não é simplesmente a realidade vivenciada pelos indivíduos, mas a que é subjetivamente dotada de sentidos, na medida em que constrói um mundo coerente.

De acordo com Levigard e Barbosa (2010), os primeiros estudos sobre o cotidiano foram desenvolvidos no seio das transformações que ocorreram no terço final do século XX. Tais estudos, conforme afirma Guimarães (2000), apresentam contribuições teóricas voltadas para a compreensão do cotidiano, que vão além das formas de pensamento do senso comum. Ademais estes estudos sobre a vida cotidiana retratam a complexidade, contradição e ambiguidade de sua essência, a partir de problemáticas que envolvem questões rotineiras, eventos, hábitos e rituais diários, ou seja, situações que parecem não oferecer nada que surpreenda o olhar de quem as observa (CHIZZOTTI, 1992; PAULO NETTO; CARVALHO, 2012; KUSHANO; BAHL; SOUZA, 2016).

Sob esta perspectiva, Paulo Netto e Carvalho (2012, p. 14) afirmam que “[...] a vida de todos os dias não pode ser recusada ou negada como fonte de conhecimento e prática

social”. Torna-se, de fato, importante percebê-la como objeto de estudo e de análise, visto que é a partir dela que tudo parte, desde o caso mais corriqueiro até o incomum (GRANDINETTI, 2007). Nessa condução, Maffesoli (1995, p. 63) acrescenta:

Nunca é demais insistir na nobreza da vida cotidiana. Pode-se dizer que é a partir do “ordinário” que é elaborado o conhecimento do social. É conveniente insistir nisso, pois, por um lado, tal como um ponto cego, trata-se de um domínio que era estranhamente ignorado pelos intelectuais, e por outro, esse cotidiano parece ser uma das principais características do estilo estético do qual nos ocupamos aqui.

Estudar o cotidiano possibilita, então, analisar a riqueza das ações dos sujeitos considerados simples, periféricos, que são, muitas vezes, esquecidos pelas grandes narrativas tradicionais. É reconhecer a voz de homens e mulheres comuns, aqueles que buscam dia a dia a garantia de sua sobrevivência, dedicando esforços físicos, intelectuais e emocionais (PATTO, 1993; MARTINS, 2008). Assim, os estudos sobre o cotidiano utilizam as atividades rotineiras como ponto de partida para investigar fenômenos mais universais, relacionando temas que vinculam o dia a dia à construção, transformação e reprodução de estruturas e práticas sociais (GUARINELLO, 2004).

O cotidiano é estudado por diversos autores. Entretanto, o campo dos estudos do cotidiano ganhou relevância a partir das ideias de Agnes Heller, Henri Lefebvre e Michel de Certeau (GUARINELLO, 2004; MARTINS, 2008; LEVIGARD; BARBOSA, 2010), que têm sido os autores mais utilizados para se discutir esse tema no Brasil (CHIZZOTTI, 2004). As principais obras que versam sobre o cotidiano são: *O Cotidiano e a História*, de Agnes Heller; *O Direito à Cidade, A Revolução Urbana e A vida cotidiana no mundo moderno*, de Henri Lefebvre; e *A Invenção do Cotidiano*, volumes 1 e 2, de Michel de Certeau.

As ideias de Agnes Heller, Henri Lefebvre e Michel de Certeau suscitam contribuições fundamentais para o estudo do cotidiano, assim como “trazem visibilidade ao entrecruzamento de processos macro e micros sociais e recoloca o indivíduo e a coletividade no centro do acontecer histórico, com seus avanços e contradições” (LEVIGARD; BARBOSA, 2010, p. 88). Para estes pensadores, o conhecimento e interpretação do cotidiano desvendam distintos significados e dimensões da realidade, bem como contribuem para a compreensão da constituição dos sujeitos sociais e do conflito

entre as forças de acomodação e de resistência, que podem acontecer tanto no exterior quanto no interior dos indivíduos (LEVIGARD; BARBOSA, 2010; JOAQUIM, 2012).

Os autores Lefebvre e Heller possuem orientação marxista e, por isso, apresentam uma perspectiva para a temática do cotidiano, diferente de Certeau (CUNHA *et al.*, 2003; MAFRA, 2010). Devido à influência do pensamento marxista, esses autores acreditam que a primazia da lógica capitalista e a ideologia da classe dominante são atuantes na vida cotidiana, assim como as formas e estruturas buscam a alienação do homem. Ao mesmo tempo, entendem a possibilidade de o sujeito romper com a homogeneização e obter uma margem, embora pequena, de movimento na vida real, seja por meio do lazer, arte, ciência ou pelo modo que se apropriam e vivenciam cotidianamente os espaços (HELLER, 1985; LEFEBVRE, 2001; 2006).

Certeau (1994), por sua vez, reconhece o cotidiano como sendo o espaço propício não só à alienação dos indivíduos, mas também à inventividade e à resistência (CARRIERI, 2012; TEIXEIRA, 2015; GOUVÊA; ICHIKAWA, 2015a). Esse é, portanto, o principal motivo que me fez escolher Certeau, e não Lefebvre e/ou Heller como autores principais. Sendo assim, para efeitos desse estudo, utilizo preponderantemente os escritos de Certeau (1994; 1996) para compreender o cotidiano, uma vez que as possibilidades de resistências dos indivíduos estão mais presentes nos seus trabalhos. A seguir, apresento algumas peculiaridades da perspectiva do autor escolhido.

2.1.1A abordagem do cotidiano de Michel de Certeau

Foi na teoria de Michel de Certeau que empreguei maior atenção e busquei me aprofundar, a fim de compreender seu pensamento. A sua escrita nada simplista me causou, inicialmente, um estranhamento, dado a forma pouco esclarecedora. Ao mesmo tempo, seu pensamento me intrigou e desnor-teou, visto que conseguiu me tirar do meu lugar comum, me fez enxergar além do que já estava posto e ainda me instigou novas reflexões perante o corriqueiro da vida. Depois, os escritos de Certeau me despertaram um fascínio, devido à forma como ele percebe e trata o outro e o mundo, e pelas palavras simples e sutis que utiliza para propagar ricos ensinamentos. Neste ponto, considero importante caracterizar o referido autor.

Michel de Certeau nasceu em Chambéry, na França, no ano de 1925. Formou-se em filosofia, letras clássicas, história e teologia em universidades francesas. Aos vinte e cinco anos ingressou na Companhia de Jesus e tornou-se padre, permanecendo jesuíta até sua morte, em 1986 (GIARD, 1996; SOUSA FILHO, 2002; FARIA; SILVA, 2017).

Conhecido por seus textos sobre a mística e correntes religiosas nos séculos XVI e XVII e por suas críticas à epistemologia que rege silenciosamente a profissão do historiador, Michel de Certeau também se dedicou ao estudo da teologia, antropologia, história, linguística, política e psicanálise. Frequentou a Escola Freudiana de Paris, desde sua fundação até a sua dissolução. Tornou-se doutor em Teologia pela Universidade de Sorbonne e atuou como professor na Universidade de Paris, nos departamentos de psicanálise, história, antropologia e ciência das religiões e na Universidade da Califórnia, no departamento de antropologia. Além disso, foi conferencista e formador de pesquisadores na Europa (GIARD, 1991; GIARD, 1994; GIARD, 1996; SOUSA FILHO, 2002).

Certeau foi um pensador do século XX, deixou uma obra consistente e congruente, publicou livros e artigos envolvendo diversas áreas do saber, não se limitando a correntes epistemológicas prevaletentes e nem àquelas teóricas ou metodológicas de um campo específico do conhecimento (GIARD 1994; SOUSA FILHO, 2002; FARIA; SILVA, 2017). Ele “[...] procurou não propor soluções, nem apresentar um diagnóstico definitivo que encerrasse o futuro, mas sobretudo compreender o que estava acontecendo” (GIARD, 1994, p. 11-12). Desse modo, o referido autor

[...] toma por objeto não a espuma dos dias, o desconcerto e a confusão do discurso político, as lamentações de uns, as censuras dos outros, mas o sentido oculto daquilo que, mais profundo, e ainda misterioso, se manifesta essencial em uma grande confusão de palavras (GIARD, 1994, p. 12).

Certeau é descrito por Giard (1994, p. 9), na apresentação de sua obra *A invenção do cotidiano: Artes do fazer*, como “um destes espíritos anticonformistas e perspicazes. [...] Personagem especial, inconformado com os cânones de uma disciplina rígida.” E, por isso, acabou trilhando caminhos que fogem à lógica das instituições, da igreja, universidade ou estado. Dando continuidade, Giard (1994) ressalta que uma das características centrais de Certeau, do seu “estilo” e de seus pressupostos em sua obra se refere a um elã otimista,

uma generosidade da inteligência e uma confiança estabelecida no outro, isto é, no homem comum, de modo que acredita que nenhuma situação *a priori* seja fixa ou desesperadora.

É a partir desse ponto de vista que Certeau apresenta sua concepção teórica sobre o cotidiano. Segundo Leite (2010, p. 745), “uma das mais importantes abordagens contemporâneas sobre vida cotidiana está na reflexão de Michel de Certeau”, em suas obras: *A invenção do Cotidiano: artes de fazer*, de 1994; e *A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar*, de 1996. O autor ainda afirma que Certeau deixou uma incontestável contribuição ao abordar as práticas e artes de fazer da vida cotidiana.

Sendo assim, acredito que os meandros do cotidiano podem ser mais bem compreendidos mediante os conceitos abordados por Certeau. Logo, o cotidiano, conforme Certeau (1994), é construído por sujeitos sociais por meio de práticas na vida cotidiana. Nessa condução, Certeau, Giard e Mayol (1996, p. 31) definem o cotidiano como

(...) aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente. [...] O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. [...] É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. [...] Talvez não seja inútil sublinhar a importância do domínio desta história “irracional”, ou desta ‘não história’, como o diz ainda A. Dupont. O que interessa ao historiador do cotidiano é o Invisível(...).

A partir dessa visão apresentada pelos autores, é possível entender que o que se busca ao estudar o cotidiano é descobrir o incomum naquilo que é diariamente reproduzido, ou seja, busca-se detectar uma produção escondida, proliferada no interior das estruturas do sistema e que, muitas vezes, não é percebida (JOAQUIM, 2012; GOUVÊA; ICHIKAWA, 2015a; BERNARDO; SHIMADA; ICHIKAWA, 2015). Captar essas pequenas e sutis práticas cotidianas realizadas pelo homem comum na intenção de subverter e resistir à ordem dominante requer muita atenção e sensibilidade. Nesse sentido, Barros e Carrieri (2015, p. 157) reforçam que “pesquisar sobre o cotidiano não é ignorar os fatores com impactos nos grandes conjuntos, mas tentar percebê-los com base na discussão sobre o detalhe”.

Para Courpasson (2017), Certeau procura revelar a inventividade inerente à vida cotidiana, conciliando em uma única visão os aspectos alienantes da vida e as atividades que apresentam potencial emancipatório. Deste modo, compreendo que, em sua pesquisa

sobre o cotidiano, Certeau não buscou enfatizar as práticas oriundas de condutas esperadas, conformadas à normatividade e rotinização, pelo contrário, ele pretendeu esboçar uma teoria das práticas cotidianas construídas a partir de “lapsos de impulsividades não esperados” (LEITE, 2010, p. 738) e, assim, extrair as maneiras de fazer, ou seja, apreendera forma como as pessoas desempenham as atividades do dia a dia. Com base nisso, entendo que o interesse de Certeau está pautado na identificação, nos procedimentos, nos efeitos e nas possibilidades dessas práticas cotidianas.

A minha interpretação do cotidiano é completamente embebida das teorias de Certeau e gravita em torno da ideia de que o cotidiano é mais do que meras situações rotineiras e padronizadas, fartas de tédio e subordinação. Ele é uma composição desordenada de práticas cotidianas de liberdade, seja de obediência ou de insubordinação, expressas em todo gesto e, por vezes, imperceptíveis às forças de controle.

Sendo assim, o estudo do cotidiano possibilita o contato e o desnudamento de práticas que por diversas vezes passam despercebidas aos nossos olhos, uma vez que estes estão fixados nas ações realizadas a partir das normas e formalidades instituídas pelas estruturas dominantes e impostas aos indivíduos de alguma maneira (JOAQUIM, 2012; GOUVÊA; ICHIKAWA, 2015a).

Muitas dessas práticas são atividades consideradas simples, desempenhadas rotineiramente e detentoras de informações relevantes para o entendimento das ações cotidianas (CERTEAU, 1994). Segundo Certeau (1994), ações como ler, falar, habitar, cozinhar, circular e fazer compras retratam a sutileza e a astúcia desempenhadas pelos indivíduos “fracos”, homens comuns, que não detêm poder, a fim de se desvincularem de alguma maneira da dominação estabelecida pelo sistema, o qual o autor denomina como sendo “forte”. Ou seja, os sujeitos praticantes encontram nas atividades diárias formas de escapar das prescrições, criando meios para alterar as regras de espaço opressor e consubstanciando “golpes” através de maneiras particulares de caminhar, ler, produzir, falar, cozinhar, vender, comprar e organizar (CERTEAU, 1994; QUARESMA-JUNIOR; PEIXOTO; CARRIERI, 2013).

Nessa perspectiva, Alves e Oliveira (1998) explanam que os sujeitos sociais, tidos como praticantes e inseridos na estrutura social, utilizam a criatividade e a pluralidade a fim de modificarem as regras e as relações de poder das estruturas e dos dominantes. Gouvêa, Cabana e Ichikawa (2018) contribuem com esse pensamento e salientam que os

indivíduos, ainda que inseridos em ambientes formais, como o das organizações, têm a possibilidade de desvirtuar o instituído, embora de forma sutil. Logo, as práticas cotidianas se constituem como esquemas de operações e manipulações técnicas internas a um sistema, o da língua ou ao de uma ordem estabelecida (CERTEAU, 1994).

Percebo, então, que, apesar da realidade efetiva dos poderes e das instituições, Certeau reconhece um movimento de “microrresistências, as quais fundam por sua vez microliberdades [...] da multidão anônima” (GIARD, 1994, p. 18). Para ele, é possível inverter e subverter a ordem dominante, sem rejeitá-la ou modificá-la propriamente. Nesse ponto, o indivíduo é capaz de moldar as práticas de subversão e acomodação, a ponto de demonstrar total obediência e conformação com a situação imposta e, assim, “metaforizar” a ordem dominante, de modo a criar silenciosamente as suas próprias leis e suas representações em outro registro, criando, portanto, a sua própria tradição (GIARD, 1994).

Para Sousa Filho (2002), os sujeitos podem inventar o/um cotidiano, a partir de suas próprias regras, ainda que informais, buscando desinstitucionalizar o formalmente instituído. É como se o sujeito reinventasse seu cotidiano a partir de “uma arte dos golpes, dos lances” (CERTEAU, 1996, p. 79). De acordo com Quaresma-Junior, Peixoto e Carrieri (2013), essas (re)apropriações realizadas pelos sujeitos, tomadas de microrresistências que fundam microliberdades, são vistas por Certeau como formas de resistência.

Essas formas de resistência, conforme Frers e Meier (2017), não seguem roteiros tramados, pelo contrário, adotam múltiplas formas de operação e podem modificar o significado simbólico de um lugar. Sobre isso, Certeau (1994) se atentou para as pequenas resistências. Ele acredita na capacidade de pequenos movimentos de resistência, quase invisíveis, realizados pelos indivíduos perante o poder dominante. Esses movimentos aparecem (desaparecem e reaparecem quantas vezes for conveniente) de forma sutil e são capazes de alterar as regras, esquivando os sujeitos das imposições. E, por isso, fazem toda a diferença no cotidiano do homem ordinário.

Nessa condução, Levigard e Barbosa (2010) salientam que Certeau procurou compreender os movimentos de resistências ante as forças hegemônicas na vida cotidiana, isto é, nos meios que o sujeito cria para escapar ou contornar os modelos de consumo determinados pela ordem imperante, inventando, assim, o cotidiano. Giard (1994, p. 17, grifo da autora) ressalta que Certeau, ao “esboçar uma *teoria das práticas cotidianas*, buscou extrair do seu ruído as maneiras de fazer que, majoritárias na vida social, não

aparecem muitas vezes senão a título de “resistências” ou de inércias em relação ao desenvolvimento da produção sócio-cultural”.

Sendo assim, as práticas cotidianas, segundo Certeau (1994), constituem as “maneiras de fazer” dos indivíduos que, por sua vez, configuram-se como práticas de resistência, visto que os sujeitos se “reapropriam do espaço organizado pelos métodos tradicionais de organização social produzindo, em contrapartida, uma nova ordenação sócio-política própria” (IBRAHIM; VILHENA, 2014, p. 881), porém, não se manifestam abertamente quanto à rejeição às relações de poder estabelecidas (CERTEAU, 1994).

Essas práticas, portanto, evidenciam as astúcias e os modos de proceder dos consumidores, constituindo uma antidisciplina e, portanto, estabelecendo as “artes de fazer” (CERTEAU, 1994; LEVIGARD; BARBOSA, 2010; QUARESMA-JUNIOR; PEIXOTO; CARRIERI, 2013), que se apresentam sutil e silenciosamente, visto que são desempenhadas no interior das estruturas do sistema, alterando, deturpando e ressignificando seu funcionamento (SOUSA FILHO, 2002; GOUVÊA; ICHIKAWA, 2015a). Sublinho que na antidisciplina “a regra dominante continua a existir, porém os indivíduos atuam no intuito de receber alguma vantagem, ou ao menos, atuar de acordo com suas vontades dentro de uma pequena liberdade que encontram nas fissuras da estrutura dominante” (CALLEFI, 2017, p. 23).

Nesse contexto, Giard (1994, p. 19, grifo da autora) salienta que:

Sua não-credulidade diante da ordem dogmática que as autoridades e instituições querem sempre organizar, sua atenção à liberdade interior dos não-conformistas, mesmo reduzidos ao silêncio, que modificam ou desviam a verdade imposta, seu respeito por toda resistência, ainda que mínima, e por toda forma de mobilidade aberta por essa resistência, tudo isso dá a Certeau a possibilidade de crer firmemente na *liberdade gazeteira das práticas*. Assim, é natural que perceba microdiferenças onde tantos outros só vêem obediência e uniformização.

Dessa maneira, é possível dizer que, mesmo diante de um cotidiano previsível e repleto de normatividade, Certeau consegue perceber a inventividade do mais fraco, sendo que usualmente a maioria enxergaria apenas rotinização, obediência e conformismo (BERNARDO; SHIMADA; ICHIKAWA, 2015). Por sua vez, Carrieri (2012) complementa que, para Certeau, sempre é possível a criação de outras atitudes que envolvam certa margem de liberdade de ações a fim de driblar as regras estabelecidas,

apesar da alienação inerente à vida cotidiana, às normas e às rotinas. Logo, o cotidiano para Certeau (1994) é o espaço propício à criatividade e à resistência.

A fim de obter uma melhor compreensão do cotidiano, Certeau (1994) propõe alguns conceitos que norteiam sua teoria como: “homem ordinário”, “estratégia” e “tática”, “espaço” e “lugar”, e “conveniência”, fundamentados nas relações de forças entre um sistema dominante de poder (forte), e os sujeitos desprovidos desse poder (fraco) (JUNQUILHO; ALMEIDA; SILVA, 2012). Tais conceitos são apresentados a seguir.

2.2.1 Dimensões do cotidiano a partir da visão de Certeau

A visão do cotidiano, com base na análise da obra de Certeau, nos mostra que o autor percebe as práticas cotidianas a partir de algumas categorias, quais sejam: Homem Ordinário, Estratégia, Tática, Lugar, Espaço e Conveniência. Logo, para compreender o cotidiano, segundo Certeau, é preciso entender tais dimensões. Sendo assim, apresento os conceitos dessas dimensões à luz das considerações deste estudioso.

a) Homem ordinário

O sujeito social a quem Certeau dedica sua obra é o homem ordinário. Isto é, o homem comum, herói comum, personagem corriqueiro do dia a dia. A este homem, Certeau atribui importância, autonomia, independência e grande saber pessoal e político, de forma que busca entender a sua realidade. Dotado de inteligência e inventividade, este homem comum é considerado por Certeau como praticante do cotidiano, no que concerne à (re)produção de suas práticas sociais (JUNQUILHO; ALMEIDA; SILVA, 2012; TEIXEIRA; JUNQUILHO; SILVA, 2014; SALAMON, 2016). E é justamente acerca deste sujeito que se dá toda a construção deste estudo.

O homem ordinário, “invisível”, “sem nome”, “minúsculo”, “sem eira nem beira”, é por vezes tomado pelos outros como passivo e disciplinado às imposições sociais. Essa passividade diz respeito à aceitação, ao assujeitamento deste homem ao que lhe é imposto (VILAS BOAS, 2017). Entretanto, Certeau (1994) desconstrói essa passividade quando

percebe o homem ordinário não como passivo replicador de diretrizes preestabelecidas ou simples dominado, que consome de forma apática ideias, valores e produtos simplesmente por comodismo às regras dominantes e instituições sociais, mas como um ser criativo capaz de inventar sua própria história por meio das ações desenvolvidas no cotidiano (SOUSA FILHO, 2002; GOUVÊA; ICHIKAWA, 2015a; CABANA; ICHIKAWA, 2017).

Diante disso, o homem ordinário passa a não ser mais visto como um sujeito inerte, pelo contrário, ele agora é um sujeito praticante, que, no cotidiano, dispõe de modos de agir e de se sobressair perante as regras (VILAS BOAS, 2017). Tais ações, de acordo com Certeau (1994), podem despontar de uma impulsividade ou rompante, sem que haja nenhum planejamento preliminar frente a determinada ocasião (SHIMADA, 2015) e incitar o homem ordinário a “fazer um uso diferente daquilo que consome” (SILVA, 2019, p.34). Ou seja, o homem ordinário pode subverter ou resistir àquilo que lhe é imposto.

É nesse contexto que Certeau (1994) percebe a habilidade do homem ordinário de ludibriar as normas estabelecidas e os sistemas aos quais pertence (CALLEFI, 2017). Para o autor, os sujeitos realizam uma bricolagem com o sistema dominante por meio de operações astuciosas e clandestinas, as “artes de fazer” dos praticantes (DURAN, 2007). Essas artimanhas, embora cometidas de forma sutil, fazem toda a diferença no cotidiano do homem ordinário, pois são capazes de alterar silenciosamente os objetos e os códigos, ocasionando, dessa forma, modificações nas regras e nos sistemas (DURAN, 2007; VILAS BOAS, 2017).

Partindo deste entendimento, passo a perceber o cotidiano como “um lugar de possibilidades, onde acontecem as minúcias do homem ordinário” (VILAS BOAS, 2017, p. 31). Essas minúcias dizem respeito às “artes de fazer” e correspondem às diversas práticas realizadas por estes sujeitos no intuito de uma (re)apropriação do espaço e do uso de acordo com a conveniência de cada um (CERTEAU, 1994; DURAN, 2007). Por sua vez, as práticas cotidianas referem-se às várias manifestações que o homem ordinário realiza perante aquilo que lhe é imposto. Michel de Certeau, no entanto, apresenta dois tipos de práticas cotidianas: *estratégia* e *tática*, as quais esclareço mais adiante.

Dessa forma, o homem ordinário “é alguém a aproveitar continuamente e incansavelmente as lacunas e as brechas deixadas pela força de um sistema que continuamente ameaça transformá-lo no mesmo” (MAIA; PEREIRA, 2014, p. 618). Segundo Sousa Filho (2002), isso ocorre devido às condições da vida que obrigam as

pessoas a praticarem – sem pudor – atos estranhos de transgressão. Já Courpasson (2017) acredita que esses atos são não intencionais, embora estejam presentes em grande parte da nossa vida. Logo, o que se pode dizer é que tais movimentos fazem parte das práticas cotidianas do homem ordinário, as quais podemos apontar que são o foco no estudo de Michel de Certeau acerca do cotidiano (DURAN, 2007).

Percebo, então, que esta perspectiva, levantada por Certeau (1994), difere das que comumente vemos, uma vez que ele desloca a atenção do “consumo supostamente passivo dos produtos recebidos para a criação anônima, nascida da prática do desvio no uso desses produtos” (GIARD, 1994, p. 13). Outra particularidade dessa perspectiva é que ela confere ao homem ordinário, considerado inerte na sociedade, notoriedade pelas suas atividades cotidianas. Isso, de certo modo, tem repercutido no aumento das discussões acerca desse sujeito e da sua capacidade em realizar ações que podem modificar a vida comum, e, em certa medida, a sociedade (CALLEFI, 2017; COURPASSON, 2017).

Destaco os trabalhos de alguns autores que dão foco no “homem ordinário” e cujo interesse perpassa por todo o sentido social e político de suas práticas, como é o caso de Boas e Ichikawa (2020), que abordam em estudo recente o cotidiano de cortadores de cana-de-açúcar. Nos estudos de Diógenes (2020) e Rodrigues e Lustosa (2018), o “marginalizado” é representado pelos jovens moradores de periferias. Já nos estudos de Ribeiro *et al.* (2019), Paniza, Ichikawa e Cassandre (2017) e Teixeira, Saraiva e Carrieri (2015), a “mulher ordinária” é inusitadamente pesquisada a partir da perspectiva de uma artesã; de uma trabalhadora transexual; e de empregadas domésticas, respectivamente. Ademais, Silva e Ichikawa (2019) dão ênfase aos trabalhadores de semáforos, enquanto Zioliet *at.* (2018), aos assentados da reforma agrária. Nascimento e Andrade (2018) tratam de imigrantes paraguaios, ao passo que Gaffuri e Ichikawa (2016) versam sobre um imigrante haitino negro. Callefi (2017), por sua vez, aborda o cotidiano de velhos em um asilo, à medida que Rodrigues e Ichikawa (2015) focam no cotidiano de um catador de material reciclável.

Dessa maneira, o homem comum se torna protagonista da vida real, com seus saberes e suas práticas cotidianas que transformam os espaços (CALLEFI, 2017). Nesse sentido, Martins (1998, p. 2) ressalta que “o novo herói da vida é o homem comum imerso no cotidiano. É que no pequeno mundo de todos os dias está também o tempo e o lugar da eficácia das vontades individuais”. Na concepção de Certeau (1994 p. 63) “o enfoque da

cultura começa quando o homem ordinário *se torna* o narrador, quando define o lugar (comum) do discurso e o espaço (anônimo) de seu desenvolvimento”. Com base nisso, o homem ordinário pode se tornar o criador da cultura e não apenas expectador dos que acreditam que a produzem. Essa criação, portanto, acontece nos afazeres banais e pode ocorrer sem que o próprio homem perceba as suas ações e a importância que elas possuem.

Neste estudo atribuo importância e delego atenção aos jovens trabalhadores – grupo de pessoas e profissionais que não estão nos holofotes da academia e que, por vezes, passam despercebidos na rua e até mesmo dentro das organizações que atuam (ROCHA, 2016; FRANCO, 2016) –, a quem me refiro como homens ordinários. Além disso, enfatizo a relevância da participação deles nesse processo de buscar compreender, por meio de uma observação metódica, os movimentos quase invisíveis que constantemente realizam para escapar dos protocolos que lhes são impostos (ROCHA, 2016; FRANCO, 2016).

Assim, perante tudo o que foi discutido até aqui, vejo que, de fato, o homem ordinário não é um consumidor passivo, como afirma Certeau (1994), mas sim, um sujeito praticante, que possui resistências e consome a sua maneira o que lhe é instituído, embora isto ocorra de forma silenciosa e quase invisível, sem causar grandes conflitos com o poder dominante. Logo, acredito que tais resistências, oriundas das práticas cotidianas, também são desenvolvidas pelos jovens trabalhadores. Com isso, faço uso do entendimento de Certeau (1994), quando o autor esclarece que essas práticas devem ser analisadas como operações, como manifestações de *estratégias* e *táticas*, e aproveito para apresentar no próximo tópico os conceitos e a dinâmica dessas duas dimensões do cotidiano.

b) Estratégia e Tática

O cotidiano é permeado por relações desiguais de poder. De um lado, o “forte” desta relação dita o trilha que o outro lado, o “fraco”, deve seguir (NASCIMENTO; MARRA; HONORATO, 2015). À vista dessa ótica do poder, podemos compreender as formas de atuação dos sujeitos sociais na construção do cotidiano, uma vez que ela perpassa duas noções que ocorrem ao mesmo tempo, na forma de estratégias e táticas (BERNARDO, 2015; SAMPAIO; FORTUNATO; BASTOS, 2013). Na visão de Certeau (1994), somente é possível entender o cotidiano se observarmos a atuação dessas noções.

Porém, antes de compreender esses dois conceitos, vejo a necessidade de explicar um outro termo que vem para colaborar com essa discussão, que é a noção de “próprio” (BERNARDO, 2015; SHIMADA, 2015).

O *próprio*, de acordo com Certeau (1994, p. 99), é “uma vitória do lugar sobre o tempo”; “é um domínio do tempo pela fundação de um lugar autônomo”. Ou seja, é um lugar cheio de poder e de vantagens conquistadas e que, como tal, assegura legitimidade. Além disso, esse *lugar próprio* oferece ao que o detém o privilégio do domínio pela vista, isto é, consente o poder de ver de longe, de prever e antecipar-se ao tempo, concedendo uma “melhor visão” àquele que o possui (CERTEAU, 1994). Com isso, entendo que o “próprio” é um lugar de onde é possível exercer poder. Assim, diante da explanação do termo *próprio*, retorno à explicação das duas noções – estratégias e táticas – utilizadas por Certeau (1994).

Em sua obra, Certeau (1994) frisa a distinção entre estratégia e tática, uma vez que, embora possam representar no senso comum significados similares, elas são noções com premissas diferentes, cada qual com sua particularidade e ocorrem em situações ímpares. Logo, as estratégias cotidianas, segundo Certeau (1994), são estabelecidas por meio da existência de um lugar, que o autor chama de próprio. Este lugar, de poder, pode ser ocupado por organizações, por cidades e, até mesmo, por pessoas que estabelecem as normas e regras que devem ser consideradas e cumpridas pelos indivíduos, aos quais Certeau (1994) nomina de “fracos” (GOUVÊA; ICHIKAWA, 2015a; NASCIMENTO; MARRA; HONORATO, 2015).

Desse modo, a estratégia pode ser compreendida como uma ação praticada pelo sujeito detentor de poder, que impõe aos indivíduos normas de comportamento e formas de agir. Isto é, as estratégias são projetadas para regular e manter uma determinada dinâmica social, para organizar um lugar ao mesmo tempo em que reiteram a posição daqueles que estabelecem as regras. Depreende, portanto, que as estratégias buscam conter qualquer aspecto de ação transgressora (QUARESMA-JUNIOR; PEIXOTO; CARRIERI, 2013; NASCIMENTO; MARRA; HONORATO, 2015; BERNARDO; SHIMADA; ICHIKAWA, 2015).

Nessa perspectiva, Certeau (1994, p. 99) chama de estratégia o:

[...] cálculo (ou a manipulação) das relações de força, que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno de uma cidade, os objetivos e objetos da pesquisa etc.). [...] é possível reconhecer nessas “estratégias” um tipo específico de saber, aquele que sustenta e determina o poder de conquistar para si um lugar próprio.

Sendo assim, as estratégias se referem ao cálculo ou manipulação das relações de forças sociais que possibilitam reconhecer e isolar quem são os sujeitos de saber e de poder, ao passo que determinam lugares próprios onde é possível gerir as relações (OLIVEIRA; CAVEDON, 2013; GOUVÊA; ICHIKAWA, 2015a; RODRIGUES; ICHIKAWA, 2015; CABANA; ICHIKAWA, 2017). Este lugar, de poder, é ocupado por sujeitos na posição de “próprio”, que se diferencia do “outro”. O “outro”, por sua vez, não é detentor de um lugar privilegiado, cabendo-lhe apenas – a princípio – a prática do “fraco”, que se refere à tática.

Assim, a tática trata de uma astúcia, habilidade pertinente para a sobrevivência e resistência dos sujeitos comuns envolvidos nas relações de poder (GOUVÊA; ICHIKAWA, 2015a; FARIA; SILVA, 2017). São ações dos que não têm poder e nem lugar e, por isso, se aproveitam das falhas e/ou fissuras dos mecanismos de poder presentes no território ou no lugar estruturado e controlado do outro, o “próprio”, para agir, criar surpresas e fazer manobras (SCHMIDT, 2013; BERNARDO; SHIMADA; ICHIKAWA, 2015). Segundo Quaresma-Junior, Peixoto e Carrieri (2013, p. 169), a tática é “um tipo de força que opera no lugar do próprio, que age dentro da percepção de conformidade e passividade. Por meio dela, os atores sociais criam formas de ações astuciosas e são capazes de usar, à sua maneira, os produtos adquiridos”.

Para Certeau (1994, p. 100), a tática é

[...] a ação calculada que é determinada pela ausência de um *próprio*. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto [...] tática é movimento. [...] ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade.

As táticas se manifestam de uma forma diferenciada. São silenciosas e só têm por lugar o outro (GOUVÊA; ICHIKAWA, 2015a). De acordo com Duran (2012, p. 48), “a tática é a arte do fraco, sem lugar próprio, comandada pela ausência de um poder”. Segundo Leite (2010), as táticas são pequenas astúcias, que se infiltram na heterogeneidade social mantendo um diálogo constante com as estratégias. Já para Yilmaz (2013), as táticas se manifestam a partir de atos de resistência desenvolvidos para subverter ou distorcer de alguma maneira o formalmente estabelecido.

Em suma, as táticas são maneiras de subverter a ordem estabelecida (CARRIERI *et al.*, 2008). São formas inventadas pelo indivíduo para burlar os padrões que determinam sua conduta (NASCIMENTO; MARRA; HONORATO, 2015). Conforme Certeau (1994, p. 39, grifo do autor), a tática é “astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas *maneiras de empregar* os produtos impostos por uma ordem econômica dominante”.

A tática não permite se esconder no espaço, é dinâmica, é astuta, é movimento, no espaço de domínio e controle do outro. Opera golpe por golpe, lance por lance, tratando-se de uma hábil utilização do tempo. Atua nas brechas, nos espaços, nas fissuras, se aproveitando oportunamente das falhas, das conjunturas particulares, não faz reservas, pois aquilo que ganha, não o guarda. [...] Joga constantemente com os acontecimentos para transformá-los em situações, ocasiões, aproveitando de situações oportunas e convenientes (RODRIGUES; ICHIKAWA, 2015, p. 102).

Outra característica da tática diz respeito à falta de interesse – por parte do “fraco” – em empreender grandes modificações, de não desejar um espaço intitulado como próprio, justamente porque a sua preocupação é baseada apenas na criação de resistência (PEIXOTO, 2011; QUARESMA-JUNIOR; PEIXOTO; CARRIERI, 2013). Contudo, as ações táticas podem direcionar de maneira não proposital à obtenção de um lugar que seja denominado como próprio e, como tal, ser controlado por um poder repressor (QUARESMA-JUNIOR; PEIXOTO; CARRIERI, 2013).

Logo, “nesse jogo dinâmico do cotidiano, as táticas podem vir a se transformar em estratégias, e as estratégias em táticas, gerando o movimento silencioso das práticas” (GOUVÊA; ICHIKAWA, 2015a, p. 77). Depreende, assim, que as relações entre as estratégias e táticas conformam um processo dinâmico, em constante movimento e

imprevisível, numa ininterrupta busca por novos equilíbrios (JOSGRILBERG, 2005; DORÉ, 2009). Tais considerações, portanto, salientam a relevância das táticas no cotidiano, no dia a dia dos indivíduos (CERTEAU, 1994).

Desse modo, percebo uma diferença clara entre estratégias e táticas. Tal diferença é comentada por Certeau (1994, p. 92): “o que distingue estas daquelas são os tipos de operações nesses espaços que as estratégias são capazes de produzir, mapear e impor, ao passo que as táticas só podem utilizar, manipular e alterar”. Assim, conforme nos apresenta o autor, “a tática é determinada pela ausência de poder, assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder” (CERTEAU, 1994, p. 101). Destarte, os conceitos de estratégias e táticas não se sustentam ao serem identificados de maneira isolada, ou seja, não há estratégia se não houver tática e vice-versa (GOUVÊA; ICHIKAWA, 2015a).

Diante do exposto, entendo que as táticas se encontram em um certo diálogo permanente com as estratégias e ambas abrangem as práticas cotidianas, que estão presentes em todos os lugares e espaços de atuação dos indivíduos (GOUVÊA; ICHIKAWA, 2015a; GOUVÊA; CABANA; ICHIKAWA, 2018). Logo, a distinção entre lugar e espaço torna-se essencial para uma melhor compreensão da relação entre estratégias e táticas (LEITE, 2010).

c) Lugar e Espaço

Certeau (1994) ressalva as diferenças e relações entre lugar e espaço. Além disso, esclarece que os dois termos não são opostos e que juntos integram o processo de organização de uma sociedade (NASCIMENTO; MARRA; HONORATO, 2015). Para o autor, o lugar é o espaço ordenado e é essa ordem que permite a distribuição de elementos na relação de coexistência. Trata-se de “um local determinado, algo permanente, composto por elementos estáveis (NASCIMENTO; MARRA; HONORATO, 2015, p. 3). É no lugar que impera a lei, um ao lado do outro, situados em lugares próprios e distintos que os definem. (CERTAU, 1994; FARIA; SILVA, 2017).

A partir de tal perspectiva, Certeau (1994, p. 201) define o lugar como “uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade”. Desse modo, para Certeau, o lugar significa regra, doutrinação, poder, disciplina, estabilidade,

correspondendo, assim, às práticas do tipo estratégicas (LEITE, 2010; BERNARDO; SHIMADA; ICHIKAWA, 2015; FRANCO; OLIVEIRA, 2016).

Já o espaço corresponde a algo efêmero, instável, ausente de posições definidas, que depende do conjunto dos movimentos no tempo para se desdobrar (LEITE, 2010; FARIA; SILVA, 2016), sendo criado, portanto, nas fissuras dos lugares (CERTEAU, 1994). E, por isso, é “uma ordem móvel que propicia vislumbrar as diferentes experiências espaciais da vida cotidiana” (LEITE, 2010, p. 748). De acordo com Certeau (1994, p. 202), o espaço existe “sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável tempo”.

Nesse contexto, Certeau (1994) explica que, diferentemente do lugar, o espaço não tem a univocidade e nem a estabilidade de um “próprio”. Para ele, o conceito de espaço se refere ao “efeito produzido pelas operações que orientam, circunstanciam, temporalizam e levam a funcionar os elementos móveis de uma unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais” (CERTEAU, 1994, p. 202). Diante disso, o autor vai afirmar que “o espaço é um lugar praticado” por sujeitos históricos (CERTEAU, 1994, p. 202).

Nascimento, Marra e Honorato (2015) elucidam que os espaços fornecem uma abertura para que os sujeitos se movimentem e reinventem, por meio das maneiras de fazer, o lugar instituído, modificando-o em um lugar praticado. Esse lugar praticado também é ancorado de memória, tanto individual, quanto coletiva. Sendo assim, o espaço denota a incompletude, a incoerência, a resistência e o local de mobilidade das relações de forças, correspondendo, por sua vez, às práticas do tipo táticas (LEITE, 2010; FRANCO; OLIVEIRA, 2016).

Dessa forma, percebo uma distinção entre espaço e lugar. Em síntese, o lugar indica ordem e o espaço, ausência de posições estáveis (CERTEAU, 1994; LEITE, 2010; BERNARDO; SHIMADA; ICHIKAWA, 2015; FARIA; SILVA, 2017). No entanto, convém ressaltar que esse esquema analítico de Certeau não é inflexível. Ou seja, as práticas podem tanto ajustar os espaços em lugares, como subverter os lugares em espaços (CERTEAU, 1994; LEITE, 2010).

De modo geral, é possível dizer que as maneiras de fazer desenvolvidas no meio social evidenciam práticas anônimas (CERTEAU, 1994; QUARESMA-JUNIOR; PEIXOTO; CARRIERI, 2013). Estas, muitas vezes, podem surgir como um contrato

implícito, um sistema de regras e leis não escritas (MAYOL, 1996). Assim sendo, passo às práticas da conveniência e suas conexões.

d) Conveniência

A conveniência foi um termo elaborado por Pierre Mayol (1996) e é trabalhado no livro *A invenção do cotidiano – 2. Morar e Cozinhar* (organizado juntamente com Michel de Certeau e Luce Giard). Esta temática despontou de um estudo sobre as práticas culturais dos usuários da cidade no espaço do seu bairro. Nesse estudo, Mayol (1996) tinha como objetivo descrever e interpretar os processos de apropriação do espaço urbano no bairro de Lyon, a Croix-Rousse, por uma família, ou seja, as artes de morar na cidade.

Mayol (1996) trata de duas problemáticas – a sociologia urbana do bairro e a análise socioetnográfica da vida cotidiana – e utiliza como método para unir essas duas vertentes a matéria objetiva do bairro fundado na perspectiva de que o bairro é uma “encenação da vida cotidiana”. Dessa forma, o bairro “se inscreve na história do sujeito como a marca de uma pertença indelével na medida em que é a configuração primeira, o arquétipo de todo processo de apropriação do espaço como lugar da vida cotidiana pública” (MAYOL, 1996, p. 44).

Depreende, então, que ao tratar da conveniência, o autor disserta a partir do contexto do bairro. Segundo ele, um sujeito quando se instala em um bairro precisa considerar o seu meio social e envolver-se nele para conseguir viver ali. Para isso, o indivíduo precisa agir de acordo com determinadas normas, que, muitas vezes, não são descritas, mas são entendidas por todos os usuários de uma localidade de forma consensual. Essas normas dizem respeito a e definem as maneiras como todas as pessoas devem se comportar nesse lugar, considerado um espaço social comum. Assim, os usuários devem agir conforme os outros indivíduos, ocupantes do mesmo espaço, esperam que ajam. Cria-se, assim, um contrato, uma “coerção” coletiva (MAYOL, 1996).

Essa obrigatoriedade respaldada por Mayol (1996) não pode ser entendida apenas no sentido repressivo, mas, também, pelo fato de que essas obrigações instituem laços e vínculos. Logo, aqueles que não se submetem à obrigação e, conseqüentemente, transgredem a norma, chamados de “excêntricos”, correm o risco de ser excluídos.

Inversamente, aqueles que se adequam às condutas desejadas pelo espaço, acabam ganhando retornos compensatórios dos parceiros (vizinhos, comerciantes). Por isso, os usuários do bairro são coagidos a um acordo de convivência coletivo, que obriga cada um a contribuir para que essa convivência, no bairro, seja possível para todos.

Diante disso, o autor afirma que a organização da vida cotidiana no bairro se articula por meio de dois aspectos: o primeiro relacionado aos “comportamentos” ou condutas visíveis no espaço da rua, como as formas de se vestir, de conversar, os cumprimentos, o ritmo do andar, e os espaços públicos a serem frequentados e evitados; o segundo se refere aos “benefícios simbólicos” que se espera receber pela maneira como se porta no espaço do bairro. Esses benefícios são inconscientes, encontram suas raízes na tradição cultural do usuário e culminam em recompensas por conta do bom comportamento. Aparecem de modo parcial, fragmentado e são percebidos de acordo com as formas que o usuário consome esse espaço público. Logo, a regulação que articula esses dois aspectos denomina-se “conveniência” (MAYOL, 1996).

A conveniência é grosso modo comparável ao sistema de “caixinha” (ou “vaquinha”): representa, no nível dos comportamentos, um compromisso pelo qual cada pessoa, renunciando à anarquia das pulsões individuais, contribui com sua cota para a vida coletiva, com o fito de retirar daí benefícios simbólicos necessariamente protelados. Por esse “preço a pagar” (saber “comportar-se”, ser “conveniente”), o usuário se torna parceiro de um contrato social que ele se obriga a respeitar para que seja possível a vida cotidiana (MAYOL, 1996, p. 39).

Desse modo, a conveniência pode ser considerada como repressões minúsculas, ou seja, regras que se tornam lei no intuito de reprimir o que “não convém”, “o que não é permitido fazer”, filtrando e banindo os comportamentos e indivíduos que são contrários a estas ordens não escritas. É a conveniência que delega as “regras” do uso social, não cabendo questionamento à maioria dos sujeitos que estão imersos nela, embora esses sujeitos possam nem ter consciência a respeito destas sanções (MAYOL, 1996). Assim, além de impor o agir, a conveniência também trata sobre o não agir, ou seja, sutilmente, ela promulga o que deve ou não ser feito pelas pessoas (CALLEFI, 2017).

As práticas cotidianas de conveniência podem ser percebidas nos deslocamentos exigidos pelas necessidades da vida diária: no elevador, na mercearia, no supermercado, na rua, na padaria, no bar, em casa. Tais práticas vão desde não fazer barulho para não incomodar o vizinho; vestir-se adequadamente para o passeio na rua, bairro ou cidade;

cumprimentar de forma adequada cada pessoa; economizar nas palavras e nos gestos; não exercitar a tagarelice, nem a curiosidade; até a maneira como comprar, onde comprar e o que comprar, entre tantas outras regras que variam conforme o bairro (MAYOL, 1996).

Logo, todas essas ações realizadas diariamente pelos sujeitos, embora imperceptíveis, acontecem de acordo com a conveniência, e esta realiza-se no coletivo. Isto porque a conveniência é “o gerenciamento simbólico da face pública de cada um de nós desde que nos achamos na rua” (MAYOL, 1996, p. 49). E não apenas isso, mas ela também impõe uma justificação ética acerca dos comportamentos a serem demonstrados, uma preocupação do sujeito relacionada ao que os vizinhos vão dizer/pensar (MAYOL, 1996; GAFFURI, 2016). Portanto, compreendo que a “sobrevivência” no bairro, segundo salienta Mayol (1996), deriva do cumprimento das práticas da conveniência.

Assim, tendo como base tudo o que foi apresentado ao longo desses tópicos, isto é, a forma como Certeau entende o cotidiano, as práticas que o compõe e a habilidade do homem comum de ludibriar as normas estabelecidas, pretendo utilizar a perspectiva certauniana de acordo com os objetivos da minha pesquisa e observar tais questões inerentes à análise do cotidiano na investigação junto aos jovens trabalhadores. Esclarecido isso, prosseguirei ao próximo tópico, em que abordarei as noções da territorialização, bem como o ponto de união para que ambas as teorias atuem em congruência.

2.2 O PROCESSO DE TERRITORIALIZAÇÃO

Após apresentar as teorias que tratam da construção do cotidiano, explanarei outra perspectiva teórica que também fundamentou esta pesquisa, a territorialização. Porém, antes de entender propriamente este conceito, é preciso compreender outros elementos que são intrínsecos à prática da territorialização, tais como espaço, lugar, território, territorialização e territorialidade.

Tais conceitos são oriundos da Geografia e, por isso, trarei para essa construção teórica autores desse campo científico. Neste, bem como outras áreas da ciência – arquitetura e urbanismo, sociologia, antropologia, administração –, as releituras e adaptações ocorrem com o intuito de enriquecer suas discussões, todavia, as perspectivas trabalhadas variam de acordo com o segmento e ótica do pesquisador, ocasionando, desta

forma, variações e diferentes interpretações. Ainda, o próprio Certeau (1994) trabalha com a concepção de lugar e espaço, porém, seu entendimento é fundado de relações opostas ao que muitos autores da Geografia instruem, como é o caso de Raffestin (1993), autor que adoto como base principal para a discussão desta temática.

Claude Raffestin é suíço e está inserido no campo da Geografia Crítica. Ele maneja uma noção de território que inspirou e ainda influencia diversos trabalhos (geográficos e de outros campos) no Brasil. Sua teoria articula poder e território e é alicerçada em contribuições de Michel Foucault (AMBROZIO, 2013). Na sua obra, *Por uma Geografia do Poder*, Raffestin ressalta as relações de poder existentes na construção de territórios, o que, de certo modo, complementa os conceitos de Certeau. Sendo assim, realizarei um entrelaçamento entre os conceitos trabalhados por esses dois autores, a fim de alcançar o objetivo proposto para esta pesquisa. Partindo destas ideias, apresentarei a princípio os conceitos de espaço, lugar e território e, em seguida, buscarei explicar o que vem a ser a territorialização e a territorialidade.

2.2.1 Espaço, Lugar e Território

No intento de conceituar o espaço, lugar e território sob uma perspectiva geográfica, é fundamental registrar que cada categoria serve para identificar dimensões diferentes da realidade socioespacial. Apresento, primeiramente, as concepções de espaço e lugar a partir de um autor que tenta distinguir e, ao mesmo tempo, estabelecer um elo entre os dois conceitos. Para Tuan (1983), representante da corrente humanística da Geografia, espaço e lugar são termos interligados, visto que um não pode ser definido sem o outro. Na visão desse autor, o significado de espaço normalmente se funde com o de lugar, porém, ele esclarece que o conceito de espaço é mais abstrato que o de lugar. À vista disso, Tuan (1983) afirma que o espaço é transformado em lugar à medida que o sujeito conhece melhor um espaço ao ponto de investir nele importância e valor, isto é, quando o espaço adquire definição e significado. Por sua vez, essa transformação ocorre por meio da experiência, que conforme Tuan (1983, p. 9), é um “termo que abrange as diferentes maneiras através das quais uma pessoa conhece e constrói a realidade”.

A visão de Cresswell (2004) se aproxima em vários aspectos da concepção de espaço e lugar apresentada por Tuan (1983). Também influenciado por uma geografia humanística, Cresswell (2004) define espaço como um local anônimo, que gradualmente vai se transformando em um lugar, ou melhor, em um lugar particular. Esse sentido de lugar é construído, segundo o autor, por meio da conexão das pessoas com esse espaço, que acaba gerando sentimentos e emoções. Ou seja, a transformação acontece no momento em que as pessoas constroem uma ligação subjetiva e emocional com esse lugar. Cresswell (2004) considera que esses sentimentos despertados não são fixos, pelo contrário, estão suscetíveis à formação de novos e diferentes significados, mediante outras representações.

Além disso, Cresswell (2004) também compartilha de outra ideia com Tuan (1983), que se refere à experiência. Segundo Cresswell (2004), a “experiência” transforma o espaço geográfico, antes indiferente, em uma noção de *lugar* que é experimentada e praticada cotidianamente, adquirindo sentidos, significados e vivências. Na perspectiva deste autor, a construção de sentidos e significados de um lugar se dá por meio do que é vivido nesse local. Logo, o valor que conferimos a um lugar está totalmente relacionado com a prática, quer dizer, com a própria vivência no lugar.

Na concepção de Raffestin (1993), o espaço é algo dado, um elemento em sua forma original. Ele antecede qualquer ação e tem função de matéria-prima, sendo, por si, desprovido de significação, o que irá adquirir quando algum sujeito realizar uma ação ao ponto de criar representações sobre aquele espaço.

Atentando-se ao conceito de lugar, Tuan (1980; 1983) argumenta que este é formado a partir das experiências individuais e das relações de afetividade, sendo estas relações resultado do envolvimento do homem com o mundo. Para Ferreira (2000, p. 67), a noção de lugar assume um papel central, já que se entende que é através do lugar que “se articulam as experiências e vivências do espaço”. Diante disso, tem-se que o lugar apresenta uma ligação direta na construção da cotidianidade (RELPH, 1980; TUAN, 1980). Portanto, conforme Relph (1980), o lugar deve ser analisado a partir das experiências e interações dos sujeitos.

Diferentemente das concepções de *espaço* e *lugar* ora apresentadas pelos geógrafos citados, que consideram que o entendimento do espaço precede o de lugar, Certeau (1994) alega que o lugar antecede o espaço, visto que ele percebe o espaço como um “lugar praticado”. Ou seja, para Certeau (1994), o lugar transforma-se em espaço quando é

ocupado pelas práticas, apropriações, movimentos e operações dos sujeitos. Enquanto isso, os demais autores aqui referenciados (CRESSWELL, 2004; FERREIRA, 2000; RAFFESTIN, 1993; TUAN, 1983; 1980; RELPH, 1980) trabalham com perspectivas semelhantes, uma vez que consideram o espaço um local desconhecido que, à medida que passa ganhar sentidos e significados simbólicos pelos seus ocupantes, vai adquirindo características de um lugar particular, seguro e estável.

Dessa forma, percebo que essas duas visões, embora diferentes, ou melhor, opostas, possuem a mesma finalidade de transformação, pois, ao passo que, para Certeau (1994), o lugar se transforma em espaço por meio das ações dos sujeitos, para os geógrafos, o espaço é transformado em lugar por intermédio dos significados atribuídos pelos sujeitos. Assim, os conceitos de *espaço* e *lugar* assumem essa transição no momento em que cada indivíduo se apropria do local habitado e vivencia a construção de sentidos e significados a partir das suas experiências com esse ambiente ocupado. Além disso, também é possível perceber que ambas as perspectivas remetem à prática experienciada, tendo em vista que o que Tuan (1983) e Cresswell (2004) denominam como experiência, e o que Certeau (1994) denomina como prática.

Neste ponto, trago para a discussão o conceito de território. Frequentemente o conceito de território é confundido com os de espaço e lugar (ANDRADE, 1996; CORRÊA, 1996; CRESPO, 2010). Isso acontece devido à falta de uma distinção clara entre estes conceitos. O fato é que não existe no senso comum, nem mesmo na própria ciência geográfica, consenso com relação a essa diferenciação. No entanto, o que se sabe é que os conceitos e a distinção entre eles, sobretudo na ciência geográfica, irão variar de acordo com a escola ou perspectiva à qual pertença o cientista ou pesquisador (CRESPO, 2010).

A origem da palavra território provém do latim *territorium*, que significa pedaço de terra apropriado. O vocábulo latino *terra* é o elemento fundamental para entender a definição da palavra território, pois exprime a estreita relação de um povo com um fragmento do espaço onde se constroem relações, ou seja, uma terra apropriada (CRESPO, 2010). Em sua origem etimológica, o termo território possui uma dupla conotação, visto que ele reúne aspectos da materialidade e do simbolismo (HAESBAERT, 2008). Sobre isso, o autor comenta:

Desde a origem, o território nasce com uma dupla conotação, material e simbólica, pois etimologicamente aparece tão próximo de *terra-territorium* quanto de *terreo-territor* (terror, aterrorizar), ou seja, tem a ver com dominação (jurídico-política) da terra e com a inspiração do terror, do medo – especialmente para aqueles que, com esta dominação, ficam aliçados da terra, ou no “territorium” são impedidos de entrar. Ao mesmo tempo, por extensão, podemos dizer que, para aqueles que têm o privilégio de usufruí-lo, o território inspira a identificação (positiva) e a efetiva “apropriação” (HAESBAERT, 2008 p. 1).

O território é, assim, um lugar de poder, que, nesse caso, diz respeito não apenas ao tradicional “poder político”. Ele se refere tanto ao poder no sentido mais concreto, do limitar, do exercício do controle do solo, da dominação, quanto ao poder no sentido mais simbólico, que surge a partir de um espaço cultural de identificação ou de pertencimento, vinculado a uma dimensão de apropriação (HAESBAERT, 2008; MEDEIROS, 2009).

O conceito de território passou a ganhar importância a partir da década de 1960, quando surgiram as primeiras abordagens cientificamente estruturadas sobre o tema (HAESBAERT, 2016). Ele tem raiz na Geografia Política do século XIX (na época da consolidação dos Estados-Nações) e era definido “como um espaço de poder demarcado, controlado e governado e, assim, fixo” (SILVA, 2009, p. 100). Contudo, apesar de sua tradição no campo da Geografia, a real origem do termo não provém dos estudos geográficos, sua utilização originária vem das Ciências da Natureza, em especial das áreas da Biologia e da Zoologia, a partir dos estudos ligados à Etologia (SAQUET, 2013a; FERREIRA, 2014; HAESBAERT, 2016).

Nos últimos anos, o conceito de território tornou-se polissêmico, devido a sua grande amplitude e, conseqüentemente, ao surgimento de diferentes abordagens, que tem ensejado discussões profícuas no seio de várias áreas das ciências humanas, uma vez que cada área apresenta um enfoque centrado em uma determinada perspectiva (DOURADO, 2013; FERREIRA, 2014; HAESBAERT, 2016). Segundo Dourado (2013), no âmbito da Geografia não é diferente, a polissemia também existe, o que ocorre em função de o conceito de território ser definido a partir de vários argumentos e concepções (jurídico-políticos, culturais, econômicos, simbólicos, psicossociológicos).

Claude Raffestin, representante da escola da Geografia Crítica, é um dos autores pioneiros na abordagem territorial (FERREIRA, 2014). Ele trata da abordagem de território a partir da distinção entre *espaço* e *território* e tece características dos conceitos. De acordo com Raffestin (1993), espaço e território não são termos análogos. O espaço é

antecessor ao território e serve como base para formação deste último, ou seja, o espaço é a “matéria-prima” para a construção do território. O território, por sua vez, surge de uma ação conduzida por um sujeito, em qualquer nível que seja, que ao se apropriar de um espaço cria representações sobre ele, isto é, quando os significados produzidos pelo sujeito, sejam eles físicos ou abstratos “territorializam” aquele espaço. Assim, todo trabalho, energia e informação projetados sobre uma porção do espaço acaba-o transformando em um território, discorre Raffestin (1993).

Ainda para Raffestin (1993), o espaço possui somente valor de uso, ele serve apenas como uma utilidade, e, por isso, não tem valor de troca. Dessa forma, é visto pelo autor como local de possibilidades e ponto de partida a ser utilizado pelo homem. Logo, o espaço é a “prisão original”, enquanto “o território é a prisão que os homens constroem para si” (RAFFESTIN, 1993, p. 144). Nessa interpretação o território se apoia no espaço. Tem-se, então, que o território é uma produção a partir do espaço. Diante disso, pode-se dizer que Raffestin (1993) compara o território a uma produção. Essa produção se instaura num campo de poder, devido a todas as relações que envolve. Portanto, qualquer produção que acontece sob um espaço é sustentada por um conhecimento e uma prática, isto é, por ações e/ou comportamentos que, evidentemente, supõem a posse de códigos e, como tal, expressam um território, um campo carregado de relações de poder.

De fato, um território enquanto tal não representa apenas um espaço, mas um espaço que se tornou o território de um ator sintagmático (que realiza uma ação) conforme seus objetivos e interesses (RAFFESTIN, 1993; SHIMADA, 2015). Nessa perspectiva, Raffestin (1993, p. 152) acrescenta que “(...) do Estado ao indivíduo passando por todas as organizações pequenas ou grandes, encontramos atores sintagmáticos que “produzem” o território”, seja “em graus diversos, em momentos diferentes e em lugares variados, somos todos atores sintagmáticos que produzem territórios”.

Sendo assim, pode-se dizer que o território é produzido por uma variedade de relações que o indivíduo ou grupos de indivíduos – os agentes sociais – mantêm entre si e com a natureza. Afinal, são as pessoas que produzem o território, partindo do cenário inicial dado, que é o espaço (RAFFESTIN, 1993; FERREIRA, 2014). Logo, para Raffestin (1993), o território nada mais é do que um produto dos atores sociais.

Em suma, essa apropriação do espaço é exercida por indivíduos ou grupos e é marcada por relações de poder. Depreende, então, que esses aspectos são fundamentais

para a definição e compreensão do território. Com base nesta linha de pensamento, Raffestin (1993) explana a questão do poder em consonância com a visão de Michel Foucault, uma de suas principais referências. Para Raffestin, o poder possui distintas variantes, que vão “desde a atuação do Estado, das instituições, das empresas, como em relações sociais que se efetivam na vida cotidiana, visando ao controle e à dominação sobre os homens e as coisas” (SAQUET, 2013a, p. 33). Porém, embora reconheça as várias formas do poder, Raffestin (1993) se aprofunda na abordagem relacional ao incorporar o poder no território, visto que considera que o poder é inerente às relações sociais (SAQUET, 2013a). Esse pensamento de Raffestin (1993) é baseado na percepção de Foucault, de que o poder não é um objeto ou algo palpável, mas está presente nas relações.

Raffestin (1993) ainda acrescenta que, mesmo em uma relação desproporcional, ou seja, em que não há uma posição fixa de dominador e dominado, o poder pode surgir em qualquer posição, tanto de cima, quanto de baixo, pois não existe um único foco que emana o poder. Assim, ao considerar que o poder circula entre as pessoas, isto é, que existe uma produção, Raffestin (1993) faz uma distinção entre Poder e poder. Nesse ínterim, o Poder, com letra maiúscula, é expresso por meio dos aparelhos institucionais, do Estado. Já o poder, com letra minúscula, está presente em cada relação e se manifesta em todos os lugares. Este, por sua vez, “é invisível e, por conseguinte, mais perigoso” (CANDIOTTO; SANTOS, 2009, p. 317).

Para completar o entendimento sobre o território, é necessário que se conheçam outros elementos que também compõem a complexidade de seu conceito, tais como a composição do sistema territorial. Segundo Raffestin (1993), o sistema territorial é formado por alguns elementos do espaço, como tessituras, nós e redes, juntamente com os sistemas de objetivos e de ações, conhecimentos e práticas que resultam de uma interação política, econômica, social e cultural. De acordo com o autor (RAFFESTIN, 1993, p. 150), é a partir de uma representação que “os atores vão proceder à repartição das superfícies, à implantação de nós e a construção de redes”, os quais são denominados de “essencial visível” das práticas espaciais, isto é, trata-se das ações realizadas pelos sujeitos em determinado espaço.

Ainda conforme Raffestin (1993), embora essas malhas, nós e redes nem sempre sejam observáveis, possuem uma existência que é preciso ser considerada, visto que interferem nas estratégias dos indivíduos. Entretanto, se nos referirmos ao território

concreto, esses atos são observáveis. Para Raffestin (1993, p. 150), “toda prática espacial, mesmo embrionária, induzida por um sistema de ações ou de comportamentos se traduz por uma ‘produção territorial’ que faz intervir tessitura, nó e rede”, pois, “nenhuma sociedade, por mais elementar que seja, escapa à necessidade de organizar o campo operatório de sua ação”.

Nesse sentido, tem-se que os sujeitos ocupam pontos no espaço e são distribuídos de acordo com modelos aleatórios, regulares ou concentrados, o que vai variar em razão da distância e da acessibilidade (RAFFESTIN, 1993). No que tange à distância, Raffestin (1993) enfatiza que ela pode ser percebida em termos espaciais (distância física ou geográfica), temporais, psicológicos ou econômicos e refere-se à interação entre os diferentes locais. Segundo o autor, isso leva a sistemas de malhas, de nós e redes, que se projetam no espaço, constituindo assim o território. São esses sistemas que asseguram o controle de tudo aquilo que pode ser distribuído, alocado ou possuído pelos indivíduos, garantindo, dessa forma, a ordem. Diante disso, Raffestin (1993) afirma que embora as tessituras, nós e redes apresentem diferenças de uma sociedade para outra, elas vão estar sempre presentes, inclusive, em todas as práticas espaciais.

A fim de tornar mais claro e compreensível para o leitor ou para a leitora, apresentarei de forma detalhada o que vêm a ser as tessituras, nós e redes. A tessitura, de acordo com Raffestin (1993), diz respeito à noção de limite, que é um dos componentes de todo o tipo de prática e de conhecimento. Assim, ao falar de território, implicitamente se faz referência à ideia de limite, pois demonstra a relação que um grupo possui com uma porção do espaço. A ação desse grupo, por sua vez, acaba acarretando uma delimitação, além de sugerir uma hierarquização. Logo, a delimitação nada mais é do que a manifestação do poder numa área precisa (RAFFESTIN, 1993).

Já os nós representam os agrupamentos de indivíduos ou grupos; são, de certa forma, a expressão do ego individual ou coletivo do ator ou atores que o compõe. Além disso, simbolizam a posição dos atores, ou seja, são locais de referência, mas também de poderes (RAFFESTIN, 1993). Outra coisa que vale ressaltar é que os atores que formam a nodosidade não se opõem, pelo contrário, agem em busca de manter suas relações, assegurar funções, se influenciar, se controlar, se permitir, se aproximar ou distanciar e, assim, criar redes entre eles (RAFFESTIN, 1993).

No que concerne à rede, Raffestin (1993, p. 156) a define como um “sistema de linhas que desenham tramas”. Além do mais, para o autor, a rede pode ser abstrata ou concreta, visível ou invisível. A ideia é considerar que a rede deveria assegurar a comunicação, porém, muitas vezes, assegura aquilo para o qual foi concebida e impede outras comunicações, isto é, garante apenas aquilo que é do interesse dos envolvidos (RAFFESTIN, 1993).

Em suma, todos esses elementos que foram expostos e discutidos constituem e influenciam na composição territorial, que, por sua vez, pode ser entendida a partir das combinações estratégicas realizadas pelos atores, sendo meio e finalidade das estratégias e, portanto, produto e meio de produção (RAFFESTIN, 1993).

Embora tenha conhecimento das inegáveis contribuições da abordagem de Raffestin, também tenho ciência das suas limitações. De acordo com Saquet (2006), uma limitação da abordagem de Raffestin (1993) está na compreensão do conceito de espaço. Saquet (2006) explana que ao conceber o espaço como substrato, como palco, pré-existente ao território, Raffestin (1993) acaba reduzindo o entendimento do espaço à natureza-superfície, recursos naturais e, por isso, o torna um conceito superficial. De forma diferente do entendimento de Raffestin (1993) sobre o espaço geográfico, Saquet (2006, p. 82) considera que o espaço não é “apenas palco, receptor de ações, substrato. [...] Ele tem um valor de uso, um valor de troca e é elemento constituinte do território, também, política e simbolicamente. Espaço e território são processos indissociáveis de nossa vida cotidiana”.

Assim como Saquet, Souza (2001) também sublinha sobre como Raffestin (1993) reduz o espaço ao espaço natural, ao mesmo tempo que torna o território próximo ao sentido de espaço social. Nessa direção, Souza (2001, p. 96) reitera uma postura crítica em relação à abordagem de Raffestin e declara que “(...) naturalmente se concorda com Raffestin aqui em que o espaço é anterior ao território. Mas acreditamos que este autor incorre no equívoco de “coisificar” e “reificar” o território ao incorporar ao conceito o próprio substrato material – o espaço social”. Ademais, este autor acrescenta que, embora Raffestin (1993) tenha avançado nos estudos sobre território, refutando a unidimensionalidade do poder que predominava na Geografia Política Clássica e, com isso, estabelecendo novas bases, ele não chega a rescindir com a arcaica identificação do território com o seu substrato material (SOUZA, 2001).

Ambrozio (2013), por sua vez, observa que Raffestin (1993) não trata a questão da assimetria dos atores – o Estado, as empresas, os indivíduos – produtores territoriais, ele apenas indica possíveis diferenças de níveis. Isto é, ao mencionar os atores citados, Raffestin (1993) não os relaciona como gênero, característica, qualidade ou essência, o que possibilitaria constatar que esses atores possuem um poder de ação territorial não simétrico e que, conseqüentemente, levaria a certificar o fato de um ator, ou mais de um, definir bem mais que outro o arranjo territorial (AMBROZIO, 2013).

No que pese às críticas conferidas à abordagem de Raffestin (1993), decerto, o que não pode ser questionado são suas valiosas contribuições à abordagem territorial e o seu pioneirismo na discussão em torno do território (FERREIRA, 2014). Nesse sentido, Souza e Pedon (2007) salientam a pluralidade da abordagem de Raffestin como um dos aspectos que merece destaque. Para os autores, o território em Raffestin tanto pode ser analisado a partir das relações de poder, como por meio de ligações efetivas e de identidade entre um grupo social com seu espaço (SOUZA; PEDON, 2007).

Dessa forma, percebo que Raffestin (1993) possui uma perspectiva mais meticulosa e precisa para essa discussão, ao passo em que considera a constituição do território a partir das relações sociais, geralmente marcadas pelo poder e efetuadas no espaço. Logo, acredito que Raffestin (1993), com a sua obra *Por uma Geografia do Poder*, será importante aliado na busca pela compreensão de como ocorrem as práticas cotidianas no processo de territorialização dos espaços vivenciados por jovens trabalhadores.

Não menos importantes, há outros autores que discutem o território, inclusive por meio de outras perspectivas. Souza (2001; 2009), por exemplo, também trata sobre território. Além de considerar a questão do poder, o autor também concorda com o argumento de Raffestin (1993), quando este diz que o espaço é anterior ao território. Em contrapartida, Souza (2001; 2009) traz a questão do movimento para o conceito, ao afirmar que o território é um campo de forças, uma teia, ou ainda, uma rede de relações sociais que, ao mesmo tempo, define um limite e demarca uma alteridade, isto é, a diferença entre “nós” (o grupo ou a “comunidade”) e os “outros” (os de fora, os estranhos). Em vista disso, Souza (2009) compartilha que a sua intenção, ao comparar o território a um “campo de forças”, é de tratá-lo, primeiramente, como ele é, *intangível*, do mesmo modo que o poder é impalpável, como relação social que é. Por esta visão, fica clara a dinâmica que envolve o território, tendo em conta que este pode ser construído (e desconstruído) dentro de uma

escala temporal e que pode ter um caráter estável, mas também pode ter uma existência periódica ou cíclica (FERREIRA, 2014).

Outro autor que se destaca na construção do conceito de território é Neves (1996), que também compartilha da ideia de movimento, a partir do argumento de que os territórios são espaços de ação e de poderes. Segundo o autor, o poder tem a capacidade de se adaptar às circunstâncias no tempo e no espaço, sendo, para tanto, condicionado à desobstrução e construção das condições históricas. Assim, Neves (1996, p. 272) acredita que o exercício do poder “se faz sobre o conteúdo do espaço, transformando em territórios, não só pelas forças econômicas, mas também pelas raízes culturais, onde as imagens e os mitos não podem ser negligenciados”. Diante disso, tem-se, então, que o autor percebe que esse poder que transforma o espaço em território é transitivo, tendo em vista que, em um dado momento, ele pode estar a favor da classe dominante e em oposição às minorias ou vice-versa. No entanto, Neves (1996) enfatiza, sobretudo, a ação do homem, que perante o poder se dispõe a agir dentro dos limites, porém é capaz de surpreender.

Além dos autores mencionados, também destaco a contribuição de Milton Santos na discussão sobre território. Santos (2006) apresenta uma perspectiva materialista, na medida em que declara que o espaço é formado por conjunto de sistemas de objetos e sistemas de ações, por meio da simultaneidade de diversos territórios materiais e imateriais. Tais sistemas são inseparáveis, solidários e ao mesmo tempo contraditórios e, por isso, não são considerados isoladamente, porém, são representados por uma imagem única, na qual a história acontece, ou seja, o espaço forma a base onde as novas ações substituem as ações passadas. O território, por sua vez, é percebido pelo autor como sinônimo de espaço geográfico socialmente organizado, o que vai além do controle do Estado-Nação (SAQUET, 2013a). Por essa perspectiva, o território não fica apenas restrito à dimensão política do espaço, nem é exclusivamente delimitado pelas relações de poder, mas há também o uso e apropriação do território por outros agentes, além de englobar outras relações, como as econômicas e simbólicas (SOUZA, 2013; QUEIROZ, 2014). Nesse cenário, para Milton Santos, o território designado à categoria de análise social é o território usado (SANTOS, 1994), sinônimo de espaço geográfico (SANTOS; SILVEIRA, 2001).

Outro autor que também discute sobre território e que leva em consideração a questão do poder é Marcos Aurélio Saquet. Do ponto de vista de Saquet (2009), território e

espaço são indissociáveis, ou seja, um está presente no outro. Nesse tocante, “o espaço é indispensável para a apropriação e produção do território” (SAQUET, 2009, p. 83). Além disso, o autor argumenta que os territórios são produzidos no espaço-tempo mediante o exercício do poder de um grupo ou classe social. Assim, percebo que o território não pode se prender a noção de homogeneidade e de posição geográfica, mas sim a ideia de uma posição relacional. Seguindo essa linha de pensamento, Saquet (2013a, p. 34) explica que “o território é um lugar de relações a partir da apropriação e produção do espaço geográfico, como uso de energia e informação, assumindo, desta maneira, um novo significado, mas sempre ligado ao controle e a dominação social”.

Desse modo, Saquet (2007) entende o território como o resultado de movimento histórico e simultaneidades, concebido por um movimento constante que se materializa na vida cotidiana e no território, o qual é centrado na união entre os tempos histórico e multiescalar. À vista disso, o território assume diversos significados para diferentes tipos de grupos sociais. Saquet (2009, p. 84) reitera esse pensamento ao afirmar que “na vida cotidiana e na constante apropriação e produção do território, há indivíduos e organizações sociais (instituições), públicas, privadas e não governamentais com suas regras, objetivos, princípios, representações e características econômicas, políticas e culturais”.

Ademais, Saquet (2013a) considera que é possível, por meio da abordagem territorial, compreender as relações que ocorrem tanto nos espaços urbanos e rural, como os conflitos e relações de poder na esfera econômica, política, cultural e natural, ou seja, E-P-C-N. O autor ainda menciona o fato de não existir um não território, isto é, um território puro sem relações ou representações, pois, para ele, haverá sempre relações entre sujeitos históricos, com desejos, necessidades, dominação, subordinação, representações, imaginações etc (SAQUET, 2013).

Em relação ao território, Haesbaert (2009) reconhece que a sua construção é dada por meio de processos de dominação e apropriação, tentando conciliar aspectos objetivos e subjetivos. Logo, o território refere-se às relações sociais, que estão sempre vinculadas ao poder. Nesse sentido, Haesbaert (2007a) entende que o poder não está apenas sobre posse do Estado, mas também está ligado tanto com o sentido mais explícito de dominação, como ao poder mais implícito ou simbólico de apropriação. A questão simbólica é indicada por Haesbaert (2016) como elemento importante na relação de poder entre espaço e território, tendo em vista a dimensão material, mais objetiva e concreta. O autor argumenta

que se torna impossível elaborar uma noção de território que não considere a dimensão simbólica. No entanto, Haesbaert (2004) pondera que o território não pode ser interpretado exclusivamente por vias simbólicas, nem de maneira puramente funcional, pois é preciso considerar que na funcionalidade do território está sempre contida uma dimensão simbólica e que esta é sempre constituída por algum espaço material.

Dessa forma, tem-se que todo território é ao mesmo tempo, funcional e simbólico,

pois as relações de poder têm no espaço um componente indissociável tanto na realização de “funções” quanto na produção de “significados”. O território é funcional a começar pelo seu papel enquanto recurso, desde sua relação com os chamados “recursos naturais” – “matérias-primas” que variam em importância de acordo com o(s) modelo(s) de sociedade(s) vigente(s) (HAESBAERT, 2007a, p. 23).

Sendo assim, o território funciona como uma “mediação espacial do poder” (HAESBAERT, 2016, p. 93), ou seja, ele pode ser resultado da interação entre as diversas dimensões desse poder, desde sua essência de dominação e domesticação, indissociável do poder político e econômico até seu caráter mais propriamente simbólico-cultural (HAESBAERT, 2016). Nesse contexto, o autor sinaliza para uma abordagem do território múltipla e (i)material: econômico-político-cultural. Haesbaert (2016) considera que as várias noções de território podem ser agrupadas nestas três vertentes básicas, as quais são explanadas abaixo:

1. política ou jurídico-política: a mais difundida, em que o território é percebido como um espaço controlado e delimitado, por meio do qual se exerce um determinado poder, ou seja, o poder político do Estado;
2. cultural ou simbólico-cultural: prioriza a dimensão simbólica e subjetiva, em que o território é visto como um produto da apropriação/valorização simbólica de um grupo ou grupos que vivem nesse espaço; e
3. econômica: menos difundida, percebe o território como fonte de recursos e/ou incorporado no embate entre classes sociais ou na relação capital-trabalho.

Destarte, essa articulação de movimentos para a construção/apropriação de um território, seja de forma concreta e/ou simbólica, desempenhada por indivíduos é chamada de *territorialização* (HAESBAERT, 2002). Na próxima seção darei continuidade à ideia de

territorialização, assim como também abordarei sobre a territorialidade, cujo processo condiciona ou designa o movimento de territorialização.

2.2.2 Territorialização e Territorialidade

Após apresentar as noções de espaço, lugar e território, a literatura conduz naturalmente ao conceito de territorialização e, conseqüentemente, à noção de territorialidade, uma vez que, como será visto, a territorialidade é um fenômeno que tanto condiciona como é resultado da territorialização (SAQUET, 2009) e, por isso, se torna imprescindível na compreensão como elemento componente de todo processo. Assim, nesta seção, abordo as diferentes concepções que discutem o conceito de territorialização e, em paralelo, o conceito de territorialidade.

A noção de territorialização pode ser definida sob diferentes perspectivas, mas, de uma maneira geral, é entendida “como o conjunto das múltiplas formas de construção/apropriação (concreta e/ou simbólica) do espaço social, em sua interação com elementos como poder (político/disciplinar), os interesses econômicos, as necessidades ecológicas e o desejo/a subjetividade” (HAESBAERT, 2002, p. 45). Nesse sentido, Saquet (2013a) também acredita que a territorialização se dá por meio da apropriação e reprodução das relações sociais. Sack (1986), por sua vez, entende a territorialização como movimentos criados sobre os territórios, percebidos como a tentativa de um sujeito ou um grupo em influenciar ou monitorar pessoas, fenômenos e relações sobre uma área geográfica.

Partindo desta compreensão acerca da territorialização, é possível assimilar que, ao falar de apropriação, pressupõe-se que alguém esteja tomando posse de algo, ou ainda, tornando esse algo próprio para seu uso. Logo, todo esse processo de “apropriar-se de algo” refere-se a uma estrutura que abarca as formas de interações, atividades, práticas ou qualquer tipo de ação que alguém possa realizar no intuito de fazer uso de um determinado espaço, estabelecendo sobre ele uma identidade. Contudo, para que haja a possibilidade de intervenção ou movimento, é preciso ter sobre o espaço domínio físico ou psicológico, ou ambos (FISCHER, 2001).

Assim, o processo de apropriação, na visão de Fischer (2001), acontece por meio de intervenções físicas e/ou psicológicas, em que o indivíduo é absolutamente capaz de incorporar seus valores, emoções, histórias e necessidades no meio, transformando-o e, com isso, formando sua identidade no espaço à medida que está sendo marcado e construído por ele. Portanto, pode-se proferir que a apropriação, nessa perspectiva, é um processo interativo e dialético, tendo em vista que, ao se inserir no meio, o sujeito também é influenciado por este, resultando em uma construção mútua. À vista disso, cabe mencionar a maneira como Fischer (2001) percebe e nos apresenta o sujeito, como um ser ativo sobre o espaço, que consegue se relacionar com o meio e transformá-lo, ao ponto de registrar a sua marca e estabelecer ali um espaço pessoal. A partir dessa colocação, podemos inferir que o sujeito ativo apresentado por Fischer (2001) remete ao homem ordinário, mencionado anteriormente, ao qual Certeau (1993) se refere em sua obra.

Para Mourão e Cavalcante (2006) o processo de apropriação ocorre quando as pessoas de algum jeitos e sentem ligadas ou pertencentes a um lugar. Essa sensação de pertencimento faz com que elas sintam vontade de construir ali sentidos, emoções, vínculos e significações, de modo que se identifiquem, resultando, assim, no seu território. Portanto, a apropriação nasce a partir dessa “intimidade” com o lugar. (MOURÃO; CAVALCANTE, 2006; BALDISSERA, 2011). Segundo Saraiva, Carrieri e Soares (2014), qualquer conexão humana assentada sobre um dado espaço caracteriza, essencialmente, uma apropriação, que é produzida de acordo com as práticas e representações dos sujeitos diretamente envolvidos com aquele local, que ocupam geográfica e identitariamente esse espaço. Dessa forma, acredito que a apropriação abrange um envolvimento do indivíduo com o espaço, a ponto de acarretar a criação de sentidos e significados sobre este, seja por meio do uso, da prática, ou seja, por meio da experiência cotidiana.

Após essa explanação, compreendo claramente que a apropriação também condiciona a territorialização e que, por isso, foi importante entender o conceito e identificar sua relação direta com o processo territorial. Como visto, essas apropriações podem acontecer tanto no sentido concreto, por meio da intervenção, que sucede, por exemplo, quando há o engajamento do corpo dos sujeitos sobre o lugar; quanto no sentido simbólico, que ocorre, por sua vez, quando o lugar se torna espaço de identificação e de reconhecimentos, onde são criados representações, sentidos e significados, transformando-se, assim, em um território.

Retomando a outras concepções relativas à prática de territorialização, Raffestin (1993) compreende o ato de territorializar como um processo que acontece por meio do jogo de sinais e códigos, propagado de formas concretas e/ou simbólicas no sistema territorial, que tem como seu desfecho a territorialidade. Para o autor, a territorialização é dinâmica, constante e mutável, uma vez que os indivíduos, as relações e a exterioridade (que instituem a territorialidade) são propensos a alterações no tempo.

Nessa condução, a territorialidade, segundo Raffestin (1993), reflete as múltiplas dimensões daquilo que é vivido no território pelos membros de um grupo ou pela sociedade em geral. Isto é, os indivíduos acabam vivendo e produzindo, ao mesmo tempo, processos e produtos territoriais, por meio de relações existenciais e/ou produtivistas sobre esse território. Logo, independentemente do sistema de relações de que se trate, sejam elas existenciais ou produtivistas, todas são relações de poder, visto que se torna impossível viver uma relação entre o meio e o homem que não seja marcada pelo poder. Essa interação, por sua vez, acaba automodificando os próprios atores, assegura Raffestin (1993).

Além disso, a territorialidade, de acordo com Raffestin (1993, p. 160), pode ser definida “como um conjunto de relações que se originam num sistema tridimensional sociedade-espaco-tempo em vias de atingir a maior autonomia possível, compatível com os recursos do sistema”. Assim, conforme afirma o autor, a territorialidade não pode ser concebida apenas como uma ligação com o espaço, mas deve também ser sempre pensada como uma relação, mesmo que diferenciada, entre outros sujeitos e o tempo, manifestando-se, dessa forma, em todas as escalas sociais, espaciais e temporais. Raffestin (1993, p. 162) ainda argumenta que é possível dizer que, de certa forma, a territorialidade “é a ‘face vivida’ da ‘face agida’ do poder”.

Nessa perspectiva, a territorialidade se constitui de relações que podem tanto ser simétricas, quanto dissimétricas com a exterioridade. Desse modo, as tessituras, nós e redes criam bairros, vizinhanças, convergências, divergências, rupturas e distanciamentos que as pessoas e os grupos devem reconhecer, uma vez que os ganhos e perdas para os diversos atores podem ser equilibrados ou não (RAFFESTIN, 1993). No entanto, Raffestin (1993) alerta que não basta apenas construir paredes, marcar ou cercar um espaço para se ter uma relação com o território, é preciso bem mais que isso para a construção de uma territorialidade. Ou seja, além da relação com o território, é fundamental que haja relações

com os outros atores presentes num dado espaço social, visto que a territorialidade é consubstancial a todas as relações. Nas palavras desse autor (1993), o próprio ato que transforma o espaço em território é o que pode ser chamado de territorialidade.

Partindo desta interpretação, em que Raffestin (1993) traz para a discussão a questão do poder, a territorialidade acontece nas ações diárias, isto é, nas práticas de produção, na troca e no consumo das coisas. Dessa forma, Raffestin (1993) compreende a territorialidade como uma prática social que é construída no dia a dia, porém, é determinada, sobretudo, nas relações de poder, ou melhor, na experiência vivida pelos sujeitos a partir do jogo de poder e da disputa de forças entre grupos sociais presentes no espaço (SILVA, 2012). Diante disso, percebo que o cotidiano, isto é, o lugar de vivência dos indivíduos, se torna profícuo para o surgimento da territorialidade, tendo em vista que é onde se produzem os vínculos, as relações e as práticas sociais.

De modo a complementar e compreender a discussão, apresento a abordagem de Saquet (2013a), que considera que a territorialidade é resultado, condicionante e caracterizadora da territorialização e também do território. Para esse autor, em outra publicação (SAQUET, 2011), a territorialidade significa troca de energia e informações entre as pessoas, além da posse de um determinado espaço. Ela varia no tempo e se adapta a cada estágio de desenvolvimento, seja ele orgânico, mecânico ou cibernético, relacionado ao controle de objetos ou indivíduos. Nesse contexto, Saquet (2009, p. 88) assinala que

A territorialidade é um fenômeno social que envolve indivíduos que fazem parte do mesmo grupo social e de grupos distintos. Nas territorialidades, há continuidades e descontinuidades no tempo e no espaço; as territorialidades estão intimamente ligadas a cada lugar: elas dão-lhe identidade e são influenciadas pelas condições históricas e geográficas de cada lugar.

Dessa forma, há de entender-se, portanto, que a territorialidade acontece em diferentes escalas espaciais por meio das relações de poder, das identidades, das redes de circulação e comunicação, da dominação, além de outras relações sociais que podem ser marcadas tanto econômica, política e culturalmente, assinaladas entre indivíduos e grupos, e entre estes com seu lugar de vida e cotidiano, mesmo que seja temporário (SAQUET, 2009). Logo, pode-se aferir que a territorialidade efetiva-se, segundo o autor, em todas as relações sociais cotidianas, seja no trabalho, na família, na rua, na praça, no bairro, no trem, na igreja, no campo, na cidade, de maneira múltipla e híbrida (SAQUET, 2009). Ou

seja, o que define a territorialidade é o sentimento de pertencimento (SARAIVA; CARRIERI; SOARES, 2014).

A esse respeito Saquet (2009) e Saquet e Briskievicz (2009) corroboram a perspectiva de Raffestin (1993), quando argumentam que a territorialidade corresponde à produção que é realizada todos os dias, em cada território; é o resultado das relações sociais do dia a dia, por vezes momentâneas, construídas em um dado espaço e, por isso, se torna “fundamental para a construção da identidade e para a reorganização da vida quotidiana” (SAQUET; BRISKIEVICZ, 2009, p. 8).

Haesbaert (2009), por sua vez, acrescenta uma questão a ser considerada. Ele argumenta que a concretização da territorialidade não é necessária para que a territorialização aconteça. Segundo Haesbaert (2009), apesar de todo território ser munido de uma territorialidade, nem toda territorialidade carece de um território no seu aspecto material. Nessa concepção, a territorialidade “sem território” é construída sem a necessidade de uma terra fixa. Por conseguinte, o território é vislumbrado para além do seu sentido físico e geográfico, ultrapassando uma fronteira espacial.

De maneira geral, com base nos autores citados, é possível compreender que a territorialidade equivale à ação que transforma o que antes era espaço em território, ou seja, tudo aquilo que é vivido no território, incluindo os movimentos e as relações sociais cotidianas, e que se manifesta em todas as escalas espaciais, sociais e temporais, sendo promovida (não necessariamente) pelo processo de territorialização.

Partindo desta compreensão acerca de território e territorialidade, é possível assimilar que a territorialidade não se manifesta de um único jeito. À vista disso, Saquet (2009, p. 82) alega que as pessoas vivem “diferentes temporalidades e territorialidades, em processo constante e concomitante de desterritorialização e reterritorialização que gera sempre novas territorialidades e novos territórios que contêm traços/características dos velhos territórios e territorialidades”. Haesbaert (2016), por sua vez, assegura que vivemos uma multiterritorialidade, tendo em vista que passamos frequentemente de um território para outro. Assim, como toda relação social acarreta uma interação territorial, ela também provoca um entrecruzamento de diferentes territórios. Dessa forma, a multiterritorialidade,

[...] implica a possibilidade de acessar ou conectar diversos territórios, o que pode ser dado por meio de uma “mobilidade concreta”, no sentido de um

deslocamento físico, quanto virtual, no sentido de acionar diferentes territorialidades mesmo sem deslocamento físico, como nas novas experiências espaço-temporais proporcionadas através do ciberespaço (HAESBAERT, 2016, p. 343-344).

Diante dessa visão apresentada pelo autor, a multiterritorialidade trata-se de fato da possibilidade de experimentar e vivenciar concomitantemente e/ou consecutivamente vários territórios (HAESBAERT, 2008; 2016). Nesse contexto, as pessoas podem ter múltiplas territorialidades decorrentes da (des)continuidade e da fragmentação dos diferentes tipos de territórios que experimentam/vivem e, a partir daí, estabelecer uma territorialização efetivamente múltipla (HAESBAERT, 2008; 2016). Sendo assim, cabe destacar que “a multiterritorialidade depende, sobretudo, do contexto social, econômico, político e cultural em que estamos situados” (HAESBAERT, 2016, p. 354).

Torna-se, então, fundamental tomar ciência de que, ao propor o conceito de multiterritorialidade, Haesbaert (2016) abrange os processos de des-re-territorialização. Assim, relacionado à produção da territorialização (T), que se refere à criação de territórios, tem-se os processos de desterritorialização (D) e reterritorialização (R), que são compreendidos, respectivamente, como o movimento de abandono (por mais que seja temporário) desses territórios; e a formação de novos vínculos em substituição aos perdidos, aqui denominado processo T-D-R (HAESBAERT, 2002; 2016; GREGORY, *et al.*, 2009).

Segundo Haesbaert (2016), os processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização são concomitantes, dinâmicos e indivisíveis, ou seja, ao mesmo tempo em que desterritorializamos, estamos reterritorializando. É um processo fluido, que não possui demarcações claras e visíveis. Em outras palavras, não há limites da passagem de um a outro. Em complemento, Saquet (2009) afirma que os processos T-D-R são simultâneos e complementares, portanto, podem acontecer no mesmo espaço ou em espaços diferentes, no mesmo momento ou em momentos distintos. Trata-se de uma des-re-territorialização cotidiana, visto que é um movimento constante de formação de novos territórios, que gera desterritorialização e, conseqüentemente, novas territorializações (SAQUET, 2013).

Nesse ponto, é importante ressaltar que meu foco nesse estudo são as práticas cotidianas que ocorrem no processo de territorialização dos jovens trabalhadores, porém, faz-se imprescindível tratar também de algumas abordagens que permeiam ou

complementam o conceito de territorialização. Portanto, nesta pesquisa discorro as práticas dos sujeitos (CERTEAU, 1994) que acontecem no sistema territorial (RAFFESTIN, 1993) e que ocasionam os processos de territorialização dos jovens trabalhadores e, conseqüentemente, a territorialidade. Para tanto, adoto a compreensão de que o espaço, como territorializado, refere-se aos movimentos cotidianos dos sujeitos e às territorialidades, visto que o próprio Certeau (1994) argumenta que as maneiras de fazer, provenientes das práticas cotidianas, permitem formas distintas de apropriação do espaço. Ou seja, é no cotidiano, no espaço construído e praticado, que se apreendem as manifestações de dominação e apropriação. Logo, é por meio das ações dos sujeitos, seja na condição de tática, estratégia ou conveniência, que o processo de territorialização ocorre.

Desse modo, percebo que existe concordância entre as práticas cotidianas e os processos de territorialização, isto é, entre as abordagens de Michel de Certeau e Claude Raffestin. Diante disso, buscarei entender como ocorrem as práticas cotidianas dos jovens trabalhadores nos seus processos de territorialização. Sendo assim, na próxima sessão, apresentarei informações a respeito dos jovens que compõem a minha pesquisa, quem são, o que fazem, onde vivem, as condições em que vivem, enfim, algumas questões que remetem ao contexto desses sujeitos.

2.3 JUVENTUDE E DESIGUALDADE SOCIAL NO BRASIL

Nesta sessão faço uma breve discussão a respeito de algumas questões importantes sobre a juventude no Brasil e, conseqüentemente, discorro sobre a desigualdade social, tendo em vista que esta dita os processos de interações sociais vivenciados pelos jovens, o que, de certa forma, promove diversas possibilidades de juventudes. A intenção é apresentar as concepções construídas historicamente sobre a juventude, por entender que estas têm orientado discursos e práticas, as quais refletem, inclusive, nas políticas públicas, nos planos e programas voltados para esse grupo populacional e nos processos de socialização dos jovens. Aqui, partirei do pressuposto de que, para entender o contexto do jovem – trabalhador – escolhido para protagonizar este estudo, considerado aqui um tipo de homem ordinário, é preciso compreender também o enredo no qual ele está inserido. Sendo assim, apresentarei tais aspectos, de modo a promover aprofundamento na

compreensão da conjuntura do sujeito desta pesquisa.

2.3.1 Considerações iniciais

A juventude é uma categoria social que tem sido construída e compartilhada por diferentes atores e grupos da sociedade (SILVA JÚNIOR, 2011; SOUZA; PAIVA, 2012). Ela, assim como todos os outros segmentos populacionais, vem sendo definida e aprimorada no decorrer da história (NOVAES, 2007). Segundo Abramo (1994, p. 1), “[...] a noção de juventude é socialmente variável. A definição do tempo de duração, dos conteúdos e significados sociais desses processos modificam-se de sociedade para sociedade e, na mesma sociedade, ao longo do tempo e através de suas divisões internas”. Conforme Dayrell (2016, p. 26), “as representações sobre a juventude, os sentidos que se atribuem a essa fase da vida, a posição social dos jovens e o tratamento que lhes é dado pela sociedade ganham contornos particulares em contextos históricos, sociais e culturais distintos”. Nessa perspectiva, a juventude é compreendida a partir de uma conceituação sócio-histórica, em que cada época e sociedade facultam uma concepção própria baseada nas características inerentes aos jovens (FRAGA; IULIANELLI, 2003; NOVAES, 2006).

Como observam Abramo (1997), Raitz e Petters (2008), a juventude na década de 1950 e início da de 1960 se caracterizava pela separação da família, na busca precoce por autonomia e mais liberdade. Esse contexto acabou suscitando uma predisposição para a transgressão e a delinquência juvenil. Logo, foi criada uma série de prescrições e medidas educativas a fim de assegurar e controlar a contenção desses jovens perigosos. Tais medidas buscaram “adequar o comportamento dos jovens a um estado de normalidade ou prestar algum bem ou serviço para este segmento, enfocando a manutenção das crianças, adolescentes e jovens nas escolas, sob a guarda da família ou do Estado, ou em instituições para jovens infratores” (CASTRO; ABRAMOVAY, 2002, p. 19). É nesse momento que a adolescência assume formalmente o estigma de uma fase da vida turbulenta e difícil, inerentemente perturbadora (ABRAMO, 1997; RAITZ; PETTERS, 2008).

As décadas de 1960 e 1970 foram marcadas pelos movimentos estudantis e de oposição aos regimes autoritários e pelo consumo intenso da música, acarretando um rompimento com a ordem estabelecida e com todas as formas de dominação. Nos anos

1980, a juventude é assinalada por uma imagem individualista, consumista, conservadora, apática, pragmática e indiferente aos assuntos públicos. Já nos anos 1990, aparecem inúmeras figuras juvenis nas ruas, envolvidas em diversos tipos de ações individuais e coletivas. Porém, boa parte dessas ações abrangia traços de individualismo, de fragmentação, de violência e desvio. Há, portanto, uma retomada dos elementos característicos dos anos 1950, como problemas de comportamento e de desvio no processo de integração social (ABRAMO, 1997; RAITZ; PETTERS, 2008).

De acordo com Camarano *et al.* (2004), durante esse período, no Brasil, as discussões propagadas pela mídia sobre a juventude versavam assiduamente sobre uma associação dos jovens a indivíduos inconsequentes e propensos ao desvio e ao crime. Conforme Castro e Abramovay (2002), a mídia propagou uma imagem dos jovens relacionando-os ao perigo. Essa imagem foi repercutida em notícias sobre violências, drogas e desemprego, propiciando a difusão de estigmas e medo, marcas comumente associadas à juventude desse período histórico.

Dessa forma, é possível dizer que o conceito de juventude não possui uma definição universal, nem estática, mas diversos conceitos que são decorrentes de uma histórica representação peculiar dessa população. Portanto, não há uma concepção social singular que defina e delimite esse grupo populacional, visto que se refere a uma categoria em constante construção social e histórica (RAITZ; PETTERS, 2008; SOUZA; PAIVA, 2012).

Contudo, o que se pode inferir é que “jovens com idades iguais vivem juventudes desiguais” (NOVAES, 2006, p. 105). Tal conjuntura pode ser explicada por meio da desigualdade preexistente na distribuição de riqueza e dos processos de disposição dos indivíduos na estrutura social, visto que ocasionam oportunidades e resultados desiguais (SCALON, 2011; SANTOS; RIBEIRO, 2016). Para Santos e Ribeiro (2016, p. 89), “esses recursos mobilizados funcionam como meios ou bases do exercício de poder social e da obtenção de vantagens nas relações entre indivíduos e grupos sociais”. Assim, o acesso diferenciado a recursos, seja de ordem material ou simbólica, distingue o contexto no qual os jovens se desenvolvem e constroem suas subjetividades (SANTOS; MOTA; SILVA, 2013).

Segundo Barros, Henriques e Mendonça (2000), o Brasil é um país desigual, que enfrenta um desafio histórico no combate da injustiça social decorrente de uma antiga e

enorme desigualdade na distribuição de renda, que exclui de uma parcela expressiva de sua população o acesso a condições mínimas de dignidade e cidadania. Em conformidade, Santos, Mota e Silva (2013) ressaltam que, em países periféricos como o Brasil, a desigualdade social assume proporções substanciais, facultada através da condição de miséria e de subcidadania vivenciada por uma parte significativa da sociedade. Para os autores, “a noção de subcidadania implica uma hierarquia valorativa das pessoas – implícita e enraizada institucionalmente de modo invisível – que determina quem é ou não *gente*, e, por consequência, quem é ou não cidadão” (SANTOS; MOTA; SILVA, 2013, p. 703).

A desigualdade é uma das características mais expressivas da estrutura social brasileira e se apresenta como “um fenômeno complexo, multidimensional, transversal e durável, que tem impactos diversos, em especial sobre as condições de pobreza e precariedade” (SCALON, 2011, p. 49). Além disso, abarca aspectos relativos a fatores existenciais, a relações sociais e a expressão política (SOUZA, 2006). Isso porque a desigualdade não é um episódio natural, mas também se constitui como uma construção social (SCALON, 2011). Sob essa perspectiva, Santos, Mota e Silva (2013) postulam que a desigualdade social é compreendida como uma construção coletiva, materializada cotidianamente nas relações instituídas pelos indivíduos a partir das práticas sociais.

É preciso ainda sublinhar que a desigualdade decorre de um contexto e é, em boa medida, o resultado das escolhas políticas realizadas no decorrer da história de cada sociedade. Logo, todas as sociedades dispõem de desigualdades, porém, estas podem se apresentar de diversas maneiras, visto que suas origens são tão variadas quanto suas manifestações (SCALON, 2011). Para a autora, a desigualdade é marcada por várias distâncias que podem ser percebidas na diferença de renda, na posição do sistema produtivo e, também, em questões de gênero, raça, gerações, classes, participação, credenciais educacionais, entre outras, resultando de diversos aspectos e tendo inúmeras consequências (SCALON, 2011). Ela “impõe-se, inclusive, na segregação do espaço em que os indivíduos se inserem e se movimentam, delimitando o lugar de cada cidadão na face urbana” (SCALON, 2011, p. 53).

Dentre estas possibilidades de vivenciar a desigualdade, Novaes (2006) salienta que a desigualdade social é a mais evidente entre os jovens brasileiros. Por isso, ela se mostra fundamental para a compreensão desse grupo populacional. Contudo, “nas trajetórias dos

jovens, as diferenças de origem social e a situação de classe não esgotam o assunto” (NOVAES, 2006, p. 106).

Após esta inicial exposição sobre a categoria juventude no contexto social e a sua articulação com a questão da desigualdade, apresento nos próximos tópicos os diferentes modos de ser jovem e as distintas formas de se vivenciar a juventude, conforme a posição das famílias no sistema de estratificação social, dando ênfase aos jovens de baixa renda que se encontram em situação de vulnerabilidade, visto que representam uma parte expressiva da população juvenil.

2.3.2 Sobre ser Jovem

O jovem é comumente visto como um indivíduo pleno de vigor e de ideais, agente propulsor da mudança social. A definição de jovem inclui a noção de juventude e esta, por sua vez, possui uma imagem elaborada pela sociedade marcada pela ambiguidade (ABRAMO, 1994; CAMARANO *et al.*, 2004). Nesse sentido, apesar de a juventude constituir um momento determinado, ela é habitualmente percebida como um momento de transição, de passagem na qual o jovem é um “vir a ser”, isto é, o jovem que ainda não se tornou um adulto. Essa perspectiva considera que o período juvenil é uma fase biográfica de “preparação” para o ingresso na vida adulta. Ela transporta para o futuro, na transição para a vida adulta, o sentido dos seus atos no presente, ou seja, é viver o presente em função do futuro. Dessa forma, o presente não é apenas um elo entre o passado e o futuro, mas torna-se a dimensão que “prepara” o futuro (ABRAMO, 1994; DAYRELL, 2003; LECCARDI, 2005).

Essa imagem converge com outra, a da juventude vista como problema, marcada, sobretudo, pela negatividade, uma vez que a violência, o crime, a morte, as drogas, a prostituição, as doenças infectocontagiosas (como Aids) e a gravidez na adolescência, entre outros, são fenômenos que contribuem para caracterizar esse tempo da vida como problemático (ABRAMO, 1994; LECCARDI, 2005; FREZZA; MARASCHIN; SANTOS, 2009; DAYRELL, 2016). Logo, essa imagem é projetada nos jovens que vivenciam e apreciam a vida juvenil e tudo o que ela pode oferecer no presente. Para esses jovens, prevalecem os desejos e a vontade de “aproveitar o instante”, como um tempo para o

ensaio e o erro, para experimentações e irresponsabilidades. Neste caso, a juventude não se baseia mais em um compromisso de longa duração (DAYRELL, 2003; 2016). Entretanto, reduzir a juventude a uma passagem e enxergar o jovem apenas pela lente dos problemas é restringir a complexidade desse momento da vida (DAYRELL, 2016).

Além dessas marcas, a juventude também se caracteriza por ser, ao mesmo tempo, uma condição social transitória e um tipo de representação. Assim, imprime uma dimensão temporal, facultada pelas transformações do indivíduo numa faixa etária estabelecida, visto que a juventude está relacionada à fase de vida compreendida entre a infância e a idade adulta. Nesse processo, a entrada na juventude se faz pela fase da adolescência e é sinalizada por modificações biológicas, psicológicas, cognitivas, emocionais e de inserção social (ARNETT, 1997; PERALVA, 1997; UNVPA, 2010; DAYRELL, 2016).

Cumprir destacar que a Organização das Nações Unidas (ONU), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), bem como a Organização Mundial da Saúde (OMS), consideram a juventude como aplicável à população de 15 a 24 anos de idade. Já a Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013, que institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens brasileiros, os princípios e as diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude, compreende como jovem os indivíduos com idade entre 15 e 29 anos (BRASIL, 2013). É nessa fase da vida que o indivíduo vai se descobrir e descortinar possibilidades em todas as esferas de sua vida, desde a área afetiva até a profissional. (PERALVA, 1997; DAYRELL, 2016).

No que se refere ao processo de transição do jovem para a vida adulta, esta passagem se encontra cada vez mais fluida e indeterminada. Os marcadores da transição tradicional e ideal para a “adulter”, como o término de determinada vivência escolar, inserção no mundo do trabalho, casamento, constituição da própria família, da casa e a paternidade, entre outras condições, têm acontecido sem um encadeamento lógico previsível, tendo em vista os novos estilos de vida e as diversas maneiras de se adentrar na fase adulta (ARNETT, 1997; PERALVA, 1997; PAIS, 2003; DAYRELL, 2016), considerando “inclusive, os arranjos na composição das novas famílias” (CAMARANO *et al.*, 2004, p. 23).

Nesse contexto, Pais (2003) salienta que os cursos de vida dos jovens se dão por possibilidades que não são pré-determinadas, suscetíveis a vulnerabilidade e a imprevisibilidade e que, por isso, podem delinear trajetórias alongadas, fraturadas,

atrasadas ou frustradas. Dessa forma, pode-se dizer que os processos de transição do jovem para a vida adulta são marcados por trajetórias não lineares e heterogêneas das fases da vida, não sendo possível, enfim, que se determine uma configuração única para a juventude, ou seja, há diferentes “circuitos de vida” juvenis (ARNETT, 1997; THOMSON *et al.*, 2002; PAIS, 2003; CAMARANO *et al.*, 2004; KLIKSBERG, 2006).

De outro lado, há diversos contextos históricos, sociais, regionais e culturais relacionados a esse momento ou a essa fase do ciclo da vida. Logo, as diferentes condições sociais e diversidades de gênero, de orientação afetiva, cultural, étnica, linguística, religiosa e até mesmo as diferenças territoriais, se articulam para a construção das distintas formas de se vivenciar a juventude (PERALVA, 1997; ROCHA-DE-OLIVEIRA; PICCININI; BITENCOURT, 2012; DAYRELL, 2016).

Aliado a isso, os jovens estão expostos a universos sociais distintos, a desiguais condições de acesso aos bens econômicos, educacionais e culturais, a laços fragmentados, a espaços de socialização múltiplos, heterogêneos e concorrentes, sendo produtos de diversos processos de socialização. Essa exposição, conseqüentemente, acarreta diferentes modos de “ser jovem” (SPOSITO, 1993; DAYRELL, 2007; 2016). Em consonância, Castro e Andrade (2013) postulam que a juventude é vivenciada de forma diversificada e desigual, variando conforme a origem social, a raça, o sexo, as disparidades socioeconômicas entre o campo e a cidade e entre as regiões do Brasil.

Nessa perspectiva, Dayrell (2016, p. 27) argumenta que “não há tanto uma juventude, e sim jovens enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem, e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem”. É nesse sentido que compreendo a noção de juventudes, no plural, para ressaltar as diversas formas de “ser jovem” existentes (CARRANO, 2000; DAYRELL, 2003; 2016).

De modo geral, é sabido que os jovens, paulatinamente, estão ocupando um espaço diferenciado perante a sociedade, sendo percebidos a partir das suas peculiaridades e necessidades e ganhando importância como um período específico do ciclo de vida, e não mais como uma mera transição para a idade adulta (SOUZA; PAIVA, 2012).

Posto isso, a próxima seção explora as diversas possibilidades de juventude(s) no que se refere às várias combinações entre escola, trabalho e inatividade e o desigual acesso aos bens econômicos, educacionais e culturais.

2.3.3 Juventude(s) e berços possíveis

A juventude “pode ser vista como uma ponta de *iceberg*, no qual os diferentes modos de ser jovem expressam mutações significativas nas formas como a sociedade ‘produz’ os indivíduos” (DAYRELL, 2007, p. 1114). Desse modo, a realidade juvenil é determinada por processos de transição distintos, haja vista as desiguais condições de acesso aos bens econômicos, educacionais e culturais, em que trajetórias diferenciadas cumprem papéis diferenciados sobre as várias formas de ser jovem (CAMARANO *et al.*, 2004; DAYRELL, 2016).

Nesse sentido, Hasenbalg (2003) e Peugny (2014) argumentam que entre as diversas possibilidades de juventude, há os jovens: que só estudam; que conciliam estudo e trabalho; que pararam de estudar e só trabalham (seja em empregos formais ou informais); e que não estudam nem trabalham, conhecidos como os “nem-nem”, estes se encontram desempregados (seja por opção ou por falta de opção) ou inativos (aposentados, deficientes, menores infratores, doentes, etc.); entre outros, considerando, assim, as diversas combinações entre escola, trabalho e inatividade.

Segundo Peugny (2014), o jovem estudante compõe apenas uma parcela de indivíduos em meio a outras “juventudes”. Para Hasenbalg (2003), os jovens que só estudam possuem as melhores condições para adquirir os níveis educacionais mais elevados, retardando, assim, seu ingresso no mercado de trabalho e a ocasional construção de novas famílias. Em relação ao segundo grupo, os jovens que estudam e trabalham, o autor destaca que a tentativa de conciliar estudo e trabalho compromete consideravelmente o rendimento escolar, fazendo com que estes jovens apresentem maior atraso escolar e encerrem seus estudos mais cedo do que os jovens que só estudam.

O terceiro grupo é formado por jovens que ingressaram precocemente no mercado de trabalho e interromperam as suas trajetórias escolares, comprometendo, assim, as oportunidades de mobilidade social nas etapas posteriores do ciclo de vida individual. Contudo, os jovens que não estudam nem trabalham possuem as trajetórias futuras de vida mais afetadas, diante do ponto de vista dos processos de inclusão social via educação e trabalho. Essa situação pode ser acarretada por diversos motivos, como: maternidade

precoce, doença, uso e tráfico de drogas, comportamentos violentos, entre outros (HASENBALG, 2003).

Dessa forma, a distribuição dos jovens nas situações apresentadas está eminentemente ligada aos recursos familiares e à posição das famílias no sistema de estratificação social, ou seja, os jovens se distinguem pela situação socioeconômica (HASENBALG, 2003). Nessa condução, Novaes (2006, p. 119) evidencia que “falar da ‘juventude brasileira’ é falar de processos resultantes de uma conjunção específica de herança histórica e padrões societários vigentes”. Sob essa perspectiva, Santos e Ribeiro (2016, p. 89) retratam que as “classes sociais representam princípios de divisão, categorias ou posições no mundo social que afetam o poder social e as chances de vida dos seus ocupantes”, enquanto as divisões de classe “são constituídas por desigualdades de poderes e direitos sobre ativos geradores de valor que produzem vantagens e desvantagens entre categorias”.

Sendo assim, a desigualdade existente na distribuição de recursos entre as classes acaba estruturando socialmente a conjunção de oportunidades e resultados desiguais. Valle Silva (2003) elucida que a distribuição desigual de recursos e de oportunidades sociais vivenciada numa dada fase da vida tende a impactar nas fases seguintes, podendo acarretar, em algumas ocasiões, um acúmulo de desvantagens, o que pode fomentar as desigualdades. Nesse contexto, Peugny (2014) argumenta que a reprodução das desigualdades ao longo das gerações se dá devido a alguns motivos que estão ligados ao nascimento, à infância e à socialização em diferentes meios sociais. Portanto, é possível inferir que a “origem social reflete nas disposições possuídas pelos sujeitos” (VOLKMER; MARTINS, 2016, p. 56).

Nesse ínterim, Peugny (2014) argumenta que a condição socioeconômica familiar representa um fator preponderante no futuro dos filhos, conseqüentemente, uns e outros não possuem as mesmas chances sociais. Para Vilela e Collares (2009) e Silva (2015), a origem social desses jovens exerce sobre eles impactos importantes (mas não determinantes) no que se refere às suas condições de vida e trajetórias profissionais. À vista disso, Margullis e Urresti (2008) acreditam que os jovens da classe média e alta possuem, geralmente, melhores oportunidades de estudar e, portanto, tendem a postergar seu ingresso no mercado de trabalho e nas responsabilidades da vida adulta. Já os jovens das camadas populares, por necessidades de ordem econômica, adentram precocemente no

mundo do trabalho, assim como assumem responsabilidades familiares mais cedo.

Em consonância, Camarano *et al.* (2004) acentuam que os jovens das camadas de renda mais baixas podem assumir responsabilidades para as quais não estão, necessariamente, preparados. Tal situação pode adiantar características da vida adulta, como o ingresso no mercado de trabalho, o provimento parcial ou total do seu sustento e a formação de família. Como ressaltam Guerreiro e Abrantes (2005, p. 169), os jovens, neste caso, vivenciam uma transição precoce de “um estatuto de dependência na casa dos pais, ao estatuto de trabalhador, em vida conjugal, muitas vezes com filhos e desejavelmente (mas nem sempre) em casa própria”. Nessa condução, Pochmann (2000) enfatiza que os jovens de baixa renda usualmente adentram precocemente no mercado de trabalho sem terminar o período escolar obrigatório, sendo admitidos em segmentos pouco qualificados. Os jovens pertencentes aos segmentos médios comumente concluem o período escolar obrigatório e/ou o ensino profissionalizante e começam a trabalhar antes dos vinte anos, ocupando cargos intermediários do setor industrial ou de serviços, bem como no setor público.

Por outro lado, os jovens pertencentes a segmentos sociais de renda mais elevada podem alcançar a idade adulta sem ter assumido responsabilidades a ela associadas, como inserção no mercado de trabalho, autonomia financeira e constituição familiar. Em alguns casos, prolongam a sua estadia na escola/faculdade e na casa dos pais (CAMARANO *et al.*, 2004). Guerreiro e Abrantes (2005) complementam esta percepção ao evidenciarem que estes jovens caracterizam-se por um longo período juvenil, vivenciado de maneira sossegada, emocionante e sem grandes preocupações. Permanecem até uma idade tardia na casa dos pais, usufruindo de uma “semidependência”, com liberdades quase ilimitadas e custos financeiros quase nulos.

Desse modo, os jovens das camadas sociais mais altas tendem a permanecer por mais tempo na inatividade. E em decorrência desta condição, geralmente, têm a possibilidade de concluir o ensino superior e ingressar no mercado de trabalho mais tardiamente, exercendo profissões centrais e ocupando postos mais elevados nos setores público e privado, também em decorrência da maior escolaridade alcançada (POCHMANN, 2000). Sobre esse contexto, Guerreiro e Abrantes (2005, p. 157) ressaltam que “percursos escolares mais prolongados, inserções profissionais mais tardias e instáveis,

homologias nos papéis de gênero são, entre outros, fatores transversais que redefinem os modos de atingir a condição adulta” por parte dos jovens pertencentes à classe mais alta.

Depreendo, então, que a inserção dos jovens na condição de trabalhadores e provedores de rendimentos, marcadamente das classes mais baixas, tem significativo impacto em suas trajetórias de vida (MARGULLIS; URRESTI, 2008). Segundo Guerreiro e Abrantes (2005), as consequências decorrentes da entrada precoce no mercado de trabalho dos jovens das classes menos favorecidas podem ser observadas nas fracas aspirações escolares, nas limitações na esfera do lazer e do consumo e no menor planejamento familiar. Em função disso, o período juvenil nas classes populares acaba se tornando mais curto e periférico em relação às classes média e alta (GUEREIRO; ABRANTES, 2005; MARGULLIS; URRESTI, 2008).

Neste cenário, Novaes (2006) enfatiza que, dentre os jovens brasileiros, os de baixa renda são os mais afetados pelos processos de desqualificação causadores de desigualdades sociais. Para Dib e Castro (2010, p. 5), “os jovens pertencentes aos estratos mais pobres são os mais frontalmente atingidos pelo desemprego e pelas mudanças no mercado de trabalho. Contudo, como a literatura revela, os jovens de classe média e alta também se veem afetados”.

Após estas exposições, ressalto que os argumentos apresentados são fundamentados na literatura sobre juventude e desigualdades sociais. No entanto, acredito que possa haver exceções. Por distintos motivos, jovens de classe alta também podem suspender a vida escolar e antecipar o ingresso no mundo do trabalho, fragilizando sua inserção profissional. De forma contrária, jovens de baixa renda podem prolongar o ciclo escolar e experimentar uma inserção universitária, o que tende a oportunizar uma socialização para o trabalho mais vantajosa e privilegiada.

Além dessas perspectivas, sobre as possibilidades de juventude(s) no que se refere aos recursos familiares e à classe social pertencente, Aquino (2009) atenta para os jovens suspensos da vida social, os que foram anteriormente apresentados como os que não estudam ou trabalham, sejam por estarem desempregados ou inativos. Conforme o autor, por estarem afastados do sistema produtivo, estes jovens se encontram no limite dos processos de criação e decisão, próximos à marginalidade.

De acordo com Guerreiro e Abrantes (2005, p. 169), esse grupo de jovens estão “mergulhados em espirais de exclusão social, com a quebra de uma série de vínculos

sociais e, potencialmente, sentimentos de depressão aguda e/ou experiências de marginalidade social”. Ainda segundo os autores, esses processos podem surgir em função de várias razões, entre as quais eles destacam o desemprego de longa duração, situação que pode levar a condições degradantes marcadas pela precariedade, isolamento e ausência de oportunidade.

Desse modo, compreendo a exclusão social como um processo gradativo, em que as diversas circunstâncias se sobrepõem e se reforçam. Nesse sentido, Guerreiro e Abrantes (2005, p. 169) salientam que “o insucesso escolar, o desemprego, a desintegração familiar, a marginalidade são fatores que, mesmo não estando sempre presentes, tendem a acumular-se em trajetos desestruturados, marcados pela privação de recursos, oportunidades e projetos”.

Diante dessas considerações, é de suma relevância situar o contexto desses jovens, uma vez que pode determinar, em parte, as possibilidades e os desafios a serem considerados na construção de uma determinada condição juvenil (CERTEAU, 1994; DAYRELL, 2007). Sendo assim, na próxima seção, apresento a conjuntura do jovem de baixa renda, sujeito escolhido para esta pesquisa, visto que vivencia um cotidiano pautado na tentativa de conciliar o estudo com o trabalho. Além disso, esse grupo de jovens se distingue como uma parte significativa do fenômeno mais geral da juventude.

2.3.4 Os jovens (pobres) trabalhadores

O contexto a ser considerado neste estudo é o da pobreza e da vulnerabilidade, situado pelos jovens de baixa renda, que desde o nascimento experimentam condições limitadas de vida (SOUZA, 2009; 2012; SILVA, 2015). A pobreza é aqui entendida não só como uma condição de ausência de renda, mas também é percebida de forma mais complexa e abrangente. Desse modo, ela pode ser definida como “privação de capacidades básicas que conduz à vulnerabilidade, exclusão, carência de poder, de participação e voz, exposição ao medo e à violência; enfim, à exclusão de direitos básicos e de bem-estar” (SCALON, 2011, p. 53). Portanto, trata-se de “um fenômeno de múltiplas dimensões cumulativas que podem reforçar situações de privação” (SOARES, 2012, p. 251). A vulnerabilidade, por sua vez, remete ao baixo acesso às estruturas de cunho social,

econômico, político, cultural, entre outros existentes, o que conduz a diversos desafios (CAMARANO *et al.*, 2004; SOARES, 2012).

Além disso, a garantia da própria sobrevivência surge como um grande desafio a ser encarado por esse grupo populacional que, aliado a isso, enfrenta constantemente um conflito entre a busca de recompensa imediata e a possibilidade de um futuro melhor (DAYRELL, 2007; SILVA, 2015). Em consonância, Barros (2010) exprime que os jovens pobres, ao idealizarem um projeto de vida, vivenciam uma tensão entre manter os valores e padrões socioculturais definidos pela família e a aspiração de ascender social e profissionalmente por meio da aquisição de um diploma universitário e de um emprego mais bem posicionado no mercado de trabalho. Nesse sentido, Dayrell (2007, p. 1108) considera que “ao lado da sua condição como jovens, alia-se a da pobreza, numa dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil”.

Nessas condições de pobreza, os jovens são impelidos para o trabalho (SANTOS; GIMENEZ, 2015). A iniciação precoce na vida laboral é algo recorrente para os jovens de baixa renda brasileiros (MINAYO-GOMES; MEIRELLES, 1997; POCHMANN, 2000; WICKERT, 2006; FRIGOTTO, 2008; LEITE, 2008; ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2009), uma vez que começam a trabalhar em idades e com níveis educacionais relativamente baixos (HASENBALG, 2003), ora para complementar a renda familiar, ora para prover o próprio sustento (SOUZA, 2012; CORROCHANO, 2013; PESSOA *et al.*, 2014), ora como proteção à marginalidade e à violência (ABRAMO, 1997; ALMEIDA; SILVA, 2004; PESSOA *et al.*, 2014).

Segundo Silva Júnior (2011), a associação entre pobreza, juventude e criminalidade tem se tornado determinista e tem adquirido naturalização no discurso proferido por diversos grupos da sociedade. Tal associação procede em virtude de esses jovens residirem em favela, em bairro popular, isto é, na periferia. Ainda conforme o autor, as representações sociais da favela permanecem sustentando discursos e práticas sobre estes lugares e seus moradores ainda nos dias de hoje. Para Novaes (2006, p. 106), o endereço faz diferença na medida em que “abona ou desabona, amplia ou restringe acessos”.

Sob esta perspectiva, Cruz (2007) relata que o termo favela como indicação de espaços populares está habitualmente ligado a julgamentos morais e juízos de valores, por conseguinte, os moradores de favela acabam sendo rotulados de forma pejorativa. Por sua

vez, Novaes (2006, p. 106) exprime que certos endereços carregam consigo “o estigma das áreas subjugadas pela violência e a corrupção dos traficantes e da polícia – chamadas de favelas, subúrbios, vilas, periferias, morros, conjuntos habitacionais e comunidades”. Esta assimilação colabora para a interpretação equivocada de que na favela habitam sujeitos considerados de segunda categoria, seres “inferiores”, inaptos socialmente (CRUZ, 2007; SILVA JÚNIOR, 2011). Nessa condução, Silva Júnior (2011, p. 28) assinala que

A favela, e também o que vem se definindo como periferia, nesse processo de construção social tem sido associada no imaginário coletivo, principalmente, às idéias de locus da pobreza, ocupações ilegais e irregulares, lugar da violência e da criminalidade, espaço fora da lei, ausência de infra estrutura e de serviços urbanos, e local da desordem e da imoralidade.

Diante disso, compreendo que a concepção produzida sobre a favela remete a esse espaço, o estatuto da falta/ausência e da homogeneização das conjunturas e experiências dos seus moradores. De acordo com Silva Júnior (2011), a falta de conhecimento das práticas cotidianas desenvolvidas pelos indivíduos que coabitam na periferia não impede a formação dos estereótipos pela sociedade. Sendo assim, os jovens pobres e periféricos “passam a serem vistos como resultado de uma somatória em que o meio é causa e, também, consequência das suas ações” (SILVA JÚNIOR, 2011, p. 33).

Esses discursos compartilhados socialmente orientaram a formulação de políticas públicas para a juventude, principalmente para os jovens que se encontram em situação de vulnerabilidade social, moradores de favelas ou de bairros populares (FREZZA; MARASCHIN; SANTOS, 2009; SILVA JÚNIOR, 2011). Assim, o jovem em estado de vulnerabilidade social, entendido aqui como aquele que apresenta uma potencial exposição a riscos de diversas naturezas – sociais, econômicas, políticas, culturais, entre outras – e, em função disso, enfrenta diversos desafios (CAMARANO *et al.*, 2004), é condicionado a um sistema que reproduz as desigualdades sociais e que lhes priva desde o nascimento da condição de sujeito social, digno de direitos. Esses jovens pobres “são transformados ora em problema social a ser administrado, ora em beneficiários de favores por parte do Estado e de outros atores da sociedade” (SILVA JÚNIOR, 2011, p. 44). Tal contexto de desigualdade social acaba descrevendo a situação de uma significativa parcela da população jovem brasileira que, por sua vez, tem orientado em grande medida as políticas públicas.

De forma geral, o Governo, em nível federal, a partir do final dos anos 1990, considerando-se, principalmente, o início do primeiro governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1995, buscou investir em programas de políticas públicas que propuseram a instituição de projetos que objetivavam solucionar os problemas enfrentados por esse grupo populacional em sua inserção na ordem social vigente. Os problemas eram relacionados ao acesso à educação, à saúde e ao trabalho, ou ainda a situações caracterizadas como em conflito com a lei (SPOSITO; CARRANO, 2003; FREZZA; MARASCHIN; SANTOS, 2009).

Diante disso, o Governo Federal lançou uma das principais ações para a ampliação do acesso ao primeiro emprego de jovens em situação socioeconômica pouco favorecida, consolidando, assim, a Lei de Aprendizagem. A lei de nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000, ampliada pelo Decreto Federal de nº 5.598, de 1 de dezembro de 2005, determina que todas as empresas de médio e grande porte contratem um número de aprendizes que corresponda de 5% a 15% do quadro total de funcionários, em funções que demandem formação profissional pertinente (BRASIL, 2000; 2005b). A Lei de Aprendizagem desponta com a intenção de garantir uma formação técnico-profissional aos jovens e abrandar o alicerce das desigualdades de inserção no mercado de trabalho (SOARES, 2009). Em 2018, o Decreto nº 5.598 (BRASIL, 2005b) foi revogado pelo Decreto nº 9.579 (BRASIL, 2018), sem impactos no que tange ao “aprendiz”.

De todo modo, a Lei de Aprendizagem prevê o desenvolvimento desse aprendiz por meio de atividades técnicas e práticas sob a orientação de empresas e instituições qualificadas em formação técnico-profissional. Os cursos são fornecidos pelo Sistema S (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Senai; Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac; Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte – Senat; e Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – Senar); Escolas Técnicas de Educação, que posteriormente foram transformadas em Centro Federal de Formação Tecnológica – CEFET’s; Organizações não-governamentais (ONGs); ou entidades sem fins lucrativos que tenham registro nos conselhos de direitos da criança e do adolescente. Esta formação tem como finalidade proporcionar ao aprendiz conhecimento teórico-prático de uma determinada função, cuja realização demanda uma pré-qualificação (SOARES, 2009; PESSOA *et al.*, 2014).

Por sua vez, o estágio profissionalizante é regulamentado pela Lei 11.788, de

25/09/2008, que o define em seu Art. 1º como um

ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008, p. 1).

Aos aprendizes, que devem ter idade entre 14 e 24 anos, é garantida a remuneração compatível ao salário mínimo – proporcional ao número de horas trabalhadas – e um contrato de trabalho com duração máxima de dois anos. No regime de aprendizagem, a jornada de trabalho não deve ser superior a seis horas diárias, admitindo-se a de oito horas para os aprendizes que já tiverem completado o ensino médio, se nessa jornada forem computadas as horas destinadas à aprendizagem teórica (BRASIL, 2000; 2005b; 2018).

Nesse contexto, as necessidades imediatas de sobrevivência conferem a esses jovens a transição entre a escola e o trabalho, numa relação extremamente complicada de ser administrada (GUIMARÃES, 2009). Essa condição não significa, necessariamente, o abandono da escola, embora exerça influência no seu percurso escolar. Além disso, as relações entre o estudo e o trabalho são diversas e complexas e não se extenuam na oposição entre os termos (SPOSITO, 2005; CORROCHANO, 2013).

No entanto, para uma grande quantidade de jovens pobres, a condição juvenil só é vivenciada devido às suas inserções no mundo profissional, que lhes garante o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo (SPOSITO, 1993; 2005; DAYRELL, 2007). Segundo Corrochano (2013), para além da questão da necessidade de sobrevivência ou do auxílio à família, a inserção no mercado de trabalho consente ao jovem uma remuneração que pode ser revertida para as suas próprias aspirações, tais como: aquisição de vestimentas e calçados, atividades culturais e de lazer, ou mesmo para o financiamento dos estudos. Nessa condução, o mundo do trabalho surge como um fator mediador e simbólico na concretização da condição juvenil, podendo assim considerar que o “trabalho também constrói a juventude”, apesar das distintas situações e opiniões por parte dos jovens em relação ao trabalho (SPOSITO, 1993; 2005).

Embora o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – promulgado em 13 de julho de 1990) tenha regulamentado o trabalho infanto-juvenil, a entrada no mercado de

trabalho desses jovens tende a concentrar nos estratos informais, precários, de baixa remuneração, ou que demandem grande esforço físico (GUIMARÃES; ROMANELLI, 2002; HASENBALG, 2003; LOUGHLIN; LANG, 2005; TUCKER; LOUGHLIN, 2006; VENCO, 2009; OLIVEIRA, 2011; PAIVA, 2012; 2013; PAIVA; FRANCO; DUTRA, 2015).

Diante disso, não se questiona a possibilidade de as atividades laborais demandarem dos jovens uma rotina diária de duplas jornadas (VILELA; COLLARES, 2009; ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2009), triplas ou mesmo quádruplas quando se consideram os diversos espaços pelos quais eles transitam diariamente e as responsabilidades que deles derivam. Contudo, é preciso sublinhar que este último contexto perpassa, essencialmente, por uma questão feminina, visto que são as mulheres que assumem as principais responsabilidades familiares. Logo, a possibilidade de conciliação entre trabalho, educação formal e vida familiar, que pode acarretar até quádruplas jornadas, é considerada pelas mulheres como problemática ou potencialmente impossível (GUERREIRO; ABRANTES, 2005).

Sendo assim, muitos desses jovens acabam priorizando as suas atividades laborais, fazendo com que o aspecto profissional se sobressaia à fase de preparo educacional. Logo, os rendimentos educacionais acabam sendo prejudicados, chegando até a resultar no abandono da vida escolar em favor do trabalho (VILELA; COLLARES, 2009; COMIN; BARBOSA, 2011). Embora entendam que é na educação formal que se encontra a solução para um futuro melhor, muitos jovens terminam desistindo dos seus estudos com escolaridade ainda muito baixa, o que interfere efetivamente no pleito de melhores empregos. A justificativa para tal abandono consiste na questão financeira (ANDRADE, 2008; SILVA, 2015).

A fim de remediar o abandono escolar em prol do trabalho, o governo brasileiro criou, ao longo da última década, dois grandes programas de incentivo ao acesso ao ensino superior, como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e Programa Universidade para Todos (Prouni). Criado pelo Governo Federal em 2004 e regulamentado pela Lei n. 11.096, em 13 de janeiro de 2005, o Prouni tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais (50% ou 25%) em cursos de graduação, em instituições privadas de educação superior, a estudantes brasileiros, sem diploma de nível superior. As instituições privadas de ensino que aderem ao programa recebem, em contrapartida,

isenção de alguns tributos (BRASIL, 2005a; ALMEIDA, 2012; SANTOS; GIMENEZ, 2015).

Vinculado ao Prouni, o Fies é um programa do Ministério da Educação que se destina a financiar cursos de graduação para estudantes matriculados em instituições não gratuitas, como assevera a Lei 10.260/2001. Esse financiamento é dirigido aos estudantes matriculados em cursos superiores que possuam avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2001; SANTOS; GIMENEZ, 2015). Esses programas foram desenvolvidos no intuito de proporcionar o aumento do número de brasileiros com formação superior. No entanto, mesmo com a implantação desses programas de incentivo à educação superior, o sistema educacional continua seletivo e não se apresenta disponível a todos os indivíduos que buscam cursar um ensino superior de qualidade (CORROCHANO, 2013; SILVA, 2015).

Com vistas às dificuldades de ingresso a um sistema educacional intensamente reduzido e restrito às elites e às classes médias privilegiadas, grande parcela da população juvenil que busca um futuro melhor por meio da obtenção de um grau superior precisa recorrer às instituições educacionais privadas, enfrentando ainda o desafio de custear as mensalidades dos cursos escolhidos nessas instituições de ensino, embora isso possa comprometer uma parte significativa de seus salários (VILELA; COLLARES, 2009; COMIN; BARBOSA, 2011; CORROCHANO, 2013). Santos e Gimenez (2015) corroboram com este pensamento e ressaltam que foram as vagas ofertadas pelas instituições privadas que ampliaram demasiadamente as perspectivas de inserção dos jovens de baixa renda no ensino superior.

Sob esta perspectiva, Andrade (2008) e Corrochano (2013) evidenciam que, para muitos jovens, especialmente os integrantes das camadas populares, é o próprio trabalho que lhes possibilita arcar com os custos relacionados à educação. Esse esforço empenhado pelo jovem entre permanecer trabalhando e dar continuidade aos estudos no nível superior é impulsionado pela conquista de sua autonomia e independência perante a família, em virtude de esta não lhe oferecer garantias de continuidade desses mesmos projetos de vida (BARROS, 2010).

Em contrapartida, parece não passar pelo desejo desses jovens sua inserção em uma instituição pública de ensino superior gratuita (FRANCO; MAGALHÃES, 2015), o que denota não apenas exclusão socioeconômica, mas também informacional, tendo em vista

sua “ignorância” quanto ao sistema de cotas, por exemplo. Ou, por outro lado, o sonho de adentrar em uma universidade pública pode ser vislumbrado como algo inatingível para esses jovens, algo considerado irreal, que vai além das suas possibilidades e capacidades.

Desse modo, a relação dos jovens trabalhadores de baixa renda com a educação formal é mediada entre os que cedem à evasão escolar e os que permanecem e persistem nos estudos, na busca de obter um diploma. Para ambos os casos, qualquer sacrifício realizado no presente está eminentemente associado à possibilidade de alcançar uma vida digna e confortável para si e para sua família, em um futuro próximo (SOUZA, 2012; CORROCHANO, 2013; SILVA, 2015).

Para os jovens que conseguem ingressar no ensino superior, este representa uma transformação nos estilos de vida e, principalmente, uma abertura de uma série de perspectivas e possibilidades em face do futuro (GUEREIRO; ABRANTES, 2005). De acordo com Peugny (2014), a obtenção de um diploma do ensino superior para os jovens das camadas populares se constitui, mais do que nunca, como a melhor proteção contra o desemprego e os empregos precários e provisórios. Dessa forma, o diploma torna-se essencial para o jovem de baixa renda se inserir em boas condições no mercado de trabalho. Além disso, a autora ressalta que o desemprego e as dificuldades de acessar o mercado de trabalho tendem a diminuir à medida que se eleva o nível do diploma.

Diante desse contexto, Sposito (2005) declara que o ensino e o trabalho são planos que se superpõem ou poderão passar por ênfases variadas, de acordo com o período de ciclo de vida e as condições sociais de cada jovem. Em consonância, Corrochano (2013) salienta que a relação dos jovens com o trabalho e com a escola muda de maneira significativa no tempo e no espaço. Essa alteração, portanto, é condicionada por variáveis sociais, como classe, etnia, sexo, local de residência, entre outras.

Tendo em vista, contudo, a compreensão do cotidiano por meio das práticas que o constituem, o processo de territorialização, as ações dos jovens trabalhadores (aqui percebidos como homem ordinário) voltadas para inventividade e criatividade e as suas maneiras de fazer, que, por vezes, passam despercebidas perante as regras e formalidades que lhes são impostas, – teorias e conceitos que fundamentam esta pesquisa – explícito, no capítulo seguinte, o percurso metodológico que permitiu o desnudamento e a compreensão de práticas cotidianas de territorialização desses jovens trabalhadores.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo apresento os procedimentos metodológicos, isto é, as diretrizes metodológicas adotadas que nortearam o caminho desta investigação. Assim, levando em consideração as peculiaridades e o objetivo da pesquisa, pretendo, ao longo desse capítulo, oferecer esclarecimentos a respeito das minhas escolhas ou decisões. Além disso, elucido que as posições aqui assumidas foram delimitadas, principalmente, dentro das possibilidades que o fenômeno estudado outorga e pelas perspectivas teóricas.

Este estudo se propôs a compreender como ocorrem as práticas cotidianas no processo de territorialização dos espaços vivenciados por jovens trabalhadores a partir de sua inserção no IESP. Tal proposta possibilita que se considerem os modos como os jovens vivenciam e elaboram determinadas práticas no seu contexto social. À vista disso, os métodos adotados foram fundamentados em um paradigma de pesquisa interpretativista. Segundo Saccol (2009), a pesquisa interpretativa confere importância aos significados subjetivos e sociopolíticos, como também às ações simbólicas contidas na construção e reconstrução da realidade dos indivíduos. Nesse sentido, a autora enfatiza que o pesquisador apreende o que é mais significativo, a partir da perspectiva dos sujeitos pesquisados, atribuindo relevância às suas palavras, expressões, imagens e experiências.

Desse modo, trabalhei dentro de uma perspectiva qualitativa, por entender que esta abordagem permite uma proximidade com os pesquisados necessária para ouvir e conhecer o cotidiano e o processo de territorialização dos jovens trabalhadores. Esse entendimento é corroborado por Certeau (1994), quando o autor postula que, para se desvendar as minúcias do cotidiano dos sujeitos ordinários, faz-se necessário realizar um mergulho nas trajetórias desses praticantes em suas atividades diárias, e, para isso, a abordagem quantitativa não se mostra suficiente ou adequada.

Nessa condução, a pesquisa qualitativa, de acordo com Minayo *et al.* (1995), se preocupa em adentrar a realidades não quantificáveis, visto que busca compreender um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que não podem ser operacionalizados a partir de números e variáveis. Para Flick (2009), a pesquisa qualitativa busca compreender, descrever e, por vezes, explicar os fenômenos sociais de formas diversas, como analisando experiências de indivíduos ou grupos. Tais formas podem estar relacionadas às histórias biográficas, às práticas cotidianas ou, ainda,

profissionais, as quais podem utilizar relatos, conhecimentos e histórias do dia a dia. Segundo Godoi e Balsini (2010, p. 91), a pesquisa qualitativa busca

[...] compreender e explicar o fenômeno social com o menor afastamento possível do ambiente natural. Nesse cenário, não se buscam regularidades, mas a compreensão dos agentes, daquilo que os levou singularmente a agir como agiram. Essa empreitada só é possível se os sujeitos forem ouvidos a partir da sua lógica e exposição de razões.

Dessa maneira, entendo que a pesquisa qualitativa oferece a possibilidade de compreender a dimensão do cotidiano, tendo em vista que é preciso inserir-se nele, para, então, extrair o que há por trás do que é dito e realizado (GOUVÊA, 2014). Assim, tanto o cotidiano quanto a territorialização dependem diretamente de uma interpretação subjetiva, uma vez que toda prática possui uma intenção, assim como toda construção humana guarda um sentido (WEBER, 1999). Porém, nem sempre esses sentidos estão explícitos. Por isso, o fenômeno requer profundidade a fim de ser apreendido.

Além disso, essa pesquisa se configura como descritiva. Conforme Vergara (2005), a pesquisa descritiva apresenta características de determinada população ou fenômeno. No mesmo sentido, Sampieri, Collado e Lúcio (2006) evidenciam que um estudo é considerado descritivo quando procura analisar como se manifestam determinados fenômenos, situações ou acontecimentos, especificando propriedade de pessoas, grupos ou comunidades com o intuito de compreender o seu comportamento. Desse modo, procurei descrever as práticas cotidianas que levam ao processo de territorialização dos espaços vivenciados pelos jovens a partir de sua inserção no IESP, compreendendo suas características e comportamentos.

Cabe ressaltar que a descrição em uma pesquisa com enfoque no cotidiano não ocorre de forma neutra ou desvinculada da realidade investigada, todavia, demanda do pesquisador uma sensibilidade para perceber o que está além do dito, do que é expresso nas falas, ou ainda, do que é repetido ou gesticulado (FERRAÇO, 2007). Isso quer dizer que, ao direcionar o olhar para o cotidiano ou para as práticas cotidianas realizadas nos espaços é preciso se ater também ao invisível, o que requer do pesquisador uma percepção melindrosa do mundo e das pessoas (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 1996). Sendo assim, me atentei às práticas, às características e aos comportamentos exercidos pelos jovens

trabalhadores nos espaços que frequentam, haja vista que, de alguma maneira, “instauram o cotidiano inventado e reinventado” (MENDES; CAVEDON, 2012, p. 130).

Feito esses delineamentos iniciais, parto para a apresentação dos métodos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa.

3.1 MÉTODOS DE COLETA DE DADOS

É sabido que as pesquisas realizadas no/do/com o cotidiano têm sido desenvolvidas a partir do “fazer junto”, ou seja, é fundamental para o pesquisador ir à vida cotidiana e se inserir no ambiente em que se processam as atividades a serem analisadas, mantendo-se próximo e vinculado ao lócus de pesquisa (FERRAÇO, 2007; OLIVEIRA, 2008; GOUVÊA, 2014). Em conformidade, Victorio Filho (2007, p. 101) afirma que:

No espaço e no tempo da pesquisa no/do cotidiano, nos quais a interrogação dos sentidos que damos à pesquisa é permanente, não há refúgio teórico nem prático que separe os olhos dos que veem daquilo ou daqueles que são vistos. Em outras palavras, penso que, em qualquer pesquisa nessa órbita, o pesquisador é inexoravelmente inseparável daquilo que investiga.

Logo, como pesquisadora do cotidiano, não vejo possibilidades de me manter distante ou até mesmo isenta do objeto pesquisado, que, nesse caso, trata-se dos jovens trabalhadores, vistos aqui e por mim como protagonistas e coautores dessa pesquisa. Nessa perspectiva, Ferração (2007, p. 78-79) salienta que “precisamos considerar então que os sujeitos cotidianos, mais que objetos de nossas análises, são, de fato, [...] aqueles que vivem esses cotidianos, são os legítimos autores/autoras dos discursos ‘com’ os cotidianos”.

Denzin e Lincoln (2006), por sua vez, recomendam aos pesquisadores qualitativos, que buscam captar o ponto de vista do indivíduo, realizar uma observação detalhada do que se deseja pesquisar, de modo que possa garantir uma maior riqueza de detalhes e uma descrição ampla da realidade que observa. Sendo assim, fiz uso da observação participante nesta pesquisa, um dos instrumentos de que se vale a etnografia. Cabe informar que a observação participante não é um método de pesquisa em si, mas um instrumento de coleta de dados que faz uso de técnicas específicas da etnografia, com a finalidade de obter

informações em um contexto comportamental pertinente para a pesquisa (ANGROSINO, 2009).

Segundo Serva e Jaime Jr. (1995, p. 69), a observação participante consiste em uma situação de pesquisa onde “observador e observados encontram-se numa relação face a face, e onde o processo da coleta de dados se dá no próprio ambiente natural de vida dos observados, que passam a ser vistos não mais como objetos de pesquisa, mas como sujeitos que interagem com o estudo”. DeWalt e DeWalt (2011) apresentam visão semelhante quando evidenciam que a observação participante ocorre quando o pesquisador participa dos afazeres diários, dos rituais, das interações e eventos de um determinado grupo de pessoas no intuito de captar os aspectos explícitos e implícitos de suas rotinas cotidianas, assim como de sua cultura.

Ainda de acordo com os autores, estabelecer um bom relacionamento é essencial na observação participante. Para isso, o pesquisador precisa se empenhar ao longo do tempo para aprender a se comportar apropriadamente no ambiente, de forma que demonstre respeito pelas pessoas e que, além disso, consiga ser um ouvinte bom e cuidadoso (DEWALT; DEWALT, 2011). Para Vieira e Pereira (2005), a observação participante é uma técnica na qual o pesquisador se insere total ou parcialmente no campo de estudo, para assim vivenciar um processo de “aculturação” e também o cotidiano do grupo estudado.

Desse modo, o pesquisador passa a fazer parte do cotidiano dos sujeitos a serem pesquisados, podendo até executar suas atividades diárias habituais, na intenção de compreender profundamente o contexto em que eles atuam. Logo, percebo que, a partir da observação participante, é possível ao pesquisador, por meio do contato direto com os pesquisados, apreender as particularidades e a realidade de determinado grupo social, captando aspectos de certo modo ocultos nas práticas e ações dos indivíduos.

Assim, para realizar a observação participante, me inseri em uma unidade da IESP de Belo Horizonte (MG) como pesquisadora, no intuito de observar as atividades desenvolvidas pelos jovens e, principalmente, as interações estabelecidas por eles, para, assim, entender melhor o campo. O que me levou a escolher a IESP e a forma como consegui o acesso a ela são descritas no próximo capítulo.

Durante a realização das observações, tomei por nota, em um caderno e diário de campo, de fatos que aconteceram no espaço investigado e possíveis *insights*, me atentando para registrar, inclusive, as primeiras impressões, visto que elas podem se desvanecer por

meio do processo de absorção ocasionado com o decorrer do tempo (CAVEDON, 2014). Segundo Cavedon (2014), o caderno de campo deve ser um bloco pequeno, que sirva para fazer anotações de forma discreta de algum dado passível de ser esquecido, seja um nome, um detalhe ou uma palavra-chave. Já o diário de campo é elaborado em casa e pode ser registrado com dados confidenciais, informações pessoais e reflexões sob a forma de um arquivo no computador, mantido em posse do pesquisador de forma sigilosa. Conforme Lopes *et al.* (2002), o diário de campo se configura como um recurso muito utilizado por pesquisadores que realizam a etnografia e objetivam uma descrição densa, em virtude de ele ser considerado um instrumento ideal para o registro do cotidiano da pesquisa. E mesmo com este estudo não se tratando de uma pesquisa etnográfica, realizei anotação detalhada das impressões e pensamentos acerca do campo.

Todos os dias eu levava comigo um caderno pequeno e uma caneta para registrar algo que observava, escutava ou refletia e todo e qualquer acontecimento que considerava importante. Ao chegar em casa, escrevia no diário de campo tudo o que tinha observado e anotado durante minha permanência na IESP. O caderno que subsidiou as anotações possui 56 folhas (com dimensões de 14 centímetros de comprimento e 10 centímetros de largura), sendo que 28 foram preenchidas. Tais anotações auxiliaram na produção de 10 notas de campo em formato de textos. Essas notas se referem aos dias em que estive em campo e serviram, posteriormente, para alicerçar as reflexões e interpretações na construção da análise dos dados.

Nesse processo de observação participante destaco, ainda, que houve a utilização de registros fotográficos. Os registros não seguiram nenhuma técnica específica, mas serviram como suporte ilustrativo das observações. Ao todo, registrei 20 fotografias. Este instrumento de coleta de dados é valioso ao passo que, conforme Loizos (2002, p. 137), a imagem “oferece um registro restrito mas poderoso das ações temporais e dos acontecimentos reais – concretos, materiais”. Banks (2009), por sua vez, ressalta que as fotografias são representações de acontecimentos específicos e seu significado depende, portanto, do contexto em que foram produzidos.

Ademais, durante o período de observação participante fiz uso da história oral. A escolha por esta metodologia utilizada frequentemente na área da História se deu pela possibilidade de apreender um fenômeno social a partir das histórias e relatos individuais dos próprios sujeitos investigados, uma vez que, segundo Barros e Lopes (2014), as

histórias individuais relatam sempre as histórias coletivas. Além disso, a decisão pela história oral se concretizou quando entendi que ela admite heróis desconhecidos, quando propicia o contato e reconhece a voz dos menos favorecidos, no momento em que “leva a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade”, isto é, “ela lança a vida para dentro da própria história” (THOMPSON, 1992, p. 44). Desse modo, pode-se dizer que a história oral se refere a uma história construída pelas e em torno das pessoas.

Thompson, Frisch e Hamilton (2005) corroboram com a ideia de que a história oral é um procedimento metodológico, ou seja, uma prática que resgata histórias não conhecidas e concede às pessoas a possibilidade de construir suas próprias histórias. Para Delgado (2006, p. 15), a história oral também se configura como um procedimento metodológico, “que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, versões e interpretações sobre a História em suas múltiplas dimensões: temporais, espaciais, conflituosas e consensuais”. Logo, a história oral é concebida por meio de narrativas orais que trabalham com o imprevisível, o inusitado, o dinâmico e com o não dito, privilegiando as subjetividades, as percepções e, principalmente, as experiências das pessoas (MENDES; BARROS, 2012).

Em relação ao seu conceito, Meihy e Holanda (2019, p. 17, grifo dos autores) afirmam que consiste em um “recurso moderno usado para a elaboração de registros, documentos, arquivamento e estudos referentes à experiência social de pessoas e de grupos. Ela é sempre uma história do **tempo presente** e também reconhecida como **história viva**”. Segundo Ichikawa e Santos (2009), a história oral conta uma história do tempo presente, tendo em vista que o passado tem continuidade nos dias atuais e seu processo histórico não acabou. Além disso, as autoras acreditam que a razão de ser da história oral se configura no sentido do passado dentro de um presente imediato. Sendo assim, a história oral trata-se de uma alternativa à história oficial e se apresenta como uma maneira de captar experiências de pessoas que estão dispostas a falar de suas vidas.

Visto seu conceito, agora apresento suas modalidades e formas de utilização. Conforme Meihy (2010), existem quatro modalidades de história oral, a saber: história oral de vida; história oral temática; tradição oral; e história oral testemunhal. Na história oral de vida, de acordo com Ichikawa e Santos (2009), o sujeito possui mais liberdade para discorrer sobre suas experiências pessoais. Portanto, tal história é narrada segundo sua

aspiração, memória, ajeites, imprecisões, ou seja, é construída com base em suas experiências. Para Barros e Lopes (2014, p. 43) “as histórias de vida traduzem um modo narrativo próprio do autor (de seus saberes, suas influências, inspirações, determinações) em seu tempo e espaço vividos”. Assim, o que mais importa em história oral de vida são as versões individuais dos fatos da vida (MEIHY; HOLANDA, 2019).

No caso da história oral temática, tem-se a existência de um foco central que direciona, recorta e conduz o ato da entrevista (MEIHY; HOLANDA, 2019). Trata-se de uma metodologia que prima por ser direta, por meio da demarcação de um tema específico para análise. Portanto, nesta modalidade o entrevistado emite sua opinião a respeito de determinado tema específico. Logo, percebe-se uma maior objetividade. Reconhece, assim, que ela se difere da história oral de vida, já que os aspectos subjetivos ficam limitados ou anulados e que só interessam quando revelam aspectos úteis à informação temática central (ICHIKAWA; SANTOS, 2009).

A tradição oral, por sua vez, não se limita apenas a entrevistas e trabalha com o pressuposto do reconhecimento do outro em suas possibilidades mais expandidas (MEIHY; HOLANDA, 2019). Ademais, a tradição oral “depende de entendimentos entre os fundamentos míticos, rituais e vida material de grupos. A soma dessas balizas constitutivas demanda trabalhos profundos em que a observação dirige as entrevistas de maneira a submeter a narrativa a uma prática” (MEIHY; HOLANDA, 2019, p. 35).

Por fim, a história oral testemunhal está ligada às situações traumáticas, ou seja, os participantes selecionados vivenciaram (ou estão vivenciando) acontecimentos que deixaram marcas em suas vidas, como, por exemplo, a vivência em campo de concentração (MEIHY, 2010).

Sendo assim, entendo como necessário, para a obtenção dos fatos corriqueiros e os sentidos que envolvem as práticas dos jovens trabalhadores nos vários contextos sociais, o uso da história oral temática, em virtude de esta possibilitar a apreensão da opinião do entrevistado sobre um tema específico vivenciado por ele (ICHIKAWA; SANTOS, 2009). Em outras palavras, a história contada por eles me ajudou a compreender seus processos de territorialização. Nessa direção, Barros e Lopes (2014) reportam que o aspecto fundamental dessa metodologia se encontra na oportunidade de o pesquisador obter detalhes desconhecidos ou abafados que possam enriquecer a investigação, contribuindo

para a captação de histórias que vão além das oficiais disseminadas. Logo, é por meio dessa perspectiva que considero tal método adequado para o contexto de minha pesquisa.

De acordo com Meihy (2002), a história oral possui algumas etapas, a saber: elaboração do projeto; gravação; confecção do documento escrito; possível análise; e devolução do material. A primeira etapa consiste na elaboração do projeto, é o momento de definir os critérios, as características e procedimentos que serão adotados na pesquisa. Na segunda etapa é quando ocorre a materialização do primeiro processo, isto é, ocorre a gravação. A terceira etapa, por sua vez, é quando o documento escrito é produzido, ou seja, é quando as transcrições são realizadas. A quarta etapa se refere à análise das informações e, por fim, a última etapa é o momento de conclusão do projeto, quando o retorno é dado à sociedade que colaborou para com a pesquisa (MEIHY, 2002).

Diante disso, foi elaborado um projeto inicial e, logo depois, um roteiro geral das entrevistas, que abrangeu uma articulação das principais questões que impulsionam a pesquisa. Conforme Ichikawa e Santos (2006), o roteiro elaborado deve ser temático, amplo e abrangente, para que possa ser utilizado em todas as entrevistas. Sendo assim, no decorrer da observação participante, realizei 22 (vinte e duas) entrevistas de história oral temática com os jovens trabalhadores que são assistidos pela IESP e que estavam inseridos em empresas que aderiram ao programa Jovem Aprendiz lançado pelo Governo Federal. Os jovens se encontravam na referida instituição para algum curso de capacitação profissional. Assim, as entrevistas aconteceram nas dependências da instituição de formação profissional, devido a questões de maior acessibilidade por parte da pesquisadora e dos entrevistados.

As entrevistas nada mais são do que conversas com propósitos definidos que permitem explorar e compreender o significado da experiência vivenciada pelo entrevistado, aproximando-a do seu devido contexto (SEIDMAN, 1997). Segundo Godoi e Mattos (2010), a entrevista é uma prática de investigação que permite a captação de uma riqueza de informações, assim como também proporciona ao entrevistador a oportunidade de dar seguimento nas perguntas e respostas usufruindo de uma interação direta e flexível. Para os autores, três condições são primordiais à entrevista qualitativa, são elas: o entrevistado deve expressar-se a seu modo frente ao estímulo do entrevistador; que a ordem de perguntas não prejudique a espontaneidade do entrevistado; e que o entrevistado

possa inserir outras perguntas ou participações durante o diálogo, de acordo com o contexto e as oportunidades, visando sempre o objetivo geral da entrevista.

As entrevistas seguiram um roteiro previamente semiestruturado, apoiado em teorias e questionamentos que fundamentam a pesquisa. A entrevista semiestruturada utiliza um guia que contém a ordenação dos temas ou perguntas possíveis que podem surgir na conversação. Este guia tem a função de auxiliar o entrevistador a recordar os principais assuntos a serem considerados durante a entrevista (GODOI; MATTOS, 2010). Sua importância se dá na possibilidade de adaptar as perguntas de acordo com a fluidez da conversa, inserindo novas questões a partir dos relatos das experiências vividas pelo entrevistado, ou seja, é um instrumento flexível que pode mudar a partir do rumo da conversa (MARCONI; LAKATOS, 1999). Desse modo, as perguntas propostas aos entrevistados serviram como guia para a exposição das ideias e abordagens dos assuntos a serem tratados, reconhecendo, enfim, que cada entrevista teria uma possível construção diferente. O roteiro adotado nesta pesquisa está disponível no Apêndice A.

Antes de iniciar cada entrevista, expliquei aos entrevistados o objetivo da pesquisa e solicitei a permissão para gravar as entrevistas, de modo a conservar o maior número de informações possíveis. Para tanto, utilizei o gravador de voz do meu celular. Em seguida, fiz a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B), como prescreve a Resolução 510 (CNS, 2016), que reza sobre pesquisas com seres humanos no âmbito das ciências sociais aplicadas, e solicitei a assinatura dos entrevistados. Após isso, as entrevistas foram iniciadas e gravadas, sob consentimento dos entrevistados e posteriormente foram cuidadosamente transcritas na íntegra, respeitando todos os momentos, como pausas, silêncios e ênfases, formando um banco de dados para análise (MERRIAM, 2009).

Também aconteceram algumas conversas informais não gravadas; em função de o jovem preferir a não gravação, ou porque a conversa aconteceu nos corredores com a instrutora orientadora (IO), que ficou encarregada de me dar todo o suporte durante a realização da pesquisa, com os demais instrutores e com o pessoal que trabalhava na recepção, de forma espontânea. Nesses casos, eu registrei as conversas em diário de campo.

Na próxima seção, apresento os procedimentos relativos à análise dos dados.

3.2 ANÁLISE DOS DADOS

A interpretação e a análise dos dados, obtidos com as entrevistas de história oral temática e com as observações, foram realizadas por meio da técnica de análise de narrativas, a partir do que direciona Meihy (2002), Ichikawa e Santos (2006) e Joaquim e Carrieri (2018). Segundo Alberti (2005), a narrativa se configura como um dos principais fundamentos da história oral, tendo em vista que um acontecimento ou uma situação vivida por um sujeito não pode ser transmitido a outro sem que seja narrado. Nessa condução, Portelli (1996, p. 2) salienta que “narrar consiste precisamente em expressar o significado da experiência através dos fatos: recordar e contar é interpretar”.

Dessa forma, a narrativa enfatiza as vivências dos narradores, “afinal, nem a história e nem o cotidiano podem ser apreendidos, mas sim narrados e interpretados em meio a discursos” (JOAQUIM; CARRIERI, 2018, p. 307). Barthes (2011), por sua vez, reforça que a narrativa se ampara pela linguagem articulada, seja ela oral ou escrita, pela imagem, que pode ser fixa ou móvel, pelo gesto ou até mesmo pela combinação ordenada de todos estes elementos. Nessa perspectiva, Camasmie (2007, p. 51) reitera que “é necessário que o narrador faça o ator falar vozes até então emudecidas pela direção dada pelos acontecimentos, voltando os passos sobre as experiências vividas para então narrá-las”.

À vista disso, Jovchelovitch e Bauer (2002) sublinham que as narrativas não devem ser julgadas como verdadeiras ou falsas, uma vez que apresentam a verdade a partir de um ponto de vista, de uma ocasião particular no tempo e no espaço. Assim, as narrativas passam a serem percebidas não apenas como histórias pessoais, mas também como explicação para o entendimento de determinado objeto, situação, ou um universo social desconhecido (BARROS; LOPES, 2014). Desse modo, a análise das narrativas “procura entender o texto por sua totalidade, pela sua ‘grandeza’, partindo de suas peculiaridades” (ALVES; BLIKSTEIN, 2006, p. 418).

Sendo assim, essa pesquisa se sustenta na premissa de que, por meio dos relatos, é possível compreender o processo de territorialização dos jovens trabalhadores, a partir das histórias contadas por eles. Logo, apoiada nas histórias contadas pelos sujeitos e nas observações, busquei compreender o discurso proferido pelos sujeitos através das narrativas, para que, assim, eu pudesse entender como a história é mostrada (ALVES;

BLIKSTEIN, 2006). Foi nesse contexto que busquei realizar a análise das narrativas, considerando que toda narrativa é construção, elaboração, seleção de fatos e impressões (MEIHY, 2002).

Para tanto, após coletadas todas as informações, foi preciso transformar o oral em escrito. Esta etapa trata-se, conforme Joaquim e Carrieri (2018), de um momento importante para a análise das entrevistas de história oral, pois é quando o pesquisador coloca no papel toda a experiência vivida durante cada entrevista. Logo, esse procedimento acontece por meio da possibilidade de se traduzirem falas, expressões, gestos e emoções em códigos da linguagem escrita. Isto posto, tem-se que não é apenas a linguagem expressa por palavras que interessa, mas também a linguagem não textual.

Porém, como o gravador não captura gestos, nem emoções, fez-se necessária uma reconstrução do relato feito pelo entrevistado, no intuito de tentar manter o seu formato original. Esse procedimento apoia-se em Meihy (2002), quando o autor argumenta que a transcrição da entrevista contempla duas etapas: textualização e transcrição. A textualização, de acordo com Ichikawa e Santos (2006), se refere a um estágio mais elevado na construção de um texto de história oral, em que consta a reorganização do discurso coletado. Nesta etapa, a voz do entrevistador é anulada e suas perguntas são suprimidas. Na transcrição, o texto é recriado em sua plenitude, transformando-se em um texto único, corrido e de fácil leitura (MEIHY; 2002; JOAQUIM; CARRIERI, 2018). Segundo Joaquim e Carrieri (2018, p. 310) “para trazer para o texto a emoção, a atmosfera e o ritmo da fala na experiência do encontro, é preciso modificar e reordenar, permitir que determinada fala apareça (mesmo que não dita) e remontar essa aura que permeia a narrativa”. Esse recurso proporciona que o leitor ou a leitora também experimentem essa narrativa.

Diante disso, entendo que muitos aspectos podem ficar velados no momento da transcrição das entrevistas, visto que o pesquisador, ao transcrever as entrevistas gravadas, palavra por palavra, pode não conseguir passar ao papel toda sua experiência vivida naquele momento (JOAQUIM; CARRIERI, 2018). Nesse caso, acaba tornando-se necessária a inserção de palavras que representem gestos ou emoções, a fim de dar mais originalidade à entrevista. Para Meihy (2002, p. 181), “o documento de história oral é a entrevista e não a fita gravada, portanto, pode-se colocar no texto o que foi ocultado ou não dito na gravação”.

No processo de análise das falas dos sujeitos, ressalto que tentei preservar ao máximo a narrativa dos entrevistados, uma vez que elas possuem expressões e maneiras de falar características da fase juvenil. Então, grande parte dos trechos das entrevistas está em sua configuração original, só alguns trechos que receberam complementos posteriormente, como aspectos “não ditos” e expressões visualizadas durante as entrevistas. Dessa forma, na análise das narrativas busquei estabelecer diálogos entre as histórias coletadas e as teorias utilizadas (a perspectiva do cotidiano a partir de Michel de Certeau e a abordagem de território por meio de Claude Raffestin) para compreender como ocorrem as práticas cotidianas no processo de territorialização dos espaços vivenciados por jovens trabalhadores a partir de sua inserção no IESP.

Na sequência, apresento a minha imersão no campo e as minhas primeiras impressões, seguida da minha experiência em campo, para depois dar continuidade à apresentação e análise dos dados, com base no aporte teórico estudado.

4 IESP: UM ESPAÇO PRATICADO POR JOVENS TRABALHADORES

Nesta tese, optei por ir além de uma breve descrição do acesso ao campo que seria inserida no capítulo de procedimentos metodológicos e escolhi apresentar o campo e a forma como o acessei de maneira mais detalhada, em um capítulo à parte. Sendo assim, neste capítulo, explico como adentrei no campo de pesquisa para que o leitor ou a leitora consiga vislumbrar com maior detalhe o processo de aproximação do campo, as minhas primeiras impressões, a entrada no campo e a forma como ocorreu o contato com os sujeitos de pesquisa. Em seguida, apresento as histórias dos jovens trabalhadores que foram abordados na IESP. Por fim, descrevo o cotidiano da IESP, com suas rotinas, e faço um paralelo com tudo o que foi observado na pesquisa de campo. Além do mais, apresento as novas práticas cotidianas vivenciadas pelos jovens no processo de territorialização da IESP e realizo um diálogo com a teoria.

4.1 BUSCANDO UMA APROXIMAÇÃO COM O CAMPO: PRIMEIROS PASSOS E PRIMEIRAS IMPRESSÕES

O meu interesse em estudar os jovens trabalhadores assistidos pela IESP surgiu após uma proposta da minha orientadora para dar sequência à pesquisa sobre "Comportamento Organizacional: um estudo com jovens trabalhadores", que ela junto aos membros do núcleo de pesquisa que coordena, o Necop, já desenvolvem há anos. Essa pesquisa mencionada é desenvolvida em vários espaços, inclusive nas unidades de atendimento da IESP que estão distribuídas no Brasil e, principalmente, na unidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, devido à maior acessibilidade por parte dos pesquisadores. Então, percebi que esse histórico de pesquisas realizadas na IESP facilitaria o meu acesso, tendo em vista que a minha orientadora já tinha o contato das pessoas que permitiriam o meu ingresso no campo. E, realmente, não foi diferente disso.

De antemão, esclareço que, para atentar às questões éticas e proteger as informações pessoais dos participantes, o nome da instituição, os nomes da equipe da instituição, os nomes dos entrevistados e quaisquer outros dados que comprometam a

imagem institucional da organização pesquisada e das empresas em que os jovens trabalham foram substituídos por nomes fictícios.

O primeiro contato com a unidade da IESP, de Belo Horizonte (MG), foi feito em novembro de 2018, logo após a minha banca de exame de qualificação do Projeto de Tese. A intenção foi a de pedir autorização e agendamento para a realização da pesquisa. Trocamos alguns e-mails com a equipe e fomos informadas de que essa unidade da IESP estava em obras, o que fez com que a minha entrada em campo fosse adiada, sendo agendada para fevereiro de 2019.

Quando o mês de fevereiro de 2019 se aproximou, entrei novamente em contato com a equipe da referida IESP e eles autorizaram a aplicação da pesquisa. Definido isto, iniciei a minha imersão no campo, para a observação participante e a coleta das entrevistas, nessa instituição de formação profissional de atendimento a jovens de baixa renda que se encontram em situação de vulnerabilidade social, de acordo com as determinações da Lei da Aprendizagem, em função do desenvolvimento do Programa Jovem Aprendiz.

No dia 14 de fevereiro de 2019, fiz minha primeira visita à unidade da IESP, na cidade de Belo Horizonte (MG). Estava um dia nublado e havia a possibilidade de pancada de chuvas. Logo, me certifiquei de organizar todo o material que levaria comigo nessa visita e de separar um guarda-chuva. Conferi se a bateria do meu celular estava completamente carregada, afinal, ele seria utilizado para gravar as entrevistas e registrar possíveis imagens. Reservei um caderno e uma caneta para as anotações no campo e também a cópia do roteiro de entrevista. Vesti-me com trajes simples (camiseta, jeans e tênis) para não chamar a atenção e, por volta das 10h da manhã, me dirigi à IESP.

Fiz o trajeto da minha casa para a IESP de Uber e, no caminho, aproveitei para revisar o roteiro de entrevista, visto que ele seria uma peça fundamental na condução desse processo, principalmente nas primeiras entrevistas. Ao chegar lá, fui recebida pela instrutora orientadora (IO), responsável por me acompanhar no decorrer da realização da pesquisa. Ela me mostrou toda a estrutura da IESP, me apresentou todo o espaço, as salas, as turmas, os instrutores e instrutoras e me alocou em uma sala. O tempo todo eu vi jovens circulando, era uma movimentação intensa. Também percebi que o espaço era bem estruturado e observei que todas as salas possuíam nomes de cidades mineiras, como: Ouro Preto, Mariana, Tiradentes, São João Del Rei, Contagem, Brumadinho, Divinópolis, entre outras. A sala em que eu fui alocada, por exemplo, chamava-se Sete Lagoas.

Todas as salas possuíam a mesma estrutura e o mesmo formato, eram pintadas de branco (o que trazia a sensação de paz e de que a sala era ampla), tinha cadeiras azuis, ar condicionado, quadro e um banheiro sempre limpo. Era nas salas de aula que os jovens passavam boa parte do tempo quando estavam na IESP, eles só saíam no intervalo da aula ou para beber água e quando tinha alguma eventualidade, uma palestra, por exemplo.

Além disso, busquei uma primeira aproximação com os jovens e com a realidade vivenciada por eles. Enquanto observava a dinâmica daquele espaço, sentei em um banco que ficava no corredor das salas, ao lado de três meninos que estavam no intervalo da aula e conversavam entre si, falando mal da IESP. Ao perceberem que estavam sendo escutados, logo foram modificando o rumo da conversa e passaram a expressar outro discurso, de que a IESP era ótima, maravilhosa e que era um espaço que transmitia muito aprendizado e que não levasse a sério o que eles haviam falado antes. Enquanto isso, presenciei outra conversa de três alunos com a instrutora. O diálogo era sobre possíveis conflitos vivenciados em sala de aula. A instrutora estava tentando “corrigi-los” e também comentava sobre uma provável punição.

Também percebi que vários jovens estavam usando uma vestimenta, digamos que, mais formal. E aí, perguntei à IO se ela sabia do que se tratava. Ela me avisou que em uma das turmas, um grupo específico de jovens estava apresentando um trabalho de marketing e foram recomendados pelo instrutor a se portarem e a se vestirem como se estivessem vivenciando o espaço da empresa.

Em outro momento, aproveitei a oportunidade e entrevistei duas jovens, que se mostraram disponíveis e abertas para a pesquisa. Este primeiro contato foi importante, pois me permitiu abrir as portas para a pesquisa que se iniciava. Inicialmente, houve certo receio das duas jovens em me contar das suas vidas, porém, conforme a entrevista foi acontecendo, elas foram demonstrando estarem mais à vontade para compartilhar, inclusive intimidades dos seus cotidianos. Eu sabia que era preciso passar confiança, para que os jovens entrevistados não travassem na hora de repassar as informações, afinal, eles nunca haviam me visto antes.

Já eram cerca de 17h quando finalizei meu primeiro dia de campo. Comigo se fazia presente o sentimento de missão cumprida e, ao mesmo tempo, a sensação de que muitas coisas ainda precisavam ser desveladas. Ao sair de lá, agradei e já deixei agendada uma segunda visita para o dia seguinte. Aproveitei e fiz o trajeto de volta para casa

caminhando, pois, apesar de ser um longo percurso, eu precisava andar e refletir sobre as situações vivenciadas.

Devo confessar que essa aproximação inicial me marcou. O que eu senti nessa primeira visita foi muito diferente do que eu senti nas visitas subsequentes. Ademais, percebi que observar e escutar atentamente o outro é cansativo, cheguei exausta em casa e com a mente borbulhando de tanta informação.

Nas outras visitas, optei por passar o dia inteiro na IESP, assim, acompanhava as turmas que ficavam 6 horas (8h às 14h) e as turmas que ficavam 4 horas (8h às 12h e 13h às 17h). Eu saía só para almoçar e voltava. Essa refeição era feita nos restaurantes que ficavam no entorno da IESP e foram indicados pelos próprios jovens ou pelos funcionários da instituição, com quem tive conversas informais. Tive a liberdade de circular pelos corredores da IESP e o privilégio de ter todos os dias, enquanto durou a pesquisa, uma sala disponibilizada para a realização das entrevistas. Eu recebia a chave da sala assim que chegava pela manhã na IESP e a devolvia quando ia embora, no final do dia.

Havia apenas uma restrição: não entrar nas salas para acompanhar os jovens durante as aulas ministradas pelos instrutores. Com isso, entendi que, algumas das práticas que os jovens realizavam diariamente, eu não poderia observar. Mesmo ciente de que, para me inserir no campo, era imprescindível que eu incorporasse as práticas dos jovens, para só assim ter a capacidade de compreendê-los, eu constatei que não alcançaria essa parte da realidade com minha pesquisa. Porém, eu precisava realizar algumas ações para definir um papel ali dentro da pesquisa. Foi quando comecei a exercer a observação com mais afinco, aproveitava os horários de intervalo das turmas para ficar nos corredores observando os jovens e quando eles estavam na sala de aula, ficava observando pela porta. Outra coisa que eu também fazia era conversar. Busquei interagir e ouvir muitos jovens, dentro da liberdade que me fora dada. Por vezes ouvi suas histórias, lamentos familiares, amorosos e financeiros e fui questionada sobre a pesquisa, sobre a Universidade, meu sotaque e o Nordeste.

Por conta disso, me questionei várias vezes se ocupei outro lugar a não ser o de pesquisadora, mas, para muitos deles, a minha função era a de conversar, de conhecer a vida deles. Portanto, era dessa forma que me posicionava, alguém que oferecia atenção e que estava disposta a ouvir e a perguntar, especialmente, àqueles que adentravam a sala Sete Lagoas e se prontificavam a participar da pesquisa. Para esses, eu sabia que era

importante que eu demonstrasse verdadeiramente o meu interesse pelas histórias de vida deles. Assim, tentei manter todos os meus sentidos, bem como a minha memória, os mais aguçados possíveis, a fim de captar os detalhes, as emoções e tudo que pudesse trazer informações essenciais para a pesquisa.

Com o passar das visitas, das observações, e a cada entrevista e diálogo, ficou mais claro que cada jovem é um mundo a ser descoberto. Cada um deles possui uma história e um jeito de ser, além de crenças, marcas, alegrias e tristezas que os distinguem. Há jovens que gostam de frequentar a IESP e se sentem bem ali e outros que vão obrigados porque precisam ocupar esse espaço para continuarem empregados. Cada um tem sua opinião sobre o que é mais importante na vida, que nem sempre converge com a importância da família, assim como o seu próprio papel na sociedade. Em outras palavras, existe uma diversidade de comportamentos a serem observados, pois todos eles são diferentes.

Muitos dos jovens que entrevistei gostavam de falar, de contar sua história e realidade, seus sonhos e lutas. Muitos deles verbalizaram que estavam se sentindo lisonjeados e importantes pela oportunidade de ter quem os escute, de ter quem tenha interesse em conhecê-los e aprender com eles. Isso acontecia, especialmente, quando lhes informava de que se tratava de uma pesquisa acadêmica, da Universidade.

Cabe novamente trazer a informação de que 22 jovens se dispuseram ou foram escolhidos para participar das entrevistas e que, em todo modo, cumpriam requisitos. O principal requisito para participar das entrevistas e, conseqüentemente, desta pesquisa, era ter atingido a maioria legal (igual ou acima de 18 anos). Outro requisito importante, para participar das entrevistas, referia-se aos jovens estarem trabalhando em alguma empresa parceira da IESP e/ou estudando. Durante os dias em que estive em campo, a IO me levava às salas e eu apresentava a pesquisa aos instrutores e estes informavam aos jovens. Em alguns casos, os jovens se disponibilizaram para participar, em outros, eles foram escolhidos pelos instrutores. Cada entrevista teve a duração média de 40 a 50 minutos; foram realizadas, pelo menos, duas entrevistas no dia.

Conforme os dias foram passando, percebi que já não havia mais tanta disponibilidade quanto de início. Logo, entendi que já era hora de sair do campo. No total, foram 10 dias de observação participante distribuídos entre os dias 14 e 28 de fevereiro de 2019.

Finalizada a descrição da aproximação do campo e das minhas primeiras impressões sobre a IESP e os jovens, na próxima seção, apresento os jovens que se dispuseram ou foram escolhidos para participarem dessa pesquisa.

4.2 OS JOVENS TRABALHADORES ABORDADOS NA IESP

Nesta seção, apresento as histórias dos jovens trabalhadores relatadas por meio das entrevistas durante a realização da pesquisa na IESP. Considerarei, desde já, exibir os trechos das histórias contadas e, conforme a metodologia da história oral que sugere a textualização e a transcrição das entrevistas (MEIHY, 2002), algumas frases dos entrevistados foram modificadas, de modo a tornar o sentido mais claro e dotado de uma ordem cronológica, permitindo um melhor entendimento ao leitor ou à leitora.

Todos os nomes dos jovens entrevistados foram trocados, como forma de manter sua identidade preservada, de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) assinado por cada um dos entrevistados, ou seja, os nomes utilizados não condizem com o verdadeiro nome dos jovens. Na verdade, os nomes utilizados referem-se aos nomes das minhas amigas e amigos da adolescência/juventude. Lembro de ter tido essa ideia logo quando adentrei ao campo e comecei a conhecer os jovens trabalhadores e suas histórias, que em muito se assemelham a minha história e à das minhas amigas e amigos. No decorrer da pesquisa, fui lembrando de cada uma delas/deles e anotando os seus respectivos nomes no caderno de campo, para não esquecer. E, assim que as entrevistas foram transcritas, cada jovem entrevistado foi acolhido por um nome que representa muito para mim.

4.2.1 Simone

A primeira jovem que apresento é Simone, uma menina falante e bem espontânea, que gosta de se expressar e transmite alegria. Ela foi a primeira jovem que entrevistei e demonstrou muito interesse em participar da pesquisa, especialmente, porque se trata de uma pesquisa desenvolvida na UFMG, a Universidade em que ela sonha entrar. Simone

tem 18 anos e mora no Cardoso, espaço que fica no Barreiro, bairro de Belo Horizonte, com a sua mãe, irmã e padrasto e tem o desejo de ser perita criminal. Para isso, ela faz cursinho Pré-ENEM e estuda para conseguir cursar Biomedicina, na UFMG. Sua mãe trabalha na rede Senar, seu padrasto trabalha em uma empresa como eletricitista e ela começou a trabalhar recentemente em uma empresa do ramo Agroindustrial com carteira assinada, mas relatou que antes trabalhava como autônoma, era manicure. Ela entra no trabalho às 8h e sai às 14h; à noite se dedica aos estudos, da segunda à sexta-feira. Nos finais de semana, ela fica mais na igreja.

Meu nome é Simone, tenho 18 anos. Moro no Cardoso, que fica no Barreiro com a minha irmã de 10 anos, minha mãe e o meu padrasto. A minha mãe trabalha na rede Senar, que é junto com o Senai, Senac e o meu padrasto é eletricitista na empresa [nome da empresa]. Eu estou fazendo cursinho pré-ENEM para tentar conseguir entrar no curso de Biomedicina, na UFMG, pois, tenho um sonho de ser perita criminal. Comecei a trabalhar com carteira assinada tem três semanas numa empresa do ramo Agroindustrial, mas antes eu já havia procurado fazer alguma coisa para não ficar parada, trabalhava como manicure, de forma autônoma. De segunda a sexta, eu trabalho de 8h às 14h, quer dizer, na quarta, eu venho para [nome da IESP] e nos finais de semana eu vou pra igreja com a minha família.

4.2.2 Luana

A segunda jovem com que tive contato foi Luana. Ela tem 19 anos e é uma menina calma, tímida e menos falante. Nasceu em Rio Acima, município da região metropolitana de Belo Horizonte (BH), mas quando seus pais se separaram em 2012, ela se mudou para Ibirité, também na região metropolitana de BH, e mora com a sua mãe, irmã e o seu sobrinho de 2 anos. Luana terminou o ensino médio e estava sem estudar, só trabalhando, mas relatou que estava querendo começar a fazer ensino superior. Também chegou a comentar que a sua mãe estava desempregada e que só ela e a irmã estavam trabalhando. O curso da sua vida é Direito, mas por conta do trabalho no banco, decidiu escolher o curso de Administração, no último vestibular, para seguir carreira no banco, o que se tornou o seu projeto profissional. Ela trabalha no banco das 10h às 16h, de segunda a sexta, mas na quarta-feira ela vai pra IESP, para formação profissional e, nos finais de semana, fica mais em casa, com o namorado.

Me chamo Luana e tenho 19 anos. Moro em Ibirité com a minha mãe, a minha irmã e o meu sobrinho, de dois anos, filho da minha irmã. Já sou formada no ensino médio e por enquanto, estou só trabalhando, mas estou olhando para começar a fazer ensino superior. No momento, a minha mãe está desempregada, aí eu ajudo e a minha irmã também, pois estamos trabalhando. O curso da minha vida é Direito, mas como eu estou trabalhando no banco, eu tenho que ter mais pé no chão e aí, eu fui e escolhi Administração, para seguir carreira no banco. Eu até me inscrevi no PROUNI, mas não passei na primeira chamada e estou aguardando a segunda. Trabalho de 10h às 16h de segunda a sexta, mas na quarta-feira é dia de vim para cá [para IESP], para formação profissional e nos finais de semana, eu fico em casa, vendo série com o meu namorado.

4.2.3 Elen

Elen chegou tímida e introspectiva, mas aos poucos foi se soltando e ficando à vontade para falar. Ela tem 19 anos e mora com seus pais em Santa Luzia, município da região metropolitana de Belo Horizonte (BH). Sua mãe é autônoma, ela faz doces e bolos para festas, e seu pai trabalha como vendedor externo de uma empresa de material escolar e utilidades. Elen iniciou o curso de Biomedicina em uma faculdade particular, chegando a cursar um período, mas por questões financeiras teve que parar e começou a trabalhar no final de agosto de 2018, em uma empresa de revestimento cerâmico, em Santa Luzia. Ela trabalha de segunda a quinta-feira, das 8h às 12h e na sexta, ela vai para a IESP. Elen tem o sonho de ser médica neurologista e apesar de os pais não terem condições de ajudar, eles a apoiam. Nos finais de semana, ela ajuda a mãe a fazer os doces, mas também gosta de sair com os amigos e, esporadicamente, vai para a igreja com a família.

Meu nome é Elen e tenho 19 anos, sou filha única e moro com os meus pais em Santa Luzia, metropolitana de BH. Minha mãe é autônoma, ela faz doces e bolos para festas e meu pai é vendedor externo de uma empresa de material escolar e utilidades. Eu trabalho, desde agosto de 2018, em uma empresa de revestimentos cerâmicos, lá em Santa Luzia. Entro no trabalho às 8h e saio às 12h, de segunda a quinta, porque na sexta-feira eu venho para [nome da IESP]. Eu preferia estudar, só que é aquela coisa, a gente não tem (condições)... eu via que a família precisava de mim e que eu não estava sendo o suficiente, sendo filha só e só estudando. Eu precisava trabalhar pra pelo menos comprar as coisas supérfluas que eu preciso, para que eles não precisem gastar esse dinheiro comigo. Eu iniciei o curso de Biomedicina, só que por questões financeiras mesmo, porque minha nota não foi boa no ENEM pra conseguir (entrar em) uma (universidade) pública e nem (pra conseguir uma) bolsa em (uma faculdade) privada, aí a gente optou por fazer particular, mas tive que trancar. Eu fiz um período de Biomedicina ano passado e no meio do ano, eu tranquei. Meu sonho é formar em Medicina e fazer a minha residência e especialização em Neurologia, mas enquanto não passo, vou fazendo Biomedicina. No final de semana eu trabalho com a minha mãe, fazendo doce, porque a demanda de doces no final de semana é maior, então, eu não tenho muito tempo, mas gosto bastante de sair com os

meus amigos e, esporadicamente, vou no domingo pra igreja com a minha família.

4.2.4 Tamara

A próxima jovem entrevistada se chama Tamara. Ela tem 18 anos e mora com a sua mãe e suas duas irmãs em BH, no bairro Milanês. Seus pais são separados e ela quase não tem contato com o pai. Tamara relatou que para dar conta das despesas da casa, todas as quatro, ela, as irmãs e a mãe trabalham e ajudam com o que podem. Ela se formou no ensino médio ano passado, em 2018 e, por enquanto, não está estudando. Tem o sonho de seguir carreira na Polícia Federal e sabe que, para isso, precisa ter um curso superior, mas ainda não sabe qual gostaria de fazer. Ela havia começado a trabalhar fazia apenas 15 dias, em uma empresa de expresso rodoviário e ainda estava se adaptando à rotina. Seu horário de trabalho é das 9h às 13h, de segunda a quinta-feira, e na sexta ela vai pra IESP, para o curso de formação profissional. Tamara contou que passa os finais de semana mais em casa, conversando e brincando com as irmãs e, quando saem, é para comer ou para ir ao cinema e à igreja no domingo de manhã.

Eu sou Tamara e tenho 18 anos. Moro em Belo Horizonte, no bairro Milanês com a minha mãe e minhas duas irmãs. Meus pais são separados e o meu pai... ele não é um pai presente. Na nossa casa todas trabalham, a maior responsabilidade fica por conta da minha mãe, mas a gente costuma ajudar. Eu formei ano passado (no ensino médio), formei em 2018, aí por enquanto, eu não estou estudando. Eu pretendia seguir carreira na Polícia Federal, mas o concurso da Polícia Federal agora pede ensino superior e aí, eu estou meio perdida, ainda não sei o que eu quero, ainda estou procurando o que eu goste. Comecei a trabalhar dia 1 de fevereiro (de 2019), tem pouquinho tempo. A empresa é de expresso rodoviário, tipo, um sedex, sabe? Pego no trabalho de 9h às 13h, são quatro horas de expediente, de segunda a quinta-feira e na sexta, eu estou aqui (na IESP) no curso. E nos finais de semana, eu fico em casa com as meninas (irmãs) brincando e conversando ou a gente sai pra comer, às vezes, vamos ao cinema. Ah, no domingo de manhã a gente costuma ir à missa.

4.2.5 Jackeline

A outra jovem com que tive contato se chama Jackeline. Ela tem 22 anos e é amável, chegou um pouco tímida, mas logo foi se sentindo confortável para contar sua vida. Jackeline mora com a irmã e o sobrinho em Cachoeira da Prata, que fica perto de

Sete Lagoas, município da região metropolitana de Belo Horizonte (BH). Seus pais já são falecidos, o pai faleceu primeiro em 2017 e a mãe faleceu em 2018. Ela tem 4 irmãos e, após o falecimento dos pais, uma irmã foi morar com ela, com quem divide as contas da casa. Jackeline faz o curso de Administração à noite em uma Faculdade particular que fica em Sete Lagoas, ela tem uma bolsa de 50% de desconto do Prouni e os outros 50% ela financiou pelo Fies. Porém, ela contou que ainda paga um valor, pois o Fies não cobre totalmente os outros 50%. Ela tem o sonho de ser executiva, de atuar como administradora dentro de alguma empresa ou de ter a sua própria empresa. Jackeline trabalha há mais de 1 ano em uma fábrica, das 8h às 14h, que também fica em Sete Lagoas, mas ela relatou que começou a trabalhar desde os 17 anos devido à necessidade. Nos finais de semana, ela costuma encontrar o namorado e fazer alguma programação com ele.

Meu nome é Jackeline e tenho 22 anos. Eu moro em Cachoeira da Prata, é perto de Sete Lagoas (MG), fica uns 30 km. Eu morava com meus pais, mas eles já faleceram, todos dois. Meu pai faleceu primeiro em 2017 e em março de 2018, minha mãe faleceu. Aí quando meus dois pais faleceram, minha irmã veio morar comigo, pra eu não ficar sozinha, aí mora eu, ela e meu sobrinho, que é filho dela e a gente divide as contas. Meus outros 3 irmãos são todos casados. Eu faço o curso de Administração em uma faculdade particular lá em Sete Lagoas, eu estou no sexto período do curso. Eu tenho uma bolsa de 50% do Prouni e quando eu entrei, a coordenadora de lá falou pra eu fazer o Fies, eu fiz também e deu certo, mas mesmo assim, eu ainda pago um valor, pois o Fies não cobre os outros 50% total não, aí eu pago uma parte ainda da Faculdade. Eu pretendo ser uma executiva (risos), atuar como administradora na minha área, exercer mesmo minha função de administradora, atuar como administradora dentro de alguma empresa ou ter a minha própria empresa. Eu comecei a trabalhar com 17 anos, devido à necessidade e atualmente, eu trabalho em uma fábrica que fica em Sete Lagoas. Trabalho lá desde janeiro do ano passado (2018), já tem 1 ano e 1 mês, meu horário lá é de 8h às 14h. Nos finais de semana eu encontro com meu namorado, geralmente, a gente sempre tem alguma coisa pra fazer, sai pra lancha ou vai pra casa de amigo.

4.2.6 Yara

Ao adentrar a sala, percebi logo que Yara era tímida, mas no decorrer da nossa conversa, ela foi se soltando, ao ponto de deixar transparecer a menina destemida. Yara tem 22 anos e mora próximo à região de Venda Nova, no bairro Canaã, em Belo Horizonte (MG), com a mãe e dois irmãos mais velhos, ela é a caçula. Os outros dois irmãos são casados e têm filhos. Sua mãe é cuidadora de idosos e seu pai é falecido. É a mãe dela que arca com as maiores despesas da casa e ela e os irmãos ajudam a pagar a conta de água e

conta de luz. Ela cursa Jornalismo à noite em uma faculdade particular. Conseguiu 50% de desconto do Prouni e a outra metade ela paga com o salário que recebe como jovem aprendiz. Seu sonho é estudar na Universidade em Coimbra e, depois de formada, pretende voltar ao Brasil e trabalhar com foto jornalística ou então, com reportagem, áreas em que ela almeja se profissionalizar. Yara começou a trabalhar em janeiro de 2018, em um colégio. Ela é ajudante de uma professora do maternal e seu horário de trabalho é das 12h às 15h. Nos finais de semana, ela gosta de sair com os amigos para o cinema ou parque, mas também gosta de ficar em casa, editando o livro que está escrevendo.

Eu sou Yara e tenho 22 anos. Moro em Venda Nova, no bairro Canaã, com a minha mãe, minha irmã e meu irmão, meus outros 2 irmãos são casados e tem filhos. Tudo mais velho do que eu, sou a caçula. Minha mãe é cuidadora de idosos, o meu pai era mecânico, mas ele já faleceu, tem uns 5 anos. Quem contribui mais com as despesas da casa é a minha mãe, que ela que faz as compras, essas coisas. A gente (ela e mais dois irmãos) ajuda com conta de água, conta de luz, esses trem. Eu faço Jornalismo a noite, em uma faculdade particular. Eu consegui meia (50% de desconto), aí a outra (metade), eu pago, tiro do meu salário pra pagar. Eu nem pretendo formar nessa faculdade, eu quero tentar entrar em (uma Universidade em) Coimbra e aí, eu pretendo ir pra lá estudar, aí depois de formar lá, eu pretendo voltar pra cá, trabalhar na área que eu almejo, que é foto jornalística ou então, reportagem. Comecei a trabalhar em um colégio em janeiro do ano passado (2018), meu contrato já está acabando. Eu sou ajudante de uma professora do maternal e meu horário lá é de 12h até 15h. Nos finais de semana, eu gosto de ir com meus amigos no cinema e no parque ou ficar em casa, editando o meu livro, que eu estou escrevendo.

4.2.7 Jorge

Jorge é um jovem super comunicativo e falante, o que, de certo modo, facilitou a nossa conversa. Ele tem 20 anos e nasceu na cidade de Pitangui (MG), onde morava com seus pais e seu irmão mais novo. Recentemente, ele mudou de cidade e mora sozinho em Divinópolis (MG). Essa mudança aconteceu por causa do seu ingresso na universidade e também porque ele foi em busca de uma oportunidade de emprego. Seu pai é comerciante, sua mãe trabalha como técnica de enfermagem e seu irmão está desempregado. Ele contou que é seu pai quem sustenta a família e que, inclusive, ainda manda recursos para ele, pois o salário que ganha como aprendiz não é suficiente. Jorge faz o curso de História, à noite, na Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) e está no terceiro período. Ele sonha em ser professor e quer fazer especialização, mestrado e doutorado em História Antiga. Ele começou a trabalhar em outubro de 2018, em um banco que fica em Divinópolis e seu

horário de serviço é das 10h às 16h. Jorge também comentou que pretende fazer alguma coisa na área de Administração, pois se interessou muito, após esse contato com o banco. Nos finais de semana, ele gosta de ir para Pitangui, pois lá tem a família e os amigos.

Me chamo Jorge e tenho 20 anos. Nasci e me criei em Pitangui (MG), onde residia com os meus pais e meu irmão mais novo. Por conta de oportunidade de trabalho, eu mudei recentemente para Divinópolis (MG). Lá eu moro sozinho. Eu também fui por causa da faculdade. Meu pai é comerciante, é dono de uma loja, lá na minha cidade natal, Pitangui, no interior e ele está lá há muito tempo, quase 25 anos. Minha mãe é técnica de enfermagem e atua na profissão dela atualmente e o meu irmão terminou o ensino médio ano passado e está desempregado. Quem sustenta minha família é meu pai, inclusive, ele manda recursos pra mim, ele me ajuda muito, porque o salário de aprendiz, às vezes, não é suficiente pra cobrir tudo. Eu faço faculdade na UEMG, de História. Estudo a noite e estou no terceiro período da minha faculdade e estou completamente apaixonado pelo meu curso. Meu sonho é ser professor e quero ter uma especialização, um mestrado e doutorado em História Antiga, pois eu gosto muito dessa área. Eu comecei a trabalhar como aprendiz no banco em outubro de 2018. Meu horário de serviço é das 10h às 16h. Após esse contato com o banco, eu também pretendo fazer alguma coisa na área de Administração, porque me interessou muito. Nos finais de semana, eu gosto de ir pra minha cidade natal, porque lá tem minha família e meus amigos.

4.2.8 Marcos

O próximo jovem que vou apresentar se chama Marcos e tem 20 anos. Seus pais são separados e ele mora com os seus avós paternos no bairro Jaraguá, em Belo Horizonte (MG). Ele relatou que seu pai é professor de Educação Física e que não tem contato com a sua mãe. Os seus avós são aposentados e são eles que sustentam a casa. Marcos tem um sonho de entrar na faculdade de música e atuar como músico, vivendo da música. Para isso, ele estuda música para entrar na faculdade. O curso exige uma prova de habilidade e ele está estudando, especialmente, para esse teste de habilidade específica. Ele terminou o ensino médio em 2014 e disse que, naquela época, já sabia que queria cursar música, porém, não tinha tanto conhecimento na área e se preocupava mais em estudar o conteúdo das matérias para obter uma boa nota no ENEM. Por conta disso, não conseguia passar no teste de habilidade específica. Agora, ele parou de estudar para o ENEM e focou mais na música. Para bancar esse sonho, Marcos precisou começar a trabalhar, pois sua família não lhe apoia nesse projeto e, por muito tempo, tentou mudar sua cabeça. Diz ele que a família apoia como *hobby*, mas não como profissão. Ele trabalha em uma faculdade, das 8h às 14h

e com o salário que recebe, paga as aulas de música. Nos finais de semana, Marcos gosta de ir para o bar, para beber cerveja com os amigos.

Meu nome é Marcos e tenho 20 anos. Meus pais são separados e eu moro com meus avôs paternos no bairro Jaraguá, em Belo Horizonte. Meu pai morou um tempo com a gente, mas aí ele casou de novo e foi morar com a esposa em outra casa e eu optei por continuar morando com os meus avôs, porque eles já são de idade e precisam de uma atenção maior. São os meus avôs que sustentam a casa, eles são aposentados. Meu pai é professor de Educação Física e eu não tenho contato com a minha mãe. Eu estudo música para entrar na faculdade, porque o curso de música tem uma segunda prova, que é um teste de habilidade específico. Eu me formei em 2014 no ensino médio, quando eu formei, eu fiquei meio perdido, sem saber... porque eu já sabia que era música que eu queria, só que na época, meu conhecimento pro vestibular de música estava muito pobre ainda e o ENEM me assustava mais, aí não deu certo. Eu fui bem no ENEM, mas não consegui passar na prova de música, aí eu estou focando nisso agora. Meu sonho é entrar na faculdade de música e atuar como músico, viver de música, dar aula de música, como músico. Minha meta para o futuro está toda na música. Minha família acha que eu não vou conseguir, por muito tempo eles tentaram mudar minha cabeça, falava que me apoiava, mas como *hobby*, não apoiava como profissão. Por conta desse sonho, pra poder pagar as aulas de música, eu comecei a trabalhar em fevereiro do ano passado (2018). Eu trabalho em uma faculdade, meu horário lá é de 8h às 14h. Nos finais de semana, eu gosto muito de beber cerveja, de ir pro bar com os amigos.

4.2.9 Tiago

Tiago é aquele jovem desenrolado e tranquilo. Ele tem 18 anos e mora no bairro Goiânia, em Belo Horizonte, com a mãe, o pai e duas irmãs. Sua mãe trabalha em uma clínica de fisioterapia e seu pai trabalha com internet, mas está desempregado. Tiago contou que, no momento, quem está sustentando a família é a sua mãe e a sua irmã mais velha e que ele contribui como pode, pagando a conta de água e de luz. Ele terminou o ensino médio em 2018 e estava sem estudar, só trabalhando. Tiago ainda relatou que, no momento, não estava pensando em fazer faculdade, mas que isso podia acontecer mais à frente, caso ele viesse a ser efetivado na empresa. Tiago sonha em futuramente ser um empreendedor, em abrir um negócio para ele no ramo da internet e da fibra ótica, seguindo os passos do pai. Ele começou a trabalhar em agosto de 2018, em uma empresa de empreendimentos imobiliários e seu horário lá é das 13h às 17h. Nos finais de semana, ele gosta de sair com os amigos para curtir.

Meu nome é Tiago e eu tenho 18 anos. Moro com a minha mãe, meu pai e minhas irmãs no bairro Goiânia, em Belo Horizonte. A minha mãe trabalha em uma clínica de fisioterapia e o meu pai trabalha na parte de internet, mas está desempregado. Quem está sustentando a nossa casa é a minha mãe e minha irmã mais velha e eu dou uma força também, eu pago conta de água e de luz. Eu formei (no ensino médio) ano passado (2018) e, no momento, não estou pensando em fazer faculdade, mas ano que vem, eu vou fazer. Se eu for efetivado na minha empresa, eu penso em fazer Educação Física, em uma universidade particular, mas se eu não for, eu vou tentar uma pública mesmo. Eu acredito que na particular, você pagando, o ensino seja melhor e eu vou ter mais foco e dedicação, porque vai está saindo do meu bolso financeiramente. Porém, eu sonho em ser empreendedor, em abrir um negócio pra mim no ramo da internet e da fibra ótica, seguindo os passos do meu pai. Eu comecei a trabalhar em agosto de 2018, em uma empresa de empreendimentos imobiliários. Meu horário é de 13h às 17h. Nos finais de semana, eu gosto de sair com os meus amigos.

4.2.10 Rafael

O outro jovem entrevistado se chama Rafael. Ele tem 18 anos e mora com seu pai, sua mãe e seus irmãos no bairro Olhos D'água, que fica no Barreiro, em Belo Horizonte. Seu pai é marceneiro e sua mãe é diarista e são eles quem sustentam a família. Rafael comentou que, com o salário que ganha como aprendiz, consegue dar uma ajuda em casa, comprando arroz e feijão. Ele estuda pela manhã, faz o terceiro ano do ensino médio e à tarde, das 13h às 17h, ele trabalha em uma concreteira. Nessa empresa, ele começou a trabalhar em agosto de 2018, mas Rafael contou que desde os 13 anos procura se ocupar e ganhar algum dinheiro. Começou assando biscoito para uma conhecida e depois, aos 15 anos foi trabalhar numa pizzaria à noite. Ele disse que os pais não lhe davam dinheiro e que ele queria um emprego para poder sair, comprar um açaí, um tênis ou uma roupa. Rafael ainda não decidiu se quer ser biólogo ou historiador, mas sabe que quer ser professor e que, para isso, precisa ter doutorado e estudar bastante. Nos finais de semana, ele encontra a namorada, vai para igreja com a família ou fica em casa, jogando.

Eu sou Rafael e tenho 18 anos. Moro com o meu pai, minha mãe e meus irmãos no bairro Olhos D'água, no Barreiro, em Belo Horizonte. Meu pai é marceneiro e minha mãe é diarista e são eles quem sustenta a família. Como eu trabalho, eu também tenho que ajudar e aí, eu dou uma contribuição, ajudo comprando arroz e feijão. Eu estudo pela manhã, estou no último ano (terceiro ano do ensino médio), vou formar esse ano (2019), que eu tomei uma bomba (foi reprovado), ficava brincando, fazendo gracinha, fazendo nada. À tarde, eu vou pro trabalho, fico lá de 13h até as 17h, quatro horas por dia. Comecei a trabalhar nessa empresa, nessa concreteira em agosto do ano passado (2018), mas desde os meus 13 anos que eu arrumo algum tipo de trabalho. Primeiro, eu fui assar biscoito

para uma conhecida e com 15 anos eu fui trabalhar numa pizzaria à noite. Eu queria ter um emprego, porque meu pai é muito mão fechada, é difícil ele me dá dinheiro e eu queria ir ali, comprar um açaí, um tênis ou uma roupa, porque você vê o pessoal comprando, saindo, indo ali, tomando um açaí e você nada. Eu penso em ser biólogo ou historiador, ainda não decidi, mas quero ser professor, só que aí precisa de doutorado e de estudar bastante. Dando aula com certeza vai ser difícil ganhar dinheiro, mas o que eu penso mais é tipo, estudar até chegar num lugar que eu consiga me destacar como historiador ou biólogo. Vou começar a colocar esse plano em ação daqui uns 2 anos quando eu tiver ganhando dinheiro, aí eu pago uma faculdade. Nos finais de semana, eu encontro minha namorada, vou pra igreja com a minha família e também gosto de jogar.

4.2.11 Valquíria

Valquíria é uma jovem tímida e introspectiva. Ela tem 18 anos e mora com a mãe e a irmã mais nova no bairro da Serra, em Belo Horizonte (MG). Seu pai tem uma empresa, ele vende plantas medicinais e chá e sua mãe trabalha com intercâmbio, mas está desempregada. Eles são separados e é a sua mãe quem sustenta a casa. Valquíria comentou que elas estavam vivendo com o dinheiro que a sua mãe recebeu no acerto de contas quando foi demitida, mas que não sabia como iria ser depois. Ela e a irmã trabalham como jovens aprendizes e com o salário que recebem compram o que precisam, para não terem que pedir à mãe. Valquíria terminou o ensino médio em 2018 e está fazendo cursinho Pré-ENEM todos os dias à noite, das 19h às 22h40. À tarde, ela trabalha em uma academia, desde 2017. Seu horário de trabalho é das 13h30 às 17h30. Ela relatou que possui dois sonhos. O primeiro é cursar design de moda e ter sua própria empresa, e o outro é viajar pelo mundo. Nos finais de semana, ela costuma encontrar com o namorado e com os amigos.

Meu nome é Valquíria, tenho 18 anos. Moro com a minha mãe e minha irmã mais nova no bairro da Serra, em Belo Horizonte (MG). Meu pai tem uma empresa própria, ele vende plantas medicinais e chá e a minha mãe trabalha com intercâmbio, mas agora, ela está desempregada. Eles são separados e quem sustenta a casa é a minha mãe. A gente está vivendo com o acerto (dinheiro do acerto de contas) dela que deu (que ela recebeu da empresa quando foi demitida), aí eu não sei (risos) como vai ser depois. Eu e minha irmã trabalhamos como jovem aprendiz e com o salário, a gente gasta com o que estamos precisando, pra não ter que pedir pra minha mãe. Eu terminei o ensino médio ano passado (2018), aí hoje eu estou fazendo cursinho Pré-ENEM a noite, de 19h às 22h40 e trabalho a tarde, das 13h30 às 17h30, em uma academia. Comecei a trabalhar lá em dezembro de 2017, aí já está terminando meu contrato. Nos finais de semana, eu costumo encontrar e sair com o meu namorado e com os amigos. Eu tenho dois sonhos. O primeiro, é fazer design de moda e talvez ter a minha própria empresa e o outro, é viajar pelo mundo.

4.2.12 Janio

O próximo jovem se chama Janio e tem 18 anos. Ele mora com os pais e o irmão em Belo Horizonte (MG), no bairro Salgado Filho. Seu pai é condutor da ambulância do SAMU (Serviço de Atendimento Móvel de Urgência) e sua mãe é costureira. Janio contou que é seu pai quem sustenta a família e que ele e a mãe fazem algumas contribuições, pagam a conta da internet, da água e da luz ou alguma despesa com a alimentação. Ele terminou o ensino médio em 2018, fez o ENEM e foi aprovado no curso de Gestão Ambiental da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Seu ingresso no curso superior estava previsto para março de 2019 e, por conta disso, ele estava encerrando o seu contrato como jovem aprendiz. Janio ainda trabalhou 1 ano, cumprindo o horário das 8h às 14h, em uma metalúrgica. Ele pretende ter algumas formações acadêmicas na área ambiental e trabalhar com direito ambiental em alguma empresa. Nos finais de semana, ele, geralmente, sai com os amigos e, quando fica em casa, dedica um tempo para assistir a esportes.

Me chamo Janio e tenho 18 anos. Moro com os meus pais e o meu irmão em Belo Horizonte (MG), no bairro Salgado Filho. Meu pai é condutor da ambulância do SAMU e minha mãe é costureira, ela costura em casa. É meu pai quem sustenta a casa, eu e minha mãe fazemos contribuições necessárias, geralmente, com (o pagamento de) uma conta de internet, com conta de água e luz ou uma despesa de alimentação. Eu estou formado no ensino médio e estou para ingressar em um curso superior no mês que vem. Eu fiz o ENEM agora, em 2018 e eu passei para o curso de Gestão Ambiental da Federal de Viçosa e vou para lá agora em março. Infelizmente, eu vou ter que sair daqui da [nome da IESP] e ir pra lá. Eu comecei a trabalhar em fevereiro de 2018, por conta de uma situação financeira agravante que a gente tava passando. Eu trabalho em uma empresa metalúrgica das 8h00min às 14h00min. Futuramente, eu pretendo ter algumas formações acadêmicas na área ambiental e me vejo trabalhando com direito ambiental em alguma empresa. Meus finais de semana variam bastante, geralmente, eu saio com os amigos e quando fico em casa, dedico um certo tempo para assistir esportes.

4.2.13 Heleno

Heleno é um jovem de 21 anos, que mora com o pai, a mãe e a irmã em Belo Horizonte (MG), no bairro São Gabriel. Seu pai trabalha em uma empresa de locomotiva e

é quem sustenta a família, já sua mãe é dona de casa. Heleno comentou que ajuda em casa com o salário que recebe como jovem aprendiz, ajuda complementando algo para a sua mãe e pagando a conta da internet. Ele já terminou o ensino médio e está só trabalhando. Chegou a contar que se fosse fazer faculdade, gostaria de cursar Logística, pois é uma área que lhe interessa. Mas que, no momento, estava em dúvida se ingressava na faculdade ou se focava em concurso público. Ele começou a trabalhar em junho de 2018 em uma indústria que fabrica ração animal. Seu horário de trabalho é das 07h30 às 13h30. Sua meta é conseguir entrar para a Polícia Civil, ele sonha em ser policial. Nos finais de semana, ele gosta de jogar bola e de assistir ao futebol com seu pai. Além disso, ele também gosta de sair com os amigos.

Me chamo Heleno e tenho 21 anos. Moro com meu pai, minha mãe e irmã em Belo Horizonte (MG), no bairro São Gabriel. Meu pai trabalha em uma empresa de locomotiva e minha mãe é dona de casa. No momento, é meu pai quem sustenta a família e eu ajudo complementando algo para minha mãe e pagando a internet. Eu já terminei o ensino médio e estou só trabalhando. Se eu fosse fazer faculdade, eu gostaria de cursar Logística, pois é uma área que me interessa, mas eu estou em dúvida se eu ingresso na faculdade ou se eu foco pra fazer concurso público. Eu trabalho desde junho de 2018 em uma empresa que fabrica ração animal. Pego no serviço às 07h30 e largo às 13h30, de segunda a sexta-feira, fora o dia que venho aqui para [nome da IESP]. Minha meta é entrar para a Polícia Civil, meu maior desejo é ser policial. Nos finais de semana, eu gosto de jogar bola e de assistir jogo com meu pai, a gente é Atleticano, a gente torce, ferve no jogo, no estádio ou em casa. Além disso, eu também gosto de sair com os amigos.

4.2.14 Diego

O outro jovem com que tive contato se chama Diego e tem 20 anos. Ele mora com seu pai, sua mãe e seus irmãos no Barreiro, em Belo Horizonte (MG). Seu pai é aposentado e trabalha em uma gráfica e sua mãe é cuidadora de idosos. São eles que sustentam a família. Diego terminou o ensino médio em 2017 e estava sem estudar. Ele comentou que faz o curso de Teologia na igreja, mas que, na verdade, ele se interessa mesmo é pelo curso de Psicologia, que seu sonho é montar uma clínica de psicologia. Diego começou a trabalhar em 2018, devido a uma cobrança dos pais para que ele arrumasse um emprego. Ele trabalha em uma empresa de acessórios automotivos e cumpre o horário das 9h00 às 15h, de segunda a sexta-feira, fora o dia que vai para a IESP. Nos finais de semana, ele

gosta de ir para a casa dos avós, se reunir com a família e também gosta de sair com os amigos, ir ao shopping, pegar um cinema.

Eu sou Diego e tenho 20 anos. Moro com meu pai, minha mãe e meus irmãos no Barreiro, em Belo Horizonte (MG). Meu pai é aposentado e trabalha em uma gráfica e minha mãe é cuidadora de idosos e são eles quem sustentam a família. Eu me formei (no ensino médio) em 2017 e estou sem estudar, quer dizer, eu faço o curso de Teologia na igreja. Mas eu me interessei mesmo é pelo curso de Psicologia. Meu sonho é montar uma clínica de Psicologia para mim. Eu comecei a trabalhar em 2018, porque eu sentia uma cobrança dos meus pais de ter que arrumar um emprego e tal. Eu trabalho em uma empresa de acessórios automotivos, das 9h às 15h, de segunda a sexta-feira, só livra o dia que venho para a IESP. Nos finais de semana, eu gosto de ir para casa dos meus avós, fico ali com meus tios, aí a gente se reúne em família, conversa e tudo. Eu também gosto de sair com os amigos, vamos pro shopping, às vezes, a gente assiste um filme.

4.2.15 Alisson

O próximo jovem se chama Alisson e tem 19 anos. Ele mora com o pai, a mãe e duas irmãs no bairro Estrela Dalva, em Belo Horizonte (MG). Seu pai é autônomo, trabalha vendendo produtos para clínicas odontológicas e também trabalha como motorista de aplicativo, e a sua mãe está desempregada. Alisson relatou que é seu pai quem sustenta a família, mas que ele também ajuda. Sua contribuição consiste em repassar o cartão alimentação, que ele recebe do trabalho, para realizar as compras do mês. Ele terminou o ensino médio em 2017 e foi aprovado no curso de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), porém, infelizmente, não conseguiu ingressar no curso, pois não tinha recursos para se manter lá, em outra cidade. Durante a realização da entrevista, Alisson contou que estava só trabalhando e que havia procurado emprego porque estava precisando. Ele trabalha em uma empresa de Tecnologia da Informação (TI), desde 2018. Seu horário de trabalho é das 14h às 18h. Ele falou que, devido à aproximação nessa área, obtida a partir do trabalho, surgiu um interesse em fazer algum curso na área de TI, mas seu sonho é cursar Medicina Veterinária e trabalhar como veterinário. Nos finais de semana, ele costuma ficar em casa com a namorada ou sair com ela e com os amigos para o bar, para o cinema ou até mesmo para dar uma caminhada.

Eu sou Alisson e tenho 19 anos. Moro com meu pai, minha mãe e minhas duas irmãs, no bairro Estrela Dalva, em Belo Horizonte (MG). Meu pai trabalha como autônomo, ele vende uns produtos de material odontológico, pra dentista e ele faz Uber (motorista de aplicativo), às vezes, pra conseguir uma renda extra e a minha mãe está desempregada. É meu pai quem sustenta a família, mas eu ajudo. Estou ajudando mais agora com o cartão alimentação. Eu formei (terminou o ensino médio) em 2017 e consegui passar em Letras lá pra Ouro Preto e aí, pra mim não valia a pena, porque eu não tinha como me manter lá. Agora, eu estou só trabalhando, em uma empresa de TI, das 14h às 18h. Por conta desse trabalho, fiquei com interesse em fazer algum curso na área de TI, mas meu sonho é fazer Veterinária e trabalhar como veterinário. Nos finais de semana, eu fico em casa, vejo filme com a minha namorada ou saio com ela e com os amigos pro cinema e pro bar quando eu tenho dinheiro. Quando tem como sair, a gente sai. Dependendo até saio para dar uma caminhada também.

4.2.16 Vinícius

Vinícius é um jovem de 19 anos, que mora com o pai, a mãe e seus dois irmãos em Belo Horizonte (MG), no bairro Jardim Alvorada. Seu pai trabalha em uma gráfica, sua mãe é manicure e seus dois irmãos estão empregados, a irmã também é jovem aprendiz e o irmão trabalha em uma loja de celular. Vinícius comentou que todo mundo ajuda com o sustento da família, mas que é seu pai quem arca com as maiores despesas. Ele, no caso, fica responsável por pagar a conta da internet. Ele terminou o ensino médio em 2018 e estava sem estudar, só trabalhando. Vinícius contou que tem um sonho de ser professor de *taekwondo*, uma arte marcial, e que, para isso, estava fazendo uma graduação de *taekwondo*, em uma faculdade. Ele estava quase se graduando para formar em faixa preta e assim, já poder dar aula. Ele treina todos os dias, das 19h à 00h. Além disso, ele trabalha como jovem aprendiz em um colégio, das 15h às 19h, desde 2018. Vinícius chegou a relatar que começou a trabalhar com 10 anos lavando carro, depois trabalhou como garçom e como monitor de brinquedo em festa de criança e que só depois passou a dar aula de *taekwondo* como ajudante do professor. Nos finais de semana, ele gosta de descansar, tira o domingo para dormir, porque no sábado, ele também treina. Além disso, gosta de sair para beber com os amigos.

Meu nome é Vinícius e tenho 19 anos. Moro com o meu pai, minha mãe e meus dois irmãos em Belo Horizonte, no bairro Jardim Alvorada. Meu pai trabalha em gráfica e minha mãe é manicure, minha irmã é jovem aprendiz, como eu e meu irmão é promotor em uma loja de celulares. Todo mundo ajuda no sustento da família, mas é meu pai quem dá a maior parte. Eu, no caso, ajudo pagando a conta da internet. Eu terminei o ensino médio no ano passado (2018) e estou sem estudar, só trabalhando como jovem aprendiz. Eu tenho um sonho de ser

professor de *taekwondo*, uma arte macial. Desde os 14 anos que eu sonho, aí eu estou fazendo, tipo, uma faculdade, mas só que é mais uma graduação de *taekwondo*. Estou quase graduando pra formar faixa preta, aí já posso dar aula. Eu treino todos os dias das 19h às 00h. Eu trabalho como jovem aprendiz em um colégio, das 15h às 19h, desde 2018, mas comecei a trabalhar com 10 anos lavando carro, aí depois trabalhei de garçom, de menor ainda, em *Buffet*, também em festa de criança, como monitor de brinquedo e depois comecei a dar aula também de *taekwondo*, que eu já posso ser ajudante do professor. Nos finais de semana, eu gosto de descansar. No domingo, eu tiro pra dormir, porque no sábado, eu treino também, aí a tarde do sábado e domingo, eu tiro pra descansar mesmo, pra dormir, porque é osso. Além disso, eu gosto de sair pra beber com os meus amigos.

4.2.17 Natália

Natália é uma jovem vaidosa, que chama atenção pela sua beleza física. Ela gosta de andar sempre arrumada, com as unhas feitas e maquiada. Ela mora com sua mãe e seus irmãos no bairro Cabana do Pai Tomás, em Belo Horizonte (MG). Seu pai é falecido e sua mãe trabalha de serviços gerais em um shopping. Ela tem 8 irmãos, sendo que 3 são casados e já saíram de casa. Natália comentou que é sua mãe quem sustenta a família, mas que ela e outros dois irmãos que trabalham também ajudam com as despesas. Além disso, sua mãe recebe o bolsa família dos irmãos menores. Ela trabalhava pela manhã em uma padaria, das 6h às 12h. Estagiava à tarde, na prefeitura, das 13h às 17h, e estudava à noite, das 19h às 22h15, fazia o terceiro ano do ensino médio, em uma escola pública e ainda frequentava a IESP, uma vez por semana. Nos finais de semana, ela costuma descansar e dormir muito, mas também sai com os amigos para o shopping, para o cinema e para o bar. Natália contou que seu sonho é passar no concurso da Polícia Civil e ser policial.

Meu nome é Natália, tenho 19 anos. Moro com a minha mãe e meus irmãos no Cabana do Pai Tomás, em Belo Horizonte. Meu pai é falecido, ele morreu quando eu tinha 7 anos e minha mãe trabalha de serviços gerais num shopping. Eu tenho 8 irmãos, os 3 que são acima de mim, já casaram e abaixo de mim, todos moram com minha mãe. Minha mãe é quem sustenta a casa, mas eu e meus outros irmãos que também trabalham, ajudamos e tem a bolsa família, que ela recebe dos meus irmãos menores. Eu estudo, trabalho e faço estágio. Pela manhã, das 6h às 12h, eu trabalho em uma padaria. À tarde, das 13h às 17h, eu faço estágio na prefeitura e a noite, das 19h às 22h15, eu estudo, faço terceiro ano do ensino médio em uma escola pública. Nos finais de semana, eu gosto de dormir, muito, muito, muito. Aí tem vez que eu saio com meus amigos, vou pro shopping, vou pro cinema assistir um filme e tem vez que eu saio pro bar beber. Meu sonho é passar em um concurso da Polícia Civil, eu quero ser policial.

4.2.18 Yedda

Yedda é uma jovem que tem um “alto astral”, sabe se expressar bem e é muito comunicativa. Ela mora com seu pai e sua mãe em Belo Horizonte, no bairro Carlos Prates. Seu pai é gerente de iluminação em uma casa de show e sua mãe é doméstica. Ela tem 4 irmãos, mas todos eles moram e trabalham em São Paulo. Yedda contou que é seu pai quem sustenta a família e que ela não ajuda com nenhuma despesa. Ela terminou o ensino médio em 2017 e não estava estudando, só trabalhando. Ela trabalha como jovem aprendiz em uma faculdade, desde agosto de 2018. Seu horário de trabalho é das 7h às 13h. Yedda sonha em se formar na faculdade, mas ainda tem dúvidas sobre o curso que quer fazer e também sonha em morar sozinha. Ela comentou que seus finais de semana são muito diversos, que em alguns deles tem muita coisa para fazer, já em outros não tanto. Mas que, geralmente, ela sai com os pais, com o namorado e com os amigos para comer, para algum aniversário e para o bar.

Meu nome é Yedda e tenho 18 anos. Moro com meu pai e minha mãe em Belo Horizonte, no Carlos Prates. Meu pai trabalha como gerente de iluminação numa casa de show e minha mãe é doméstica. Tenho 4 irmãos, eles moram e trabalham em São Paulo. Quem sustenta a nossa casa é meu pai, eu não pago nada. Gasto meu salário comprando as coisas que eu quero pra mim. Eu terminei o ensino médio em 2017 e não estou estudando. Comecei a trabalhar em agosto de 2018, eu trabalho em uma faculdade privada, entro às 7h e saio às 13h. Meu sonho é me formar na faculdade, mas eu ainda não sei qual curso fazer, estou em dúvida entre veterinária, psicologia e direito. E a segunda coisa, é morar sozinha. Meu final de semana é muito diverso, tipo assim, tem finais de semana que eu tenho mil coisas pra fazer, tem finais de semana que eu não tenho nada pra fazer. Quando eu não tenho tipo 3 aniversários pra ir, aí eu faço alguma coisa, um churrasco lá em casa, ou na casa dos amigos. Às vezes, saio com meus pais, pra festa na casa de alguém, amigo deles. Às vezes, eu fico em casa mesmo, lá de boa. Quando tem, tipo, um samba, aí eu vou com meu namorado e com nossos amigos, basicamente é isso.

4.2.19 Daniele

A outra jovem com que tive contato se chama Daniele e tem 20 anos. Ela mora com seus pais e sua irmã mais nova no bairro Jardim Laguna, em Contagem, município da região metropolitana de Belo Horizonte (BH). Seu pai é servidor público e é ele quem sustenta a família e sua mãe é doméstica. Daniele terminou o ensino médio em 2016,

passou um ano estudando para o ENEM e conseguiu uma bolsa integral em uma faculdade particular. Ela ingressou no curso de Biomedicina em 2018 e estuda à noite, das 19h às 22h20. Além disso, ela começou a trabalhar em um hospital, como jovem aprendiz, em janeiro de 2019. Seu horário de trabalho é à tarde, das 11h às 17h. Daniele comentou que ela passa os finais de semana estudando, pois tem muitas atividades da faculdade para fazer, mas que não fica só nisso, também assiste à televisão e passa um tempo no celular. Ela disse que futuramente quer ser pesquisadora, quer fazer mestrado e doutorado e quer trabalhar em laboratório.

Eu sou Daniele e tenho 20 anos. Moro com meus pais e minha irmã mais nova no bairro Jardim Laguna, lá em Contagem (MG). Meu pai é servidor público e minha mãe é do lar. É meu pai quem sustenta a casa, o salário dele dá pra todas nós. Eu me formei em 2016, aí em 2017, que eu já estava formada, eu deixei esse ano só pra estudar para o ENEM, aí eu foquei só nos estudos e em 2017, eu fiz o ENEM de novo e aí, eu consegui uma bolsa integral em uma faculdade particular e estou cursando Biomedicina à noite. Eu comecei a trabalhar como jovem aprendiz esse ano (2019), está sendo meu primeiro emprego, minha primeira experiência. Eu trabalho em um hospital à tarde, das 11h às 17h. E nos finais de semana, eu não tenho muita escolha pra fazer as coisas que eu quero, porque chega no final de semana e eu tenho que fazer as coisas da faculdade, é muita coisa pra fazer. Mas não fico só nisso, às vezes, eu paro, assisto televisão e mexo no celular. Futuramente, eu quero ser pesquisadora. Penso em fazer mestrado, penso em fazer doutorado e depois quero trabalhar em laboratório, é isso que eu quero pra minha vida.

4.2.20 Selena

A próxima jovem se chama Selena. Ela tem 19 anos e mora sozinha, em uma das casas do seu avô, que fica no bairro Citrolândia, em Betim, município da região metropolitana de Belo Horizonte (BH). Sua mãe é costureira e ela não conhece o pai. Selena tem dois irmãos mais velhos, a irmã já é casada e o irmão mora com a mãe. Ela estava cursando Administração à noite, em uma faculdade particular. Selena contou que não conseguiu bolsa pelo ENEM, mas que a faculdade havia dado um desconto de 35% ou 45%, ficando um valor acessível para ela pagar. Ela revelou que consegue pagar o valor da faculdade com todo o seu salário de jovem aprendiz. Selena começou a trabalhar como jovem aprendiz em um banco que fica em Betim, desde novembro de 2018. Seu horário de trabalho é das 10h às 16h. Ela contou que era o primeiro emprego com carteira assinada, mas que já havia trabalhado em lanchonete, em loja, como vendedora externa e nas

eleições, entregando santinhos. Nos finais de semana, ela gosta de ficar em casa descansando e gosta também de sair, de ir para o shopping ou para o bar. Selena sonha em terminar a faculdade e ter sua própria empresa, ter sua casa, seu carro e pretende noivar e casar.

Meu nome é Selena e tenho 19 anos. Moro sozinha numa casa do meu avô que estava desocupada, que fica em Citrolândia, Betim (MG). Minha mãe é costureira e desde criança que eu não conheço o meu pai. Eu tenho dois irmãos mais velhos, minha irmã já é casada e meu irmão ainda mora com a minha mãe. Eu terminei o ensino médio e estou cursando Administração à noite. Comecei esse semestre em uma faculdade particular, que fica em Betim. Eu não consegui bolsa pelo ENEM, eu tive um desconto de 35% ou foi 45% e aí, ficou um valor pra pagar. Todo o meu salário de jovem aprendiz vai ser usado pra pagar a faculdade, meu avô e minha mãe vão ter que me ajudar. Eu comecei a trabalhar como jovem aprendiz em um banco que fica no centro de Betim, desde novembro de 2018. Meu horário de trabalho é de 10h às 16h. É o meu primeiro emprego de carteira assinada, mas eu sempre busquei estar fazendo alguma coisa, já trabalhei em lanchonete, numa loja, como vendedora externa, de porta em porta e fazia uns bicos quando tinha eleição, entregando os santinhos. Nos finais de semana, eu fico em casa dormindo, descansando, durmo até tarde. Mas também gosto de sair, de ir ao shopping, ir pro bar. Eu sonho em formar na faculdade e ter minha própria empresa, ter minha casa, meu carro, casar, eu pretendo noivar e casar.

4.2.21 Juliana

Juliana é uma jovem alegre, de sorriso fácil. Ela tem 18 anos e mora com a sua mãe no Barreiro, em Belo Horizonte (MG). Sua mãe é supervisora de serviços gerais e seu pai dá aula de educação física por conta própria. Eles são separados e é sua mãe quem sustenta a casa. Juliana relatou que, antes, elas moravam na casa da sua avó, em outro bairro e que se mudaram para o apartamento em que moram, no Barreiro, adquirido por meio do programa “Minha casa, minha vida”. Juliana terminou o ensino médio em 2018 e não estava estudando, só trabalhando. Ela trabalha em uma construtora desde março de 2018. Seu horário de trabalho é à tarde, das 13h às 17h. Ela tem planos de passar na faculdade para cursar Educação Física, de ter um emprego “bacana”, tirar carteira de motorista e ter uma casa. Mas seu sonho é treinar para um time, jogar futebol, abrir uma academia e dar aula. Nos finais de semana, ela gosta de ir para festa, jogar futebol, sair com as primas, as amigas e com o namorado.

Me chamo Juliana e tenho 18 anos. Moro com a minha mãe no Barreiro, em Belo Horizonte (MG). Minha mãe é supervisora de serviços gerais e meu pai dá treino (dá aula) em quadras de funcional, circuito, por conta própria. Eles são separados e é minha mãe quem sustenta a casa. Antes, a gente morava no Caetano Furquim, na casa da minha avó, aí a gente foi para o Barreiro, porque saiu o apartamento do “Minha casa, minha vida”. Eu formei (terminou o ensino médio) no ano passado (2018) e não estou estudando, só trabalho. Comecei a trabalhar em março de 2018 em uma construtora. Eu trabalho à tarde, das 13h às 17h. Eu tenho planos de passar na faculdade, de cursar Educação Física, tirar carteira (habilitação), ter um emprego bacana e ter uma casa. Mas eu sonho em treinar para time, jogar futebol, abrir uma academia e dar aula. Nos finais de semana, eu gosto de ir pra festa, jogar um futebol, sair com minhas primas, às amigas e com o meu namorado.

4.2.22 Yan

O último jovem com que tive contato se chama Yan e tem 18 anos. Ele mora com seu pai, sua mãe e irmã no bairro Independência, em Belo Horizonte (MG). Seu pai é motorista de ônibus coletivo, sua mãe é corretora de seguros e os dois sustentam a família. Yan comentou que, de vez em quando, ele repassa o seu *ticket* alimentação para os pais realizarem as compras do mês. Ele terminou o ensino médio em 2018 e não estava estudando, só trabalhando. Ele contou que não fez o ENEM, porque estudava, trabalhava, chegava em casa às 21h e não dava tempo de estudar para o ENEM e levar a sério. Ele começou a trabalhar em março de 2018 no centro de medicina reprodutiva. Seu horário de trabalho é à tarde, das 14h às 18h. Yan tem planos de entrar na faculdade e cursar Direito, ele sonha em entrar para a Polícia Federal. Ele contou que nos finais de semana gosta de sair, de jogar bola e de ir para casa dos amigos.

Eu sou Yan e tenho 18 anos. Moro com o meu pai, minha mãe e irmã no bairro Independência, em Belo Horizonte (MG). Meu pai é motorista de ônibus coletivo, minha mãe é corretora de seguros e os dois sustentam a família. De vez em quando, só quando eles pedem, eu repasso o *ticket* alimentação para eles comprarem a feira do mês. Eu terminei o ensino médio ano passado (2018) e estou só trabalhando. Eu não fiz o ENEM, eu trabalhava e estudava, chegava em casa 21h, não dava tempo de estudar e levar a sério. Comecei a trabalhar em março de 2018 no centro de medicina reprodutiva. Eu trabalho à tarde, de 14h às 18h. Tenho um plano de ingressar na faculdade e cursar Direito, porque meu sonho é ser Policial Federal. Nos finais de semana, eu saio, jogo bola e vou na casa de amigos.

Findada a apresentação das histórias dos jovens trabalhadores entrevistados, passo agora para a descrição do cotidiano da IESP, que pude observar, frequentar, com que pude

conviver e me relacionar durante a pesquisa; bem como das novas práticas cotidianas realizadas pelos jovens após a inserção na IESP.

4.3 O COTIDIANO OBSERVADO E VIVIDO E AS NOVAS PRÁTICAS COTIDIANAS DOS JOVENS TRABALHADORES NO PROCESSO DE TERRITORIALIZAÇÃO

Os jovens trabalhadores, vistos de longe, parecem meros replicadores de regras e formalidades estabelecidas pela IESP, que, de alguma maneira, foram impostas a eles. No entanto, a minha inserção no campo para a realização desse estudo possibilitou o contato e o desnudamento de micropáticas cotidianas que passam despercebidas aos olhos do senso comum. Observei no cotidiano dos jovens trabalhadores ações, gestos e palavras que revelam as maneiras de fazer do homem ordinário. Portanto, mesmo sabendo que as “regras do jogo” são estabelecidas por meio da estratégia, ou seja, por organizações ou pessoas que ocupam um lugar de poder, que, nesse caso, seria a IESP, compete informar que existem jovens que burlam tais regras. Ressalto que, com base em Certeau (1994), não busquei estudar os sujeitos em si, mas os modos de operação, isto é, os movimentos cometidos pelo homem ordinário.

A IESP tem uma rotina fixa, os horários são controlados e todas as atividades parecem acontecer dentro do que é determinado. Além disso, os horários e as rotinas são respeitados por todos, desde os alunos, que são os jovens aprendizes, até os instrutores e os demais funcionários.

Conforme me foi descrito, diariamente existem 3 horários de turmas na IESP, que variam de acordo com as horas trabalhadas pelos jovens aprendizes. Então, tem turmas que cumprem 6 horas e turmas que cumprem 4 horas. As aulas para as turmas de 6 horas iniciam às 8h e terminam às 14h, com um intervalo de 30 minutos para o lanche. Já para as turmas de 4 horas, existem duas opções de horários, de manhã e à tarde. Pela manhã, as aulas começam às 8h e finalizam às 12h; e à tarde, as aulas iniciam às 13h e terminam às 17h, com uma pausa de 15 minutos para o lanche. Esses horários foram padronizados e tentam seguir os horários de trabalho estabelecidos pelas empresas, nas quais os jovens trabalham, configurando, dessa forma, uma regra a ser cumprida. A intenção é que eles

cumpram na IESP o mesmo horário (ou horários próximos) que cumprem nas empresas que trabalham, para que, assim, permaneçam seguindo a mesma rotina.

Durante as entrevistas, algo me chamou a atenção na narrativa de alguns jovens. É possível constatar, de acordo com alguns relatos, que existem punições para os casos em que essa regra imposta pela IESP é violada, conforme pode ser verificado nas falas a seguir:

A instrutora anota o horário que a gente chegou e coloca como atraso (Simone).

Fica no diário de bordo e eu posso receber uma advertência, aí é muito pesado. Por isso, eu tenho que dar um jeito rápido (Tamara).

A gente é chamada, conversa com o instrutor e dependendo de quantos minutos a gente chega (atrasada), ele vai fazendo desconto no nosso salário. Então, a gente não pode chegar atrasada (Yara).

Eles anotam quando você atrasa, eles anotam no quadro e passam pro... tem um procedimento aí, eu não sei te explicar bem, mas aí, é computado o seu atraso e tem um desconto, né?, acho que, se eu não me engano, acumulando uma quantidade de horas, você tem um valor descontado (Marcos).

Você tem que colocar seu nome lá no quadro e ler o diário de bordo no final, você monta seu diário lá e fala como que a aula foi e tal. Mas se você chegar com atraso e não justificar, você desce pro acompanhamento. Lá, eles vão te informar e vão te acompanhar sobre o quê que você está sujeito e você tem que está ciente, você não pode atrasar, sujeito a tomar advertências (Tiago).

Anota o nome no quadro lá, aí tipo, no final, eu tenho que fazer um negócio que aconteceu na aula toda, eu esqueci o nome (Rafael).

Quando chega atrasada tem umas regrinhas, né?, por exemplo, cada instrutor coloca uma. O meu instrutor faz da seguinte forma: se passou de 3 pessoas atrasadas, as 3 pessoas que atrasou têm que fazer o diário de bordo, que é um diário que a gente tem que fazer diariamente, só que é uma pessoa por dia, e aí, mesmo que eu já tenha feito esse mês, eu vou ter que fazer de novo, porque eu cheguei atrasada e desconta ponto e, se não me engano, talvez salário, não tenho certeza (Valquíria).

Aqui geralmente é computado no sistema deles e aí, dependendo, se você tiver, por exemplo, com pequenos minutos, a gente tem 10 minutos de tolerância, se for, por exemplo, atrasei o prazo de 20 minutos a mais aí isso vai juntando até que cheguem 6 horas e aí, é descontado do seu salário (Janio).

Ah, eles só anotam seu nome lá no diário de bordo, só. Eu acho que são 3 advertências, delas são de horários (Diego).

Coloca nosso nome no quadro, eles arquivam no computador e mandam pra nossa empresa. Lá, eles vão chamar a gente pra conversar e vai descontar (do salário) (Natália).

Aí é aquele puxão de orelha, da instrutora. Mas a gente sabe, né?, porque tem que cumprir um horário (Juliana).

A respeito dessa questão, percebe-se que há uma variedade de possíveis punições aplicáveis para o descumprimento da regra e que cabe aos instrutores tanto a disseminação das punições a serem recebidas, o monitoramento da aplicação da regra, quanto a escolha do método a ser utilizado para punir os desobedientes. Da mesma forma, administrar os horários efetuados pelos jovens é uma estratégia (CERTEAU, 2012), partindo do princípio de que os instrutores possuem poder de controle e de dominação (RAFFESTIN, 1993), concebidos pela estrutura da IESP.

Outro aspecto observado está presente no trecho da fala de Tamara, que nos revela uma prática de conveniência, a partir da ótica certauniana, tendo em vista a preocupação dela em seguir rigorosamente o horário para não sofrer punições. Pelo que me falaram, os jovens se planejam para chegar até mesmo um pouco antes do horário estabelecido e ficam bastante preocupados em se atrasar. Essa preocupação dos jovens, em especial da Tamara, cujo relato se encontra no trecho mencionado, em agir conforme as outras pessoas, ocupantes do mesmo espaço, esperam que aconteça, se configura como uma prática de conveniência (MAYOL, 1996).

Além disso, entendo que a fala de Juliana, no trecho transcrito, também mostra uma prática de conveniência, visto que ela exprime em sua narrativa a obrigatoriedade de respeitar uma regra e que esta define a maneira como todos os jovens devem se comportar. Nesse caso, embora os jovens não tenham consciência, eles acabam firmando um contrato social, em que se obrigam a respeitar para que seja possível a vida cotidiana (MAYOL, 1996).

Alguns moram em bairros distantes e até mesmo em outras cidades. Por isso, a ida à IESP requer mudanças de alguns, tendo em vista os ônibus a serem apanhados e os seus horários de rota, já que esse é o meio de transporte que conduz a maioria deles. Para esses jovens, a locomoção leva um longo período de tempo, que também pode ser prolongado diante de um aumento de fluxo de carros em alguns horários de pico em trechos da cidade ou rodovias, sendo essa a justificativa mais utilizada por eles ao se atrasarem.

Logo, na tentativa de convencer os instrutores, que naquele momento possuem o poder (tempo e lugar), os jovens agem taticamente, uma vez que diante da possibilidade de chegarem atrasados, eles informam imediatamente ao instrutor por meio de mensagem no celular. No caso de Diego, ele se utilizou de uma pequena artimanha e bateu foto do

trânsito, como forma de ilustrar e comprovar o motivo do seu atraso para o instrutor. Essas práticas são realizadas no intuito de encontrar alguma brecha para se sobressair perante esse poder, o que se configura como uma tática na visão de Certeau (1994).

Na hora, eu já avisei que ia atrasar, avisei a IESP (o instrutor) e já fui, peguei o primeiro ônibus que apareceu, entendeu? (Luana).

Eu já mando mensagem avisando o instrutor, pra ele já ficar ciente que eu vou chegar bem mais tarde do que é o normal (Jackeline).

Uma vez ou outra eu chego atrasado, mas umas com justificativa, por exemplo, de trânsito. Aí bato uma foto e mando pra ele (o instrutor) ver (Diego).

Diante dessas narrativas, percebo que a astúcia dos jovens se instala a partir de uma aproximação com o instrutor, visando à obtenção de benefícios, como, por exemplo, o acesso direto a eles, por meio do número do telefone. Logo, essa interação, marcada por uma relação de poder, exprime sinais de territorialidade (e, conseqüentemente de territorialização), visto que ela é construída no dia a dia e na vivência dos sujeitos a partir do jogo de poder presentes no espaço, onde se produzem os vínculos, as relações e as práticas sociais (RAFFESTIN, 1993; SILVA, 2012).

Após adentrarem a sala de aula, os jovens passam um tempo estudando e aprendendo sobre o mundo do trabalho e suas relações. Cada turma tem um instrutor/professor que é responsável pelo compartilhamento do conhecimento. Portanto, cada qual decide a forma como abordará os temas a serem debatidos. Durante o tempo que ficam na IESP, os jovens assistem às aulas, interagem com o instrutor e os colegas de sala e, algumas vezes, participam de atividades coletivas elaboradas pela IESP, como palestras e dinâmicas. Nesse processo de interação e de realização das atividades, os jovens fazem uso do espaço da IESP e estabelecem sobre ele uma identidade, territorializando-o (FISCHER, 2001).

As atividades, consideradas extras, também são planejadas para explanarem temas relacionados ao mercado de trabalho, juntamente com algumas questões da atualidade e da saúde física e mental dos jovens. Elas acontecem de maneira pontual e com menor frequência na IESP, mas são bastante citadas pelos jovens.

Que nem semana retrasada tivemos palestra segunda e quinta-feira falando sobre drogas e falando sobre sexo. A gente constrói bastante ideia assim, com o pensamento de abrir mais a mente com novos ares, novos pensamentos (Juliana).

Além das palestras informadas por Juliana, no trecho anterior, também observei e escrevi em meu diário de campo (21 DE FEVEREIRO DE 2019), uma palestra ofertada pela IESP e ministrada por um fotógrafo profissional. Na sua apresentação, ele expôs a profissão, sua forma de trabalho e também aspectos relacionados ao empreendedorismo e sobre como gerir a sua própria empresa. Com isso, pude identificar que a IESP, ao realizar esse tipo de atividade, faz uso do que, na visão de Certeau (1994), se tem como estratégia, haja vista que reparei uma grande participação dos jovens nas atividades que foram oferecidas, pois tais atividades são percebidas pelos jovens como uma maneira de sair da rotina e não ficar só no campo teórico e, por isso, são bem aceitas. Em função disso, tanto nas observações quanto nas entrevistas, verifiquei menções favoráveis dos jovens a essa atividade desenvolvida.

Nos dias decorrentes, como mencionei, ouvi “burburinhos” (comentários informais) nas rodas dos jovens, que, enquanto lanchavam, faziam comentários positivos a respeito da palestra, do que foi repassado para eles e também dos ensinamentos extraídos. Além disso, Marcos também menciona essa atividade no seu relato e informa sua opinião.

Hoje teve uma palestra, eu gostei da palestra. Dependendo da dinâmica que é dada no dia, eu gosto. Palestra eu gosto e tem treinamento que eu gosto também (Marcos).

À vista disso, é possível dizer que a IESP investe fortemente na capacitação profissional dos seus alunos. É no cotidiano que ela busca educar, instruir e até moldar os jovens, de modo a lapidá-los por meio de cursos, aulas, palestras e ensinamentos, para que eles se adéquem a um “padrão” e assim, sejam facilmente inseridos nas empresas parceiras e em uma rotina de trabalho. Ou seja, por meio de diversas atividades diárias, a IESP impõe aos jovens um modo de ser e de se comportar, moldando, assim, um jeito de ser jovem aprendiz. Nas narrativas abaixo, isso pode ser evidenciado:

Aqui tem sempre muita atividade interativa, então, é o que eu te falei, eu gosto muito de aprender coisa nova, aqui pra mim está sendo um aprendizado ótimo. Tem coisa que eu não sabia nem como funcionava e aqui eu descobri (Simone).

Aqui você aprende muita coisa nova, discute opiniões, conhece outras culturas, outras experiências de vida (Elen).

Aqui agrega mais conhecimento pra mim, é uma experiência única que a gente tem, também a gente conhece como funciona (o mercado de trabalho) e tudo mais (Jackeline).

A IESP pra mim é aprendizado, porque ele ensina muito e tipo, se eu não tivesse entrado aqui, eu acho que eu nem sei como que eu seria como profissional, porque ele tem me ensinado bastante (Yara).

Aqui eu me especializo no ambiente de trabalho (Jorge).

Na IESP o jovem consegue emprego, consegue experiência, tem acesso a bons palestrantes, a coisas boas. Alguns treinamentos são bons, outros já não são interessantes (Marcos).

Aqui a gente aprende coisas que na empresa a gente não tem tempo de aprender, por a gente já está ocupado com os trabalhos do dia a dia lá, aí aqui as aulas teóricas também são muito boas. Igual o meu instrutor, ele é nota 10, muito bom. Ele te dá conselhos do mercado de trabalho, não pra vida pessoal, pro mercado de trabalho, ele é bom de conselhos. Aqui, eles te ensinam tudo que você vai levar pra vida profissional, como se deve lidar com as pessoas no dia a dia do trabalho, você aprende nas aulas teóricas aqui na IESP (Tiago).

A IESP está me ensinando muita coisa, tipo, ele me ensinou o trem dos trabalhadores, tipo, os direitos que nós temos, trem de salva vida, tipo, um conhecimento geral que ele ensina aqui (Rafael).

Aqui você aprende muita coisa. Igual, eu tinha uma dificuldade enorme de apresentar, por exemplo, apresentar trabalho na frente de todo mundo. Era uma dificuldade extrema que eu tinha de pegar essa folha e aí, só de precisar ler, eu não conseguir ler. Eu praticamente acabei com isso aqui. Me ajudou bastante. A IESP ensina muita coisa, comportamento no trabalho, como lidar no dia a dia, convivência entre os seres humanos, equilíbrio emocional, essas coisas (Heleno).

Você aprende o que nunca imaginou que tem aí. Então, do direito que você tem, você aprende aqui e você fala: “Nossa, tem esse direito, eu nem sabia”! (Vinícius).

Aqui você adquire conhecimento e capacitação (Yedda).

As matérias que a gente tem é tudo relacionado ao trabalho, então, a gente fala sobre arquivo, documento, o que é documento, então, assim, são coisas importantes que depois lá no trabalho, a gente vê que encaixa, sabe? É importante! (Daniele).

Aqui é assim, é um lugar que você aprende bastante, tanto no modo de se vestir, no modo de falar, de conversar, de apresentar trabalho. Aqui é o local de ensino mesmo (Juliana).

Além dessas atividades, os jovens entrevistados comentaram sobre um curso preparatório que foram convidados a fazer assim que entraram na IESP. Esse curso é uma Formação para o Mundo do Trabalho e é conhecido pela abreviatura FMT. Ele tem duração de 25 dias e foi planejado para oferecer informações aos jovens sobre o mundo do

trabalho. A ideia é fazer com que os jovens tenham uma imersão e aprendam em poucos dias uma realidade até então desconhecida para a maioria. Esse curso é mais uma estratégia da IESP, a partir da perspectiva de Certeau (1994), para fomentar, de maneira rápida, um modo de ser, de falar e de se comportar, respaldado em um padrão já aprovado pela IESP e por suas empresas parceiras.

Eu fiz curso aqui na IESP, ano passado, a FMT, Formação pro Mundo do Trabalho. Se eu não me engano, foram 38 dias, eu fiz lá. E aí, quando você termina, eles já te encaminham, e aí, é só você esperar aparecer oportunidade, eles te ligam, você faz a entrevista e aí, eu consegui passar (Tamara).

E aí, eu fiz o curso, o curso de 25 dias, o FMT. Aí na segunda semana que eu estava fazendo, eles (a IESP) me encaminharam pra uma entrevista no banco e tal, porque eles acharam que eu tinha perfil, aí eu passei em tudo certinho e comecei a trabalhar no banco (Luana).

Eu fiz o FMT aqui, foi em 2017, foi em abril, aí eu fiz 25 dias de FMT e depois eles foram mandando pra vaga, eu participei de três seleções (Yara).

Eu fiz um curso de 3 meses na IESP, que chama FMT e aí, logo que finalizou, uma semana depois, eles me mandaram mensagem falando que conseguiram uma entrevista, aí eu passei na entrevista e estou lá (Valquíria).

Igual essa FMT que eu fiz, nossa, aí eu já não gostei, porque faltou muita coisa. Só teoria, teoria, teoria... fazia praticamente nada, só copiava muitas coisas (Diego).

Eu fui chamada pra fazer tipo, um trem lá, pra fazer o curso (FMT), aí eu comecei a fazer (Natália).

Eu fiz 25 dias de FMT aqui, Formação para o Mundo do Trabalho. Porque tem muita gente que não sabe, aí depois eles me indicaram pra três entrevistas, aí eu passei em uma e comecei a trabalhar lá (Yedda).

Eu fui lá e fiz o curso preparatório (FMT) (Yan).

Diante das narrativas, pode-se dizer que o curso FMT acaba sendo o primeiro contato que boa parte dos jovens tem com a IESP e com uma aprendizagem profissional. Além disso, outra questão que fica perceptível diz respeito à habilitação que os jovens obtêm para adentrar no mercado de trabalho após a conclusão do curso. Contudo, é preciso esclarecer que nem todos fazem esse curso, pois alguns jovens acessam primeiro a empresa contratante e só depois são encaminhados para a IESP, para efetuarem a parte teórica do Programa Jovem Aprendiz. Adicionalmente, o relato de Diego, no trecho transcrito, nos revela que o curso acaba tendo um foco mais teórico e, para isso, deve utilizar de aulas expositivas para abordar os temas trabalhados, atribuindo à empresa a parte da formação prática.

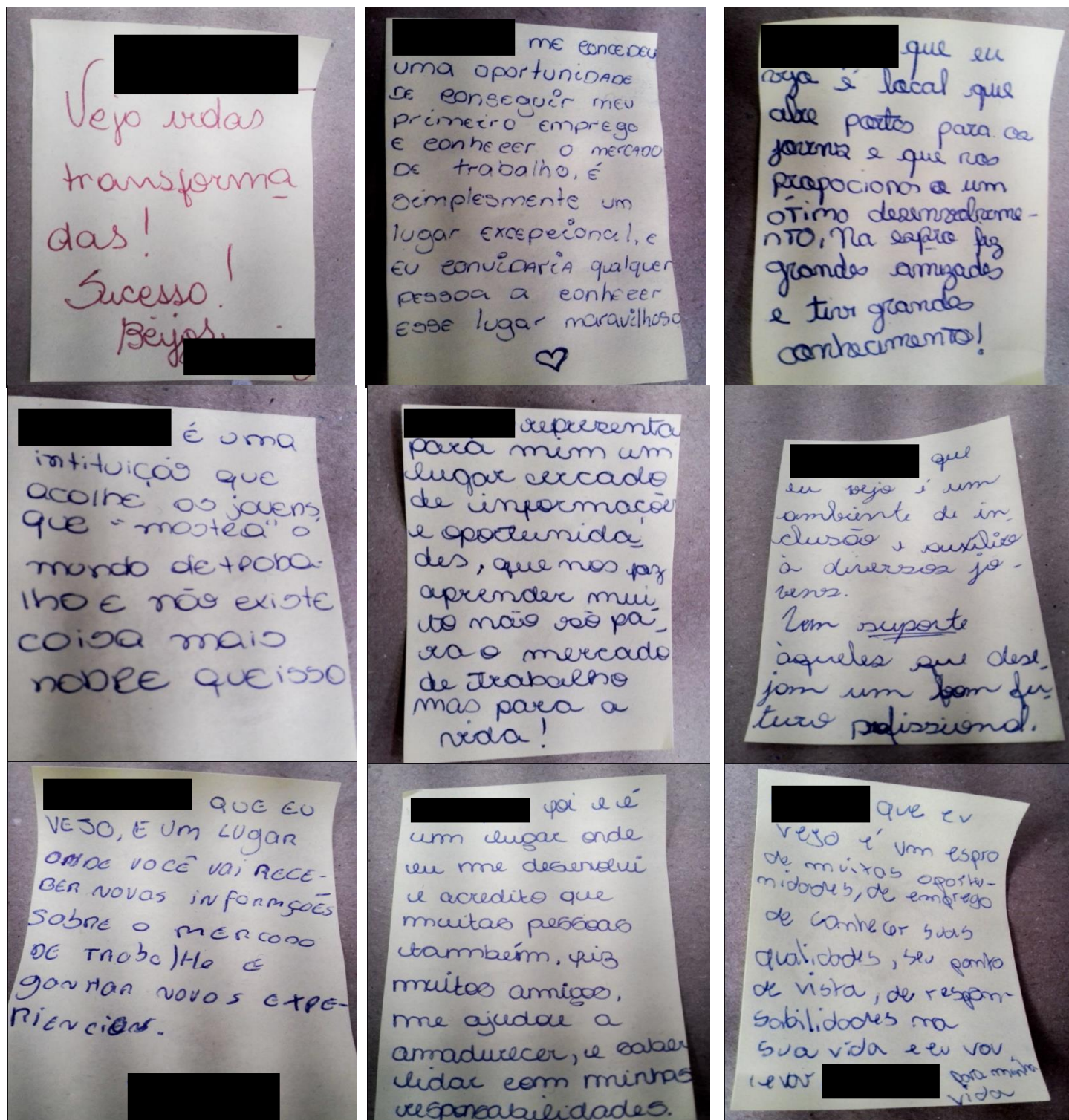
Ao longo desses 25 dias, os jovens frequentam diariamente a IESP e acabam incorporando os valores e os comportamentos que são passados pela instituição, ao passo que formam sua identidade no espaço, resultando na apropriação. Ou seja, ao se inserirem no meio, os jovens são marcados e transformados por ele, num processo interativo e dialético de territorialização (FISCHER, 2001).

Durante a minha permanência em campo, não houve formação de turmas para o curso preparatório FMT, assim como também não tive conhecimento da realização do curso no período em que estive desenvolvendo a pesquisa.

Além de tudo que já foi exposto, devo acrescentar que encontrei ainda no primeiro dia, quando fui alocada na sala Sete Lagoas, disponibilizada pela IESP para a realização das entrevistas, alguns depoimentos dos jovens em um quadro e alguns projetos, como maquetes, espalhados na sala. Posteriormente, tomei conhecimento de que os jovens estavam participando de um projeto, “A[nome da IESP] QUE EU VEJO” e os trabalhos por eles desenvolvidos estavam ali expostos.

Logo, foi possível observar um quadro que se encontrava em cima das cadeiras que estavam distribuídas na sala para aplicação de mais depoimentos dos jovens, que seriam colados conforme as turmas iam finalizando seus projetos. Esses depoimentos possuem informações importantes para a pesquisa e, portanto, são apresentados abaixo. Porém, para manter a confidencialidade da instituição e dos jovens, utilizei uma tarja preta em cima dos nomes que os identificavam (Figura 1).

Figura 1 – Depoimentos dos jovens trabalhadores



Fonte: Registro da autora, 2019.

Com isso, é possível contemplar, através dessa figura, os depoimentos dos jovens trabalhadores que demonstram a forma como percebem a IESP. Essa figura é formada por 9 fotos que se encontram acopladas e cada foto possui o depoimento de um jovem.

Ademais, também pude observar 2 projetos que já haviam sido finalizados pelas turmas e se encontravam expostos na sala Sete Lagoas, conforme revelam as Figuras 2 e 3 a seguir.

Figura 2 – Projeto Caminho desenvolvido pelos jovens trabalhadores



Fonte: Registro da autora, 2019.

Na figura 2, pode-se visualizar um projeto, como uma maquete, desenvolvido pelos jovens trabalhadores. Nesse projeto, é possível observar um caminho, que provavelmente se refere ao trajeto feito diariamente por eles. No trajeto, os jovens percorrem um caminho tortuoso enquanto atravessam uma área mais humilde, rodeada por casas, o que supostamente diz respeito ao bairro em que moram. Porém, na metade do trajeto, esse caminho se torna reto e adentra uma área mais sofisticada, cercada por prédios, o que pode se referir à região em que a empresa em que trabalham está localizada, ou seja, ao mundo do trabalho. Nesse caso, ao que parece, os jovens percebem que, por intermédio da IESP, eles tiveram acesso a um caminho apurado, que os leva a ocupar espaços e até mesmo organizações que, até então, eram desconhecidos e improváveis de ocuparem.

A Figura 3, a seguir, apresenta o segundo projeto desenvolvido pelos jovens que estava acomodado na sala Sete Lagoas.

Figura 3 – Projeto Escada desenvolvido pelos jovens trabalhadores



Fonte: Registro da autora, 2019.

Através desta foto, é possível observar uma escada com 3 degraus. O primeiro degrau contém a palavra “Educa”. O segundo, a palavra “Transforma” e o terceiro degrau exibe a palavra “Inclui”. Com isso, dá-se a entender que os jovens percebem a IESP como uma escada, que os conduzirá ao mundo do trabalho. Porém, para isso acontecer, é preciso que o jovem passe pelas 3 etapas, representadas pelos degraus. Logo, esse projeto indica que a IESP utiliza de passos/fases para desenvolver e promover a empregabilidade dos jovens. O primeiro, conforme ilustrado na foto, diz respeito a um período em que a IESP irá educar, ensinar os jovens, seja a se comportar, se vestir, a falar, se expressar, entre outras coisas. Depois disso, é chegado um momento de transformar esses jovens, seus jeitos, estilos, comportamentos, pensamentos, suas vidas, por meio dos ensinamentos que lhes foram passados, para, então, incluí-los nas empresas parceiras.

Além dessas observações, também verifiquei nas entrevistas alguns relatos dos jovens a respeito desse projeto, que estava sendo trabalhado pela IESP durante o período que estive em campo.

Então, vou te dar um exemplo, a gente sempre está trabalhando com projeto, aí semana passada, a gente estava trabalhando nesse projeto, aí ela (a instrutora) falou: “Gente, vamos fazer alguma coisa da [nome da IESP] que eu vejo”?! Então, eu sempre vi, desde o dia que eu cheguei aqui, a IESP muito focada em sustentabilidade, muito preocupada com o meio ambiente, aí eu vi umas caixinhas de leite e falei: “Nó! Dá pra fazer uma sacolinha com isso”. Não sei de onde saiu aquela sacolinha, mas eu consegui fazer. Então, é algo que a gente está sempre em movimento (Simone).

Agora estamos fazendo um trabalho, a IESP que eu vejo. O nosso trabalho vai ser uns homens saindo de uma caverna, como se fosse quando a gente entrou aqui na IESP, que a gente entra com uns pensamentos e sai totalmente diferente. Quando você entra aqui, você entra com uma vestimenta não adequada, aí aqui você vai aprender que tem que se adequar ao lugar que você está vivendo, o lugar que você vai frequentar. Então, aqui é assim, é um lugar que você aprende bastante tanto no modo de se vestir, no modo de falar, de conversar, de apresentar trabalho. Aqui é o local de ensino mesmo (Juliana).

Entendo que a fala da Juliana, no trecho transcrito, reforça a percepção já evidenciada dos demais jovens, tendo em vista que ela e seus colegas de grupo também reconhecem a IESP como um local de ensino e transformação. Por outro lado, não posso deixar de mencionar, mais uma vez, que esse tipo de prática realizada pela IESP, se caracteriza, na visão de Certeau (1994), como estratégia. Assim, pode-se dizer que a IESP age estrategicamente ao utilizar do ambiente de sala de aula e de aprendizagem para disseminar sutilmente entre os jovens uma nova forma de pensar, de agir, de se vestir, de falar e de ser adequados ao mundo do trabalho.

O cotidiano observado da IESP e as práticas cotidianas dos jovens trabalhadores pautam-se, assim, em regras e atividades estabelecidas pela IESP por meio da estratégia e opor-se a essas regras, às atividades e até mesmo ao modo de ser e de se comportar prescrito pela IESP não é algo natural do ambiente, visto que os indivíduos incorporam os costumes dos espaços em que se inserem e os praticam (CLAVAL, 2007), ainda que, por vezes, ocorra uma antidisdisciplina (CERTEAU, 1994). Nesse ínterim, tanto nas observações quanto nas entrevistas, foi possível perceber que nem sempre os jovens querem seguir os horários, as atividades e as normas. Logo, resistir a tudo isso torna-se uma forma que os jovens encontram para mostrar que são capazes de escolher sobre estas regras e que não são apenas meros replicadores, mesmo que nem sempre consigam não realizar o que se impõe.

Eu aprendo muito aqui, mas não é um lugar que eu gosto muito não. [...] As aulas eu acho que são muito repetitivas, eu já tive aula, por exemplo, de marketing e outros temas várias vezes, muito mais que uma vez. Então, tem coisas que eu fico cansada de vim pra cá. [...] Tem algumas regras que eu não concordo, em questão de uniforme, mas eu tenho que concordar, porque querendo ou não, é ambiente de trabalho, então, (as regras) são passadas. [...] AIESP é cheio de regras, mas cabe o instrutor levar essas regras de uma forma diferente, mas eu acho que algumas das regras da IESP, eles colocam de maneira muito assim, dura. Tipo, é assim, não tem como mudar, não tem como conversar, nem nada. O ambiente eu acho muito cansativo, não é um ambiente que eu fico: “Nossa que legal, estou indo pra IESP”! (Valquíria).

AIESP é boa, porém um pouco estagnada. O ensino, a forma como que acontecem as coisas são um pouco, são um pouco estagnados. Então, eu não gosto tanto de vir pra cá, como eu gosto de trabalhar. Mas eu consigo vir pra cá. Acho que é fundamental. Porém, não gosto dos módulos de ensino, eles não me agradam muito, alguns sim, outros não. Na verdade, acho alguns bem desinteressantes (Janio).

Aqui na IESP é só teórico, teórico, teórico. Aí você tem que acabar adaptando com isso tudo aqui pra aprender. Embora eu não goste, mas eu tenho que aprender (Diego).

Eu achava, porque eu entrei aqui como uma ideia de que seria dinâmica, que eu iria contar o que a gente passa no serviço e tal, mas não é. Aqui, às vezes, tem umas atividades parecendo que é escola. Só por isso, mas fora isso é de boa. Essa questão de ter atividade parecendo escola, tipo uns trem, pergunta e resposta, copia. Não era isso que eu havia imaginado, entendeu? Eu acho que não era necessário, mas como isso é uma ordem da Instituição, então, isso é um problema, tipo, deles. Mas não é algo que eu goste. Pra mim é tipo: “Aff, pra que isso e tal”! (Yedda).

Gostar assim, eu não gosto muito não. Geralmente, por causa do conteúdo que passa aqui. Não me agrada muito não. Mas como não tenho outra opção, eu venho (Yan).

Com base nas situações citadas, percebo que existe certa resistência por parte dos jovens de frequentar a IESP, com o método de aprendizagem utilizado pela instituição e com as regras que ela impõe. Dessa forma, os jovens acabam agindo taticamente, consumindo à sua maneira o que lhe é imposto (CERTEAU, 1994). Tais situações podem ser percebidas nas entrevistas e conversas informais que tive com os entrevistados durante o período em que estive em campo, já que não foi possível que eu observasse a rotina dentro da sala de aula.

Se a pessoa (o instrutor) está falando, eu escuto, por mais que eu não esteja ouvindo, não estou escutando mesmo, mas eu estou lá, olhando pra pessoa, pelo menos, entendeu? (Luana).

Eu tento prestar atenção, mas quando eu não presto atenção, eu fico voando, tipo, olhando pra outras coisas (Elen).

Eu abaixo a cabeça, sei que não posso dormir e finjo que estou dormindo no cantinho (risos) (Yara).

Tem dois colegas aí que eu converso mais com eles e tal, eu fico mais displicente, lógico, e com mais preguiça, também por ser segunda feira. O dia fixo é segunda, aí segunda de manhã é um pouquinho difícil, de pegar no tranco, aí eu fico mais preguiçoso do que o normal, porque eu já sou, eu já me acho um pouco preguiçoso, só que aí, eu fico mais e fico tentando fazer o que é pedido no treinamento e conversando com eles também (Marcos).

Normalmente, eu distraio conversando com alguém ou eu pego o celular pra mexer, que é uma coisa que também não pode ou às vezes, a vontade é de dormir, mas também não pode, então, eu acho que normalmente, eu fico tentando distrair conversando com as pessoas, quando eu não estou muito a fim de assistir aula (Valquíria).

Eu lido bem parecido com a forma que eu lidava na escola. Assim, fico mal-humorado e mais quieto. Meio assim, um pouco mais quietinho sabe? (Janio).

Eu fico calado, as atividades que pedem para eu fazer, eu faço. Mas eu fico mais calado. Eu tenho o hábito de conversar com todo mundo, aí quando eu não estou num dia muito legal, eu sento no meu canto e fico só na minha, não interfere em nada da aula (Heleno).

Eu fico, tipo assim... só quero dormir. A aula passa e eu nem sei o que aconteceu (Alisson).

De vez em quando, eu dou uma olhadinha no celular, mas é muita coisa, assim... (Natália).

Eu procuro sentar mais atrás, no fundo. Às vezes, eu pego e fico encostada na parede, talvez mexo no celular um pouco (Selena).

Ou seja, fingir que está escutando o que o instrutor está falando e aparentar estar prestando atenção na aula são táticas (CERTEAU, 1994) praticadas pelos jovens para resistir ao que se impõe. Os instrutores, por sua vez, esperam que os jovens prestem atenção na aula. Logo, na inventividade de novas práticas, os jovens fingem dormir, conversam com os colegas de sala, procuram um lugar mais atrás na sala para sentar e mexer no celular. Diante disso, percebo que os jovens não são passivos, conforme afirma Certeau (1994), mas procuram ocasiões oportunas no intuito de se sobressaírem.

Além disso, é possível observar, nos relatos de Marcos e Valquíria, que até mesmo quando os jovens estão cometendo uma astúcia, que seria conversar com os colegas durante a aula, algo que não é permitido, eles estão construindo uma territorialidade, visto que, além de estarem criando uma relação com o território, também estão estabelecendo relações com outros atores que se encontram presentes nesse território (RAFFESTIN, 1993).

No intervalo das aulas, os jovens têm a oportunidade de saírem da sala e se alimentarem. Para isso, a IESP disponibiliza um lanche, tendo em vista a possibilidade de alguns jovens não terem se alimentado em casa e ainda estarem de estômagos vazios, com fome e de não possuírem recursos financeiros para essa finalidade. No entanto, o lanche acaba não agradando a todos. Ouvi reclamações de alguns jovens sobre o lanche servido, diziam até que lhes fazia mal, mas ao mesmo tempo, e por não terem outra alternativa, terminavam comendo o que lhes era oferecido. O grande incômodo, conforme me foi dito, é causado pelo lanche, que costuma ser algo não orgânico, e pela quantidade que é fornecida, o que parece insuficiente para saciar a fome dos jovens e também pelo fato de a IESP disponibilizar todos os dias a mesma opção de lanche.

Aqui na IESP, a gente tem o intervalo às 11h30min, então, normalmente, eu só vou comer depois das 11h30min (Simone).

Quando eu venho pra IESP, engraçado, eu não tomo café. Eu fico de 07h10min que é a hora que eu levanto até 11h30min sem comer nada. Aí aqui dão o intervalo e eles dão lanche (Heleno).

Eu como, mas eu não gosto muito do lanche da IESP, acho meio gorduroso e, às vezes, eu passo mal, porque eu tenho que comer coisas muito leves, então, eu mesma trago meu lanche (Valquíria).

Geralmente, eu compro alguma coisa, porque lanche aqui, eles (a IESP) disponibilizam alguns alimentos mais industrializados e eu evito muito essa alimentação. Então, geralmente, eu compro. Geralmente não, sempre eu compro (Janio).

Eu não gosto do lanche. Nossa o lanche é muito ruim sô (Vinícius).

Ah, do lanche, não gosto muito não. Eu não como. Mas aí tem vez que a gente come, que eu como. O lanche é toddy com bolinho ou biscoito, aqueles pit stop, sabe?. É até bom, mas fica enjoativo depois de muito tempo e o toddy fica quente também, porque compra e não fica na geladeira (Juliana).

Eu não como o lanche que eles dão, não gosto. Não tem como gostar daqueles biscoitinhos murchos que eles dão e daquele toddy quente (Yan).

Aqui deveria ter almoço, porque muita gente não tem o vale alimentação. Aqui eles dão só um biscoito e um toddy, e aí, tipo, isso não dá pra preencher ou matar sua fome. Então, você tem que ir em outro lugar e é até um trajeto perigoso, você está na rua e tudo, né? Então, igual na minha empresa, lá tem o refeitório e lá eles disponibilizam o almoço, mas quando não estou na empresa, e aí? Aí eu tenho que arcar com meu próprio salário, separar uma grana pra eu almoçar e, às vezes, eu nem almoço, eu como uma coxinha ali e tal. Chega em casa, você reforça isso aí (Diego).

Nesse contexto, destaco uma prática que me chamou atenção e diz respeito a uma atividade inventada por um dos jovens que quebra a conduta obrigatória habitual. Trata-se de uma astúcia, que é desempenhada silenciosamente e, por isso, lhe dá movimento (DURAN, 2007; GOUVÊA; ICHIKAWA, 2015a; CABANA; ICHIKAWA, 2017), conforme pode ser visualizada no trecho do entrevistado Diego.

Pra ser sincero, o lanche que eles dão, não estou menosprezando, mas quando eu tenho dinheiro, eu pego esse lanche e dou pros mendigos que estão na Praça Sete. Eu vejo algumas pessoas ali e dou pra eles. Eu também pego até de algumas pessoas que não precisam e levo pra distribuir na Praça Sete. Mas eles (a IESP) não sabem... E não sei se daria algum problema, caso eles ficassem sabendo (Diego).

Diante do exposto, é perceptível que Diego repassa o seu lanche e o de alguns amigos para pessoas carentes e desabrigadas que ocupam um espaço no centro de Belo Horizonte, que fica localizado nas proximidades do prédio que sedia a IESP. Ou seja, ele cria uma nova forma de agir e usa, à sua maneira, os produtos adquiridos (QUARESMA-JUNIOR; PEIXOTO; CARRIERI 2013).

Ademais, pude observar que o intervalo se configura para os jovens como uma fuga da monotonia das aulas. Eles aproveitam esse curto período de tempo para fazer exatamente o que querem, isto é, ações que lhes dão a sensação de liberdade, embora sejam, obviamente, atos não subversivos em si mesmos (COURPASSON, 2017). Alguns jovens aproveitam esse momento para sair da sala de aula e até mesmo da IESP e, assim, experimentarem a rua. Vão em busca, em sua maioria, de algo para comer, seja um salgado com refrigerante, um pão de queijo com café, seja um almoço, uma refeição. Ou simplesmente aproveitam esse momento para andar nas ruas, conversando, brincando e observando as vitrines das lojas. Já outros jovens escolhem permanecer nos corredores da IESP ou nas suas escadarias enquanto se alimentam do lanche disponibilizado ou de algum alimento que trazem de casa e conversam entre si.

No almoço, almoço aqui. Normalmente, eu saio no centro para almoçar em algum restaurante, porque eu não posso comer salgado, essas coisas, qualquer coisa. Tem que ser uma comida que vá me sustentar, então, eu procuro um restaurante aqui (Simone).

Aqui, geralmente, eu não almoço, porque a gente gasta menos, né?, e é mais rápido também, eu prefiro. Eu vou em lanchonete, só que eu não como salgado, eu como, tipo um sanduíche, tomo açaí, essas coisas (Luana).

Eu lancho aqui, aí quando não quero lancha aqui, eu trago dinheiro e compro um salgado e tomo um suco. É quase sempre isso, salgado e suco (Heleno).

Eu como o lanche que eles fornecem aqui, aí depois eu compro alguma coisa na rua, um lanche, uma pizza, alguma coisa e volto rapidinho (Yedda).

Na hora do intervalo eles (a IESP) dão lanche, aí se eu tiver com muita fome, eu vou ali e compro um pão de queijo e como ou compro outro lanche (Selena).

Eu tomo café antes de vim, mas chegando aqui, eu sinto fome de novo, aí eu compro um pão de queijo e um café, aí depois, no intervalo, eu almoço. Às vezes, tomo uma vitamina, vou no *Subway*, mas geralmente, eu almoço. O almoço é rápido, né?, não pode demorar muito e quando estou voltando do almoço pra cá, eu fico observando muito a paisagem (Jorge).

Uai, o jeito é lancha na rua, porque antes, a gente fazia assim... A gente que mora fora costuma trazer alguma coisa e tudo mais, só que agora não pode ficar lanchando mais no corredor, que é igual o que a gente fazia antes. Dentro da sala também não pode, aí agora é lancha na rua, tem que lancha na rua agora (risos) (Jackeline).

Com isso, verifico que essa mudança implementada pela IESP impacta na programação de alguns jovens, que acabam preferindo (por motivos diversos) permanecer durante o intervalo nos corredores ou nas escadarias do prédio que sedia a IESP e que, embora não haja outro espaço para ocuparem, senão a rua, sabem que precisam ceder a esta imposição.

Ah, agora que mudou, porque agora a gente não está podendo nem ficar sentado mais nos corredores, nem lá embaixo na escada, igual a gente ficava. Igual hoje, estava chovendo, num tem nem como a gente ficar saindo, aí não pode sentar lá embaixo, aí é complicado, por conta disso. Agora que mudou, antes a gente podia fazer essas coisas. Aí agora mudou umas coisinhas, aí isso é uma coisa que geralmente afeta um pouco, não ter onde, um lugar assim, que a gente possa sentar pra conversar ou lancha ou alguma coisa assim (Jackeline).

Todavia, não posso deixar de mencionar a presença de jovens nos corredores da IESP e até mesmo nas escadas durante o intervalo. A percepção que eu tinha era de que não havia nenhum impedimento para eles ocuparem esses espaços. Por isso, só tomei conhecimento dessa regra durante a realização das entrevistas. Escrevi em meu diário de campo, no primeiro dia de observação (14 DE FEVEREIRO DE 2019), que sentei em um dos bancos que fica no corredor ao lado de 3 meninos que conversavam entre si enquanto lanchavam. Da mesma forma, registrei no dia seguinte em meu diário de campo (15 DE

FEVEREIRO DE 2019) que, ao sair da IESP, à procura de um restaurante para almoçar, encontrei alguns grupos de jovens reunidos nas escadas do prédio. Eles conversavam, brincavam, riam e lanchavam. Isso também foi observado e anotado no diário de campo diversas vezes, ao longo do período em que estive em campo, realizando a pesquisa. Sendo assim, alguns jovens acabam agindo de uma forma diferente daquela proposta pelo poder dominante, no caso a IESP, agindo astuciosamente, nos dizeres de Certeau (1994).

Além disso, pode-se inferir que os jovens que frequentam a IESP possuem baixas condições estruturais e compartilham de dificuldades muito parecidas, o que faz com que eles se identifiquem e estabeleçam vínculos e relações, ao passo que realizam novas práticas em um novo território, atribuindo significados e gerando a “produção territorial” (RAFFESTIN, 1993).

Perante o exposto, acredito ter descrito com precisão o cotidiano da IESP que pôde ser observado e vivido e as práticas dos jovens trabalhadores que foram percebidas na instituição de ensino pesquisada. Logo, tais práticas evidenciam a ligação entre as forças de alienação e as forças de emancipação (COURPASSON, 2017). Pois, de fato, algumas práticas percebidas, seja por meio da observação ou pelos relatos dos jovens, detinham aspectos alienantes, como também aspectos criativos e inesperados, que foram inventados para atenuar os aspectos opressivos do novo território. Assim, as práticas sugerem que eles agem e operam no espaço, embora de forma minúscula, seja fazendo um uso diferente daquilo que foi determinado, ou seja, resistindo ao poder dominante, promovendo a transformação e a territorialização, assim como o desenvolvimento da territorialidade (RAFFESTIN, 1993). Na sequência, apresento a aplicabilidade dessas práticas em outros espaços vivenciados pelos jovens trabalhadores.

5 PRÁTICAS COTIDIANAS E OS PROCESSOS DE TERRITORIALIZAÇÃO NOS ESPAÇOS VIVENCIADOS PELOS JOVENS TRABALHADORES

Durante a pesquisa de campo consegui captar informações importantes que foram extraídas a partir da observação participante e também das narrativas dos entrevistados. Essas informações, advindas de várias situações e práticas, me levaram a perceber que as práticas apreendidas pelos jovens, na IESP, estavam reverberando para os demais espaços vivenciados por eles, como as empresas em que trabalham, as instituições educacionais que frequentam, sejam elas escolas ou faculdades, e o espaço da casa, junto com a família, ocasionando os processos de territorialização. Com isso, fica claro que a minha experiência em campo fez muito sentido, pois permitiu que eu conseguisse enxergar movimentos sutis usados constantemente pelos jovens para se libertarem das regras impostas a eles e também compreender que o cotidiano é um lugar de possibilidades, como afirma Certeau (1994).

Sendo assim, neste capítulo, apresento as práticas cotidianas identificadas e utilizadas em suas “maneiras de fazer” pelos jovens trabalhadores nos outros espaços por eles frequentados para a ressignificação desses espaços e territorialização, após terem territorializado a IESP abordada. Para tanto, é preciso considerar que os jovens antes de serem aprendizes, já tinham territorializado o espaço da casa e do bairro que moram, assim como o espaço da escola e, hoje, constroem uma nova territorialização e territorialidade nesses espaços, ao passo que se apropriam do espaço da IESP e, conseqüentemente, do espaço das empresas que trabalham e, assim, possuem multiterritorialidade (HAESBAERT, 2004). Ou seja, esse é um contexto em que os jovens acessam e entrecruzam diferentes territórios e experimentam, concomitantemente, de múltiplas territorialidades por meio das relações sociais (HAESBAERT, 2008).

Diante disso, quero esclarecer, antes de iniciar, que esta pesquisa não tem interesse em estabelecer padrões de comportamento. A intenção é realizar uma análise dos relatos dos entrevistados e das observações que efetuei para poder entender como ocorrem as práticas cotidianas no processo de territorialização dos espaços vivenciados pelos jovens trabalhadores a partir da sua inserção na IESP, contribuindo, dessa forma, com o entendimento da teoria das práticas cotidianas (GIARD, 1994; CERTEAU, 1994) e da territorialização (RAFFESTIN, 1993).

5.1 NA MINHA EMPRESA, LÁ ONDE EU TRABALHO...

Ao longo da realização desta pesquisa, ficou perceptível nas próprias entrevistas e na permanência em campo que as práticas cotidianas cometidas pelos jovens no processo de territorialização das empresas em que trabalham, de certa forma, se entrelaçam com o funcionamento das práticas realizadas por eles na IESP estudada, haja vista que ali eles aprendem a se portar no ambiente de trabalho e são instruídos a considerar a vivência na IESP como uma experiência de trabalho. Visto assim, ela pode ser percebida como uma empresa-escola.

Por conta dessa relação, tornou-se oportuno conhecer como os jovens reproduzem as práticas absorvidas a partir da inserção na IESP, na empresa contratante. Tais procedimentos podem ser percebidos pela forma que os jovens realizam suas rotinas; pela maneira que se relacionam com as outras pessoas, seus colegas de trabalho; pelo respeito às regras da empresa; e também pelos hábitos que exercem. Ainda que os jovens não se atentem a estas práticas e nem lhes concedam importância, elas são desempenhadas diariamente e revelam características importantes para a compreensão do cotidiano (CERTEAU, 1994) e da territorialização (RAFFESTIN, 1993).

Contudo, não há como falar das práticas sem antes apresentar o espaço onde ocorrem essas práticas. As empresas contratantes dos jovens trabalhadores são parceiras da IESP e atuam nos mais diversos ramos de atividade, desde empresas alimentícias, de revestimentos cerâmicos, de expresso rodoviário, de acessórios automotivos, de programas virtuais, de empreendimentos imobiliários, de alimentação de animal e empresas agroindústrias, até fábricas de concreto e metalúrgicas, instituições de ensino, bancos, academias, padarias, hospitais e clínicas. Elas estão localizadas em Belo Horizonte (MG) ou na região metropolitana de BH. Em sua maioria, situadas em bairros nobres e até então pouco conhecidos e visitados pelos jovens. É necessário dizer que, a partir da inserção nesses espaços, os jovens acessaram uma realidade diferente da que vivenciam no espaço da casa, do bairro em que moram e da escola.

Aos poucos, com as práticas, os jovens foram atribuindo significados e se apropriando do espaço da empresa, construindo suas territorialidades e territorializando. Uma das primeiras práticas de apropriação que me chamou atenção foi o uso do pronome possessivo “minha”, utilizado pelos jovens quando se referiam à empresa onde trabalham,

indicando uma ideia de posse, de donos das empresas, de pertencimento. O território passou a ter um “dono” a partir do momento em que foi estabelecido um processo de identificação sobre ele. Isto é, quando sentimentos de pertencimento foram despertados, cristalizando identidades individuais e coletivas. Logo, esse território está ligado ao controle e à dominação (SAQUET, 2013a). Nesse sentido, Fischer (2001) alega que a apropriação acontece quando alguém toma posse de algo ou torna esse algo adequado para seu uso. Nas falas dos entrevistados isso fica perceptível.

Na minha empresa, lá onde eu trabalho, eu até hoje, porque tem pouco tempo, tem três semanas que eu estou lá (Simone).

É, foi indicação da Isabela, da mulher do marketing, lá da minha empresa, porque todo menor aprendiz tem que ter um curso, aí tinha a IESP e tinha uma outra lá, que a minha empresa é parceira, saca? (Tiago).

Então, igual na minha empresa, lá tem o refeitório e lá eles disponibilizam o almoço (Diego).

O cartão de passagem que recebo do meu estágio, eu guardo. No dia que acaba esse cartão, eu uso o que o estágio dá pra ir pra minha empresa, pra minha escola e pro meu estágio. Aí dá a passagem pro mês todo, não falta (Natália).

A minha empresa dá a passagem (Juliana).

Sobre esse contexto, vale ressaltar que existe uma questão importante ligada à temporalidade, já que há um tempo pré-determinado para que esses trabalhadores permaneçam nesse território, que, no caso, é o período do contrato de trabalho como aprendiz que tem duração máxima de dois anos. Ou seja, o tempo para territorialização é delimitado e pode, de certo modo, interferir ou não na contratação do jovem. Porém alguns deles acreditam na possibilidade de serem efetivados pela empresa, após o contrato como aprendiz acabar, e se apegam a essa oportunidade para oferecerem o seu melhor desempenho.

Eu quero ser contratado, aí eu sempre dou o meu melhor, sempre confiro os trem direito, esses trem assim (Rafael).

Esse é o meu primeiro emprego e eu estou dando super bem lá. As pessoas lá falam que eu estou no caminho certo pra vitória, de ser efetivado (Tiago).

Como meu contrato vai terminar, eles tão querendo me efetivar, passar pra outro cargo, então, eu estou treinando como recepcionista e aí, eu estou tendo dificuldade nessa parte, mas acho que é coisa que dá pra resolver (Valquíria).

Após terminar o meu contrato, eu quero poder continuar e crescer dentro do banco (Selena).

Eu quero ser contratada e seguir carreira no banco. Eu quero é passar de jovem aprendiz para escriturária ou caixa e seguir subindo (Luana).

A gente não vai trabalhar pra fazer amizade, mas eu conheci algumas pessoas lá que eu vou... Eu saindo, meu contrato vencendo, se eu não for contratado, eu vou levar a amizade adiante (Marcos).

Apesar dessa questão do tempo, noto que isso não se tornou impeditivo para que os jovens construíssem sua territorialidade e territorializassem as empresas por meio das práticas cotidianas (CERTEAU, 1994). Inclusive, eles reproduzem práticas que foram apreendidas na IESP e que possuem características de acomodação ou aspectos criativos, de emancipação. Nesse sentido, Courpasson (2017) argumenta que os sujeitos se veem obrigados a desenvolver práticas de subversão e de acomodação, tornando a vida cotidiana no trabalho uma sucessão de momentos micropolíticos, em vez de apenas momentos rotineiros, padronizados, de tédio e subordinação.

Isso só reforça a ideia de que cada jovem encara o cotidiano do trabalho a sua maneira, de forma que não é possível generalizar. No entanto, é perceptível a importância que eles dão às regras estabelecidas pelas empresas em que trabalham, como o cumprimento dos horários e das rotinas. Essas práticas podem ser vistas como frutos da capacitação profissional concebida e imprimida pela IESP. Assim, entendo que as práticas incorporadas pelos jovens no território da IESP reverberaram para o espaço do trabalho, contribuindo para o desenvolvimento da sua territorialização. As narrativas a seguir confirmam esta percepção:

Eu nunca atrasei. É como eu te falei, como eu sou bem ansiosa, eu sou adiantada também, então, eu sempre me preocupo. Horário é uma coisa que me preocupa muito, eu não gosto de atrasar, nem que eu tenha que chegar meia hora, uma hora antes no lugar, eu chego, mas não gosto de atrasar (Simone).

Eu chego até antes do horário, na verdade, por conta dos horários de ônibus da minha cidade pra Sete Lagoas. Eu pego no serviço 8h, então, não é todo horário lá que tem ônibus, devido a isso, eu pego um ônibus muito mais cedo pra chegar no trabalho bem mais cedo. Eu sempre chego antes do meu horário (Jackeline).

Não, eu sempre chego mais cedo. Não pode, mas eu chego (Yara).

Sim, eu chego até um pouco antes, por volta das 12h40min. Aí eu vou me arrumar, porque tem que colocar uma gravata e um blazer (Tiago).

São 8 meses trabalhando e eu nunca cheguei atrasado, nunca dei um atestado, nada. Sou o primeiro a chegar onde eu trabalho, na verdade (Heleno).

Sou muito pontual no local de serviço sim, na escola nem tanto. Lá no trabalho eu sou (Natália).

Eu cumpro o horário, sempre procuro cumprir (Jorge).

Ultimamente, eu estou gostando de chegar 20 minutos adiantada. Eu entro no serviço todos os dias às 7h, mas agora eu estou entrando lá às 6h40min, não passa disso (Yedda).

Entre os aparentes aspectos de acomodação destacados nos relatos, verifico uma possibilidade de emancipação no trecho de Yara, caracterizando uma microprática, do tipo tática (CERTEAU, 1994), tendo em vista que mesmo sabendo que não pode chegar cedo à empresa, ela chega, infringindo a regra estabelecida e, com isso, demonstrando que não é apenas uma simples replicadora de normas, mas que consome à sua maneira o que lhe é instituído. Nessa direção, Carrieri *et al.* (2008) postulam que as táticas são maneiras que os sujeitos encontram para desviar a ordem instituída.

Ademais, outra questão que pude visualizar e que também foi mencionada nas entrevistas diz respeito à falta de cumprimento dos horários estabelecidos pelas empresas, principalmente, do horário da entrada. Logo, embora os jovens reconheçam a importância do cumprimento desses horários, eles admitem que falham e descrevem as consequências, ou seja, as punições tomadas, e também as dificuldades encontradas para manter esse compromisso, conforme os relatos a seguir:

Eu já atrasei algumas vezes, mas meu chefe, ele até que é bem liberal nessa questão, liberal assim, ele entende e eu nunca atrasei mais do que 10 minutos (Valquíria).

Aconteceu uma vez só, de eu chegar atrasado. Tinha uma complicação em um ônibus, aí eu cheguei com alguns minutinhos atrasado (Janio).

Eu já atrasei, isso aí já aconteceu. Mas não passou de 10 minutos, sabe? (Diego).

Eu já atrasei e por conta da minha doença, eu já faltei 2 vezes. Já faltei mais, só que tem explicativa. Essas 2 vezes foram sem justificativa. Eu já sei que não pode, mas... Teve uma vez que eu faltei porque estava passando mal de outra coisa, não foi por causa da minha doença não. Mas o dia que eu faltei no meu serviço foi porque 2 vezes eu senti uma dor muito forte na barriga, tipo, bem aqui assim... Ela vem do nada e aí, tipo, sinto muita vontade de vomitar, aí eu não aguento fazer nada. E quanto ao atraso, acontece mais por causa do trânsito. Quando não é trânsito, eu sempre chego na hora certa. Já teve vez que eu atrasei tipo, 20 minutos por causa do trânsito, mas eu acho que é mais isso, no serviço

costuma ser isso. Meu chefe não gosta que eu atrase, porque ele gosta que eu cumpra meu horário, mas foram poucas vezes, foi tipo, 3 dias, 4 dias que eu cheguei errado assim, mas tipo, não 20 minutos, às vezes, são 10 minutos. 20 minutos foi o máximo que eu cheguei atrasado (Alisson).

Eu não estou acostumada a faltar, nem a atrasar, mas aí atrasei uma vez e descontaram no meu salário e me chamaram atenção. O problema foi que meu celular não despertou, quando eu acordei já era de manhã, já era 7h, aí eu atrasei e cheguei lá umas 8h (Natália).

Eu já atrasei, mas tipo, a tolerância é 10 minutos e eu já cheguei tipo, 7h14, 7h08. Mas eu não gosto de me atrasar! Isso aconteceu 2 vezes, porque o meu despertador não tocou, aí eu cheguei as 2 vezes atrasada (Yedda).

Teve uns dois dias, confesso, que eu cheguei atrasado (risos). Mas assim, é porque eu não estava acostumado a acordar tão cedo, então, quando você começa a acordar 6h da matina, não é fácil não (risos) (Jorge).

Semana passada, eu atrasei meia hora, mas foi de boa, não teve problema não (Tiago).

Porém, não basta apenas atrasar pouco tempo, na inventividade das práticas cotidianas, os jovens inventam artifícios para não sofrerem punições dos seus gerentes. Para esclarecer melhor, trago alguns exemplos narrados por eles, como:

Já aconteceu de eu chegar atrasada 10 min e eu sempre reponho pra ele (o gerente) depois. Eu falo assim: “Não, olha hoje eu fico uns 10 min a mais” (Valquíria).

Eu avisei para minha supervisora antes que eu chegaria atrasado e aí, ela falou: “Não, tá tranquilo, sem problema” (Janio).

Mas aí, acontece que quando eu chego atrasado assim, não passo de 10 minutos, aí depois eu desconto. Por exemplo: saio às 15h10min, depois né? (Diego).

Mas tipo, quando eu vou me atrasar, eu mando mensagem pra minha chefe e digo: “Olha, eu vou me atrasar”. E falo também quanto tempo mais ou menos falta pra eu chegar, tipo, não sei, mais ou menos 10 minutos, 15 minutos. Eu sempre aviso, porque eu acho que a pontualidade é o melhor na gente (Yedda).

Eu não tive problema, foi de boa, porque, tipo assim, no mês de janeiro teve uma proposta que eles me fizeram lá, de cobrir as férias de uma menina, aí eles iam me pagar por fora e eu aceitei. Aí agora quando eu atrasei meia hora, eles (o gerente) falaram: “Não, está de boa. Você chegou atrasado aí, não tem problema não” (Tiago).

Eu conversei com a psicóloga de lá (da empresa), aí ela me orientou. Ela falou pra eu não fazer mais isso (faltar o trabalho), mas que eu estava certo de ter ido procurar ela pra conversar. E que eu sou a primeira de muitas que fui lá procurar pra conversar uma coisa, tipo assim, que é necessário, mas ninguém faz. Que é, tipo assim, eu falto sem justificar, mas eu tenho que ir lá justificar, porque a empresa precisa saber que eu não estou faltando à toa (Alisson).

À vista disso, fica claro que os jovens agem taticamente (CERTEAU, 1994), uma vez que perante a possibilidade de serem punidos pelos seus gerentes, por chegarem atrasados ou por faltarem ao trabalho, eles criam formas para resistir e sobreviver às relações de poder (GOUVÊA; ICHIKAWA, 2015a; FARIA; SILVA, 2017). Com isso, pode-se dizer que essas formas se configuram como práticas, do tipo táticas, e foram inventadas pelos jovens para fraudar as normas que determinam suas condutas (NASCIMENTO; MARRA; HONORATO, 2015).

A primeira artimanha percebida está presente nos trechos das falas de Valquíria e Diego. Ambos utilizam a mesma prática de reposição do tempo para driblar as regras estabelecidas e possíveis punições. Essa prática consiste em repor o tempo atrasado após o fim do expediente, ou seja, se o atraso foi de 10 minutos, eles relataram que ficam 10 minutos a mais depois do horário de saída estabelecido. Igualmente para os casos de 15 minutos de atraso, 20 minutos e assim por diante.

Outra esperteza que pude observar foi informar aos chefes sobre o atraso. Essa prática pode ser contemplada nos relatos de Janio e Yedda e se refere a avisar aos gerentes, por meio de mensagem no celular ou ligação, o possível atraso. No caso de Yedda, ela não só avisa sobre o atraso, como também fornece a sua chefe uma previsão de quanto tempo ainda irá demorar para chegar à empresa. Ademais, também considero uma perspicácia esse contato direto e imediato com os chefes, haja vista a aquisição de benefícios que isso pode acarretar.

Diante dessas colocações, constato a existência de algumas práticas que são vivenciadas na IESP e repercutem no trabalho dos jovens. Tais ações podem acabar reverberando para outros espaços, porque, ao serem praticadas, não causam grandes modificações e impactos (PEIXOTO, 2011; QUARESMA-JUNIOR; PEIXOTO; CARRIERI, 2013). Cientes disso, tendo em vista que já passaram pela experiência no território da IESP e que a operação aconteceu de forma silenciosa e quase invisível, sem causar graves danos (CERTEAU, 1994), os jovens acabam utilizando das mesmas astúcias para operar nas fissuras dos mecanismos presentes em outro espaço, ocasionando a territorialização (SCHMIDT, 2013; BERNARDO; SHIMADA; ICHIKAWA, 2015). Posso citar, como exemplo, a prática de atrasar, que se trata da dificuldade de cumprir os horários estabelecidos e também a prática de criar alternativas para driblar o

descumprimento das regras estabelecidas, o que, de certa forma, os livra de possíveis punições.

Sendo assim, não posso deixar de mencionar que a territorialização acontece nas pequenas ações do dia a dia dos jovens nas empresas em que trabalham e que pode ser constatada através dos significados simbólicos que eles conferem ao espaço no qual estão inseridos (SAQUET, 2013b). Logo, quando os jovens realizam qualquer atividade ao seu modo, que até então nunca haviam feito, eles a produzem à sua maneira e, se houver repetição, acabam criando tradições. Já no caso de condutas irregulares com o habitual, acabam afetando a conveniência adequada (CALLEFI, 2017).

Ainda no tocante a essa questão do tempo, percebi que alguns jovens fazem alusão ao ócio, isto é, ao tempo que ficam desocupados, ociosos, sem desempenhar nenhuma atividade. Logo, a inatividade é uma das práticas cotidianas realizadas pelos jovens trabalhadores nas empresas. Os trechos a seguir evidenciam isso:

Na maioria do tempo, eu fico à toa, porque não tem nada pra fazer e qualquer outro setor que eu vá, eles não me dão tarefas, aí eu não aprendo o que eu tenho que aprender. Mas eu já fui chamada atenção pela minha gestora por não fazer as coisas, por estar meio obsoleta no trabalho, só que eu realmente não tenho nada pra fazer. O que eu faço, eu faço, de verdade, faço o máximo que eu consigo pra fazer perfeito. Mas eu realmente fico à toa quando ela não está lá, porque quando ela está lá, eu já terminei todas as minhas tarefas antes. Agora, depois disso, eu diminuo a velocidade que eu faço as coisas. Então, a cada momento, eu paro um pouquinho, aí depois eu vou lá e faço outra coisa. Eu estou sempre procurando o que fazer dentro da sala. Agora, eu varro sala, limpo mesa, eu faço tudo pra não ficar parada, mas mesmo assim, em alguns momentos, ainda fico bem à toa (Elen).

Hora tem muita coisa e outra hora tem nada, aí fico à toa (Janio).

Quando eu volto do almoço já fico tranquilo, porque, geralmente, a partir desse horário pra gente que é, no caso, jovem aprendiz, já não tem muito o que fazer mais, é só esperar a hora de ir embora. É, geralmente, nessa hora que você fica mais sem ter o que fazer, aí eu vou limpar uma caixa. Eu fico limpando caixa, varrendo, só pra não ficar à toa sentado (Heleno).

Ah, tem vez que eu fico sem nada para fazer, aí eu não gosto, porque me dá sono (Juliana).

A jornada de trabalho dos jovens aprendizes varia de quatro horas até oito horas diárias, admitindo-se a de oito horas apenas para os aprendizes que já se formaram no ensino médio. A ideia é fazer com que os jovens realizem atividades no dia a dia e aprendam no trabalho durante esse tempo. Porém, de acordo com os relatos, não é bem isso

que acontece. Por muitas vezes, eles se encontram sem ter o que fazer e, para não receberem reclamações, acabam agindo taticamente (CERTEAU, 1994), criando alguns artifícios para continuarem sobrevivendo às relações de poder. Esses artifícios correspondem às táticas e ficam evidentes nas falas de Elen e Heleno, quando eles relatam que, para não ficar à toa, estão sempre procurando algo para fazer, seja varrer o local onde trabalham, limpar uma mesa ou uma caixa, ou melhor, desenvolvendo funções que não competem ao jovem aprendiz. A Elen ainda vai além e admite desempenhar essas tarefas de forma lenta e com pausas. Em outras palavras, ela cria formas de ações astuciosas na intenção de fazer manobras (QUARESMA-JUNIOR; PEIXOTO; CARRIERI, 2013; SCHMIDT, 2013).

Outro ponto a ser ressaltado diz respeito ao comportamento dos jovens e a sua preocupação em sempre mostrar que estão realizando alguma atividade, além de estarem sempre dispostos a auxiliar e agradar os seus colegas de trabalho. Logo, compreendo que esse tipo de comportamento está atrelado ao cumprimento das práticas de conveniência, que, por sua vez, garante a sobrevivência dos jovens nas empresas em que trabalham (MAYOL, 1996). As práticas de conveniência podem ser observadas em alguns aspectos relatados a seguir:

E aí, se tiver as tabelas lá que eu já tenho que fazer, eu já faço na hora e já deixo pronto pra hora que os vendedores chegarem e depois eu fico por conta do que os outros me pedirem pra fazer, aí eu fico no auxílio mesmo, bem no auxílio (Tamara).

Eu ajudo e dou suporte ao meu gestor, que é o engenheiro da produção também, aí tudo que ele precisa, que necessita, eu também ajudo (Jackeline).

E além de eu ajudar na minha sala, eu tenho que ajudar outras salas e tipo, isso, às vezes, acaba me atrapalhando (Yara).

Você tem que vender o seu peixe, né? Você tem que procurar sempre agradar os outros, não é passar uma imagem falsa, mas agradar as pessoas mesmo. Sempre perguntar aos gerentes se precisam de alguma coisa, se mostrar, porque a Flávia, ela sempre fala que a vida seleciona as pessoas, então, você tem que procurar se selecionar e no banco, a vida é essa, é duro. Eu sempre procuro fazer meu trabalho de uma forma que vá agradar o meu gestor e os meus colegas de trabalho. Eu faço tudo, tudo que eles pedem (Jorge).

Eu, no momento, sou do setor jurídico, aí eu tenho que arquivar. De vez em quando, eu saio com o estagiário da empresa, a gente sai pra pagar contas, vai no banco, vai no correio, entregar notificações, citações, mas a minha parte mesmo, que eu faço, é mais arquivamentos (Tiago).

Eu realizo mais tarefas administrativas e um pouquinho de tudo. Se pedirem pra encher balão e ajudar a fazer a festa, eu vou (Valquíria).

Lá eu trabalho assim, auxiliando, tipo, tiro um xerox, faço um scanner de um documento, são essas coisas que eu geralmente faço sempre (Janio).

Tipo, se eu tenho que levar um documento em outro prédio, lá dentro mesmo, porque a gente não pode sair, eu levo, se é pra ajudar alguém com alguma coisa que eu sei fazer, eu ajudo, mas só com papéis. Virtual assim, nem tanto, porque eu não tenho muito acesso ao sistema, porque eu sou jovem aprendiz. Eu gosto muito de ajudar a galera lá, quando eu sei de alguma coisa que eles não dominam muito. Eu gosto muito de ajudar (Yedda).

Dessa forma, uma das práticas de conveniência é visualizada nas narrativas de Tamara, Jorge, Tiago e Valquíria, quando eles cumprem com as tarefas que lhes são atribuídas, adotando o comportamento esperado pelos seus gestores e colegas de trabalho, o que pode lhes garantir retornos compensatórios (MAYOL, 1996).

Além disso, percebo outra prática de conveniência presente em todas as narrativas apresentadas e trata-se da preocupação e disposição dos jovens em auxiliar e agradar os seus colegas de trabalho, uma vez que ajudar o colega favorece a formação de laços e vínculos, e pode proporcionar vantagens simbólicas no trabalho. Portanto, “agradar as pessoas”, como diz Jorge, evidencia a conveniência praticada no cotidiano coletivo, tendo em vista o interesse em receber alguma facilidade ou benefício em troca. Logo, os jovens que não procuram se comportar desse modo sofrem o risco de serem excluídos (MAYOL, 1996), afinal, é na reprodução do comportamento esperado que essa tática se expressa.

De acordo com Mayol (1996), o efeito da conveniência é algo implícito. Contudo, as pessoas envolvidas conseguem percebê-lo por meio de códigos de linguagem e comportamento que são compartilhados nas relações sociais e expressos da seguinte forma:

Eles sempre tiram minhas dúvidas, sempre me ajudam, sempre tão me incluindo em todas as reuniões da empresa, tipo assim, não reuniões da empresa mesmo, tipo, coisa mais fora dali do trabalho, sempre me convidam, sempre me incluem em tudo, sempre tão me deixando a par de tudo, eu gosto muito de todo mundo lá (Luana).

Lá as pessoas são muito receptivas, eu acho que isso faz a gente se sentir muito confortável. Quando eu cheguei ninguém me tratou mal, todo mundo foi bem receptivo, brincou comigo, me ensinou bem, teve muita paciência e eu acho que isso é o que faz a gente ficar, faz a gente gostar (Tamara).

O pessoal de lá é bem bacana, trata a gente bem, conversa, o que a gente precisar, eles dão suporte, todo mundo ali interage com todo mundo (Jackeline).

Diante dessas narrativas, é possível visualizar a prática do bom comportamento, isto é, a prática da conveniência, que tem a função de gerar comportamentos que proporcionem o reconhecimento do outro, por meio do respeito às “regras” implícitas (MAYOL, 1996). Acredito que essas práticas apontadas também podem ser percebidas como resultados da formação profissional desenvolvida pela IESP, uma vez que é fomentado um modo de o jovem ser, se exprimir, se vestir e de se comportar no dia a dia do trabalho. Ou seja, são práticas que reverberam do território da IESP para o território do trabalho, concretizando neste um movimento de reterritorialização a partir do primeiro.

Partindo do princípio de que a conveniência é mediada pelas “regras sociais”, pode-se dizer que as regras de um bom jovem aprendiz foram utilizadas por Tiago para se apropriar do espaço da empresa e conquistara efetivação como funcionário.

As pessoas lá falam que eu estou no caminho certo pra vitória, de ser efetivado (Tiago).

Em suma, para conseguir sobreviver no novo território, os jovens precisam seguir as regras, porém, isso não acontece apenas por obrigação ou dever, mas, sobretudo, pela necessidade de estabelecer laços e vínculos nas empresas em que trabalham (MAYOL, 2011). Logo, fica claro o interesse dos jovens em (re)territorializar, visto o esforço em cumprir a “convenção coletiva tácita” (MAYOL, 2011) no espaço do trabalho.

Diante disso, compreendo que a adequação dos jovens às “regras” (CERTEAU, 1994) estabelecidas nesse novo território contribui para o desenvolvimento da territorialidade e, conseqüentemente, para a formação de malhas, nós e redes, constituindo, assim, a territorialização (RAFFESTIN, 1993). Ou seja, praticar a conveniência serve tanto como uma prática de aproximação, quanto de auxílio no processo da territorialização (RAFFESTIN, 1993).

O que posso perceber também é que as configurações de território projetadas por esses jovens nas empresas em que trabalham ressoam como um modo de reterritorialização, uma vez que a reterritorialização trata-se de um processo de adaptação ao novo território, em que os indivíduos trazem traços comuns do seu território anterior para a apropriação do novo território. Isso pode acontecer tanto em um processo de reterritorialização material, quanto imaterial (SAQUET, 2009). Como a reterritorialização

é uma construção individual, cada jovem trabalhador criou uma forma de levar consigo características e práticas fomentadas durante a territorialização da IESP para se adaptar a esse novo território do trabalho.

Outro ponto que é importante destacar diz respeito à forma de fazer uso e consumo (CERTEAU, 1994) de adornos, visto que os jovens estão mais propensos a utilizá-los. Em relação a isso, observei que Heleno era o único jovem, dentre os entrevistados, que fazia uso de um adereço visível, ele usava brincos nas orelhas. Ao ser indagado sobre o uso e consumo desse adorno no espaço do trabalho, haja vista o seu consumo no território da IESP, ele responde o seguinte:

Aqui, no caso da IESP, desde quando eu entrei, eu uso, nunca me chamaram atenção. Na empresa onde eu trabalho não pode usar brinco. Eu já chego de manhã, já troco de roupa, já tiro, já ponho meu uniforme e estou pronto pro serviço. Depois que eu vou embora, coloco, vou pra minha casa, tranquilo. Como lá é uma indústria, já alerta sobre o uso de adorno, *piercing*, brinco, essas coisas. Igual, tem gente que trabalha comigo que usa brinco também, mas chega e tira, trabalha o dia inteiro. Depois que vai, toma um banho, vai embora, coloca e vai pra casa (Heleno).

Sendo assim, é possível dizer que, primeiro, ele se atenta às regras estabelecidas nos territórios ocupados e também ao comportamento dos seus colegas de trabalho, conferindo se estes fazem uso de características pessoais no novo território, para depois se adequar ao que tem disponível, mudando de acordo com as circunstâncias. Assim, o movimento de desterritorializar para reterritorializar se elabora e concretiza nesse cotidiano. Ademais, cabe destacar que embora o consumo seja mínimo, Heleno só retira o brinco quando já se encontra dentro da empresa em que trabalha e volta a fazer o uso novamente, assim que deixa o território do trabalho, cultivando, de alguma maneira, a liberdade de ser quem é. Por conseguinte, é possível entender um pouco o motivo que o leva a usar o brinco no território da IESP. Logo, poderia dizer que se trata daquilo que Ortega (2016) fala quando ressalta que é necessário entender a lógica do praticante, pois o consumo, por mínimo que seja, possui uma forma de pensar.

Por fim, não posso deixar de mencionar a existência das relações de poder no cotidiano do trabalho. Todo território, de acordo com Raffestin (1993), é construído por meio das relações sociais, geralmente, marcadas pelo poder. Logo, o território do trabalho não seria diferente. Os seguintes trechos evidenciam o que foi analisado:

Bom, dentro do almoxarifado, eu tenho problema com o gestor, ele é bem ditador, só fica mandando, mandando, mandando. Quando eu erro, ele fica: “Ah, eu não te expliquei direito não? A culpa é toda sua”. Já com os outros funcionários, a convivência é boa (Diego).

Eu sei que todos ali estão sempre prontos pra me ajudar, só que, às vezes, eu me sinto um pouco inferiorizado. Eu fico achando que eu não estou fazendo as coisas direito ou que eles sempre desconfiam de algo. Às vezes, eu vejo os olhares deles e isso me preocupa. Eu sei que faço um bom trabalho, tanto que eu estou aqui ainda, mas sempre sinto que tem algo que eu preciso melhorar, então, isso me deixa um pouco triste. Eu olho pras pessoas lá dentro e vejo que elas estão num cargo bem mais elevado que o meu e isso me deixa um pouco inferiorizado (Jorge).

À vista disso, não há como dizer que a territorialização dos jovens é um processo harmonioso, pelo contrário, contém muitos embates marcados pelas relações de poder. No entanto, os relatos sobre tais circunstâncias são poucos, mas demonstram as práticas e as relações envoltas de poder, nas quais o jovem trabalhador, homem ordinário e “fraco”, se submete arduamente para se manter como ator, atuante na medida do possível, em tal território. Vale dizer que as pessoas podem não se adaptar às tessituras, nós e redes (RAFFESTIN, 1993) presentes no território e, como consequência, não se adequar à nova territorialidade. Nesse contexto, Raffestin (1993) argumenta que as tessituras, os nós e as redes podem ser diferentes de um território para outro, porém, sempre estarão presentes.

Além do mais, entendo que a fala de Jorge, no trecho transcrito anteriormente, nos revela que a todo momento ele se sente vigiado e diminuído pelos demais colegas de trabalho, por exercer, na hierarquização de posição, um/o cargo (bem abaixo) de jovem aprendiz. Essa “vigilância” é respaldada por Mayol (1996). Segundo o autor, ela acontece a todo momento no bairro. Logo, aqueles que não se adaptam às leis ou transgredem alguma norma do território, podem ser excluídos do “jogo”. Por conta disso, cria-se uma constante atividade de monitoramento por parte dos trabalhadores e, naturalmente, de automonitoramento por parte dos jovens trabalhadores.

De um modo geral, em todas as narrativas, é possível observar a relação que os jovens possuem com o trabalho e as práticas cotidianas desempenhadas, sejam elas de aceitação ou resistência ao novo território e às relações sociais. A partir dessas práticas, os jovens atribuíram significados ao local de trabalho e criaram uma relação de pertencimento (material e/ou simbólica) sobre ele, culminando no território de trabalho deles, ou melhor, na empresa deles. Com isso, pode-se dizer que é perceptível a existência do tripé,

sociedade-espaço-tempo nesse processo de territorialização (RAFFESTIN, 1993).

Por fim, cabe salientar que, no caso dos jovens trabalhadores, a luta vai além do cotidiano no trabalho, onde diariamente buscam a conquista de seu espaço. Como já comentei, eles também ocupam outros espaços, como o espaço da escola/faculdade e o espaço da casa/bairro, que serão apresentados nas próximas seções.

5.2 A ESCOLA/FACULDADE É UM BILHETE PARA EU SUBIR NA VIDA

Eu ingressei no campo de pesquisa acreditando que o espaço da escola/faculdade também estava presente no cotidiano dos jovens trabalhadores, tendo em vista que, para participarem do Programa Jovem Aprendiz, eles devem frequentar cursos de educação formal, como ensino médio, ensino superior, entre outros, além de uma instituição de ensino profissionalizante. No entanto, vale destacar que essa não foi a realidade encontrada neste estudo.

No desenvolver da pesquisa, à medida que os jovens foram sendo entrevistados, fui descobrindo que boa parte deles não estudava. Nos relatos, eles contam que haviam terminado o ensino médio e que, no momento, estavam só trabalhando. Isso dá margem a entender que, quando foram chamados para participarem do Programa Jovem Aprendiz, eles estavam, em sua maioria, estudando. Porém, acredito que essa não tenha sido a realidade de todos.

Já ao que se refere à situação de evasão e/ou desistência dos estudos, segundo os jovens, resulta de um contexto de dúvidas e de incertezas, inerentes à fase da juventude, e também de vulnerabilidade, uma vez que as necessidades imediatas de sobrevivência incitam à permanência dos jovens na condição de trabalhadores e exercem significativo impacto nos seus percursos escolares (MARGULLIS; URRESTI, 2008; GUIMARÃES, 2009).

Já sou formada no ensino médio e aí, eu só trabalho. Mas eu quero, até estou olhando pra começar a fazer ensino superior (Luana).

Não estou estudando. Eu fiz um período de Biomedicina ano passado e no meio do ano eu tranquei (Elen).

Eu formei ano passado, formei em 2018, aí, por enquanto, eu não estou estudando (Tamara).

Não estudo. Já formei, graças a Deus! (Tiago).

Atualmente, eu não estou estudando, só trabalhando (Helena).

Já formei já. E, no momento, estou sem estudar (Diego).

Não estudo, só trabalho. Formei em 2017 e em 2018 arrumei o emprego (Alisson).

Atualmente, eu estou só trabalhando como jovem aprendiz (Vinícius).

Não estudo. Formei em 2017 e aí, fiquei com várias dúvidas: O que fazer? Qual faculdade fazer? Não sei. Veterinária? Psicologia? Direito? Fiquei, tipo, confusa e nesse tempo que eu fui pensando, passou 2018 (Yedda).

Formei no ano passado e, atualmente, só trabalho. (Juliana).

Eu estou só trabalhando e fazendo autoescola (Yan).

À vista disso, percebo a importância e o valor que eles atribuem à formação no ensino médio e, conseqüentemente, à conclusão da trajetória escolar. Vários motivos podem estar relacionados a isso. Logo, dentre as possibilidades, elenco aqui as que considero cruciais, como: serem os primeiros da família a obterem essa formação e o fato de eles não terem interrompido, nem abandonado os estudos, apesar das dificuldades.

Contudo, embora reconheçam a relevância da educação formal e entendam que esse é o caminho para aspirarem a um futuro melhor, alguns jovens, de acordo com os relatos, acabam priorizando as suas atividades laborais e, por isso, terminam desistindo dos estudos. Ou seja, a partir do momento em que o aspecto profissional passa a ser favorecido, os rendimentos educacionais terminam sendo afetados, o que, de certo modo, acaba suscitando o abandono dos estudos em favorecimento ao trabalho (VILELA; COLLARES, 2009; COMIN; BARBOSA, 2011).

Essa escolha, portanto, acaba interferindo na conquista de melhores empregos, conforme alegam Andrade (2008) e Silva (2015). Cabe ressaltar que o pretexto mais utilizado pelos jovens entrevistados para justificar tal desistência decorre da questão financeira, como pode ser observado nas narrativas que se seguem:

Eu iniciei o curso de Biomedicina, só que, minha nota não foi boa no ENEM pra conseguir entrar em uma universidade pública e nem pra conseguir bolsa em privada, aí a gente optou por fazer em uma faculdade particular, mas por

questões financeiras mesmo, eu tranquei. Agora, eu fiz novamente o ENEM e até me inscrevi no PROUNI, mas não passei na primeira chamada e estou aguardando a segunda (Luana).

No momento, ainda eu não estou pensando em voltar a estudar não, mas ano que vem vou procurar algo pra fazer (Tiago).

Eu fiz ENEM quando estava pra formar no ensino médio, no final do terceiro ano que faz grátis, aí eu fiz ENEM, só esse ano mesmo. Eu estou em dúvida se eu ingresso na faculdade ou se foco pra fazer concurso público. É uma dúvida que está pairando. Só que em breve, eu já vou ver se tomo uma decisão logo, porque esse ano eu já faço 22 anos e eu já tenho que antecipar, não o mais rápido, mas dar uma apressada nisso (Heleno).

Ahhh eu até faço ENEM, mas minhas notas não são boas não (Diego).

Eu já quis muito entrar no ensino superior, mas é muito difícil, tem que ter dinheiro, tem que ter o financeiro pra poder estudar mais (Alisson).

Eu fiz o ENEM desde quando eu saí do ensino médio. Eu devia ter feito antes o ENEM, só que eu nunca achei que estava preparado pra fazer. Eu não gostava do ensino da minha escola, eu achava que não estava aprendendo nada, aí, por conta disso, eu mudei de escola. Nó, gostei demais de lá, os professores eram muito bons e eu até gostei mais de estudar. Aí, por incentivo de um professor de Português muito bacana que eu tive lá, decidi fazer Letras e consegui passar pra cursar Letras, só que lá em Ouro Preto e aí, pra mim, não valia a pena, porque eu não tinha como me manter lá. Pra mim, não valia a pena, porque eu não tinha dinheiro pra ficar lá (Alisson).

Fiz o ENEM, mas não consegui. Minha nota não foi muito boa (Yedda).

Como eu escolhi trabalhar em vez de estudar, então, eu acabei não estudando muito para o ENEM, aí não deu muita coisa não. Mas aí estou pensando em fazer esse ano, de novo (Juliana).

Eu não fiz ENEM não, por falta de tempo, de estudar e levar a sério. Eu trabalhava e estudava e não dava tempo. Mas esse ano, eu estou com vontade de fazer (Yan).

Depreendo, então, que as fracas aspirações escolares são uma das consequências ocasionadas pela inserção precoce no mercado de trabalho dos jovens das classes mais baixas. Em função disso, as trajetórias de vida desses jovens acabam sofrendo um expressivo impacto, uma vez que ficam comprometidas as oportunidades de mobilidade social (HASENBALG, 2003). Essa situação também já foi percebida por Guerreiro e Abrantes (2005).

Já em relação aos jovens que estudam, 2 cursam o último ano do ensino médio em escolas públicas; 3 jovens fazem cursinhos pré-vestibular em estabelecimentos de ensino privados e pagam a mensalidade com o salário que recebem; 4 fazem cursos de graduação em instituições privadas de educação superior e, para isso, contam com bolsas de estudo

integrais e parciais do PROUNI e com o FIES. Além disso, 3 desses jovens ainda pagam um valor para complementar a mensalidade com o salário que ganham como aprendiz; e 2 jovens fazem cursos de graduação em instituições públicas de educação superior, sendo que 1 jovem ainda iria começar a assistir às aulas no mês posterior ao que aconteceu a pesquisa e as entrevistas, isto é, em março de 2019. Esse jovem me relatou que a faculdade em que ele havia ingressado ficava em outra cidade e, por conta disso, estava deixando o trabalho como jovem aprendiz. Quanto aos cursos de graduação escolhidos pelos jovens entrevistados, são eles: Administração, Jornalismo, Biomedicina, História e Gestão Ambiental, sendo os três primeiros em instituições privadas e os dois últimos em instituições públicas.

Essas informações corroboram o pensamento de Vilela e Collares (2009), Comin e Barbosa (2011) e Corrochano (2013), quando estes autores postulam que na busca por um futuro melhor proporcionado pela obtenção de um diploma do ensino superior, os jovens, especialmente os integrantes das camadas populares, recorrem às instituições educacionais privadas e assumem os custos das mensalidades dos cursos escolhidos nessas instituições de ensino, comprometendo, assim, uma porção significativa de seus salários.

Sob esta perspectiva, os jovens de baixa renda acabam sendo impulsionados pelo desejo de mudar de vida por meio da conquista de um diploma de curso superior, visto que a obtenção desse título pode facilitar a abertura de uma série de perspectivas e possibilidades no futuro, além de proporcionar orgulho para a família. Para tanto, os jovens se empenham para permanecer trabalhando e estudando (GUEREIRO; ABRANTES, 2005; BARROS, 2010). Dessa forma, pode-se dizer que é o trabalho que realizam como jovens aprendizes que lhes possibilita arcar com os dispêndios referentes à educação.

Como ninguém lá em casa tem curso superior, eu queria dar esse orgulho para a família (Selena).

Outro ponto a ser destacado trata-se da falta de interesse e desejo desses jovens em ingressar nas instituições públicas de educação superior. Essa mesma percepção também foi identificada na pesquisa de Franco e Magalhães (2015). Em contrapartida, os jovens explanam a vontade de serem inseridos nas instituições privadas, embora tenham conhecimento dos custos com que, possivelmente, deverão arcar. Tal situação denota

ausência total de informação e, até certo ponto, ignorância dos jovens a respeito do nível educacional e da formação profissional despendidos nas instituições públicas e privadas. Ou, por outro lado, a inserção em uma universidade pública pode significar algo inatingível para esses jovens e, por isso, essa possibilidade não chega nem a ser vislumbrada, pois está além das suas capacidades.

Assim, eu estava querendo a pública, só que eu acho que não ia encaixar muito bem os horários, porque não é tão flexível como os horários de uma faculdade particular, aí ia ser meio ruim trabalhar e ir assistir as aulas na pública. Daí eu fui e optei pelas faculdades particulares e até me inscrevi no PROUNI, só que não passei na primeira chamada e estou aguardando a segunda (Luana).

Ah no momento, se eu for efetivado na minha empresa, eu vou fazer particular, porque vai ser melhor. Mas se eu não for, eu vou tentar uma pública mesmo. Eu acredito que na particular, você pagando, o ensino seja melhor e eu vou ter mais foco e dedicação, porque vai está saindo do meu bolso financeiramente (Tiago).

Eu prefiro fazer faculdade particular, porque parece ser melhor, mas eu não entendo tipo, o nível de ensino das duas, eu não sei qual é melhor e qual é menos, entendeu? Pra mim, fazendo a faculdade já está bom (Rafael).

No caso, se eu não conseguir entrar pelo Enem, eu vou ter que pagar uma particular, mas minha mãe já falou que me ajudaria a pagar. Se eu não conseguir esse ano, eu posso tentar no ano que vem e se eu não conseguir, pretendo pagar uma particular. É que eu trabalhando e minha mãe me ajudando, aí vou ter como fazer, mas se eu não trabalhar, não vai ter como não (Natália).

Desse modo, é possível inferir que os jovens trabalhadores de baixa renda possuem uma relação com a educação formal mediada entre os que param e/ou desistem de estudar e os que seguem nos estudos, almejando a conquista de um diploma de ensino superior. Contudo, há de se compreender que qualquer decisão tomada no presente pelos jovens está relacionada à possibilidade de obter uma vida melhor para si e para sua família (SOUZA, 2012; CORROCHANO, 2013; SILVA, 2015).

Dito isto, torno claro os espaços das instituições educacionais ocupados pelos jovens trabalhadores, onde acontecem as práticas cotidianas. Percebi que esses espaços são territorializados pelos jovens de formas diferentes, haja vista que eles já haviam se apropriado do território da escola antes mesmo de serem inseridos na IESP, enquanto os espaços dos cursinhos e das instituições de educação superior só foram ocupados após o seu ingresso na IESP. Ou seja, após se apropriarem do território da IESP, os jovens passam a vivenciar novas práticas cotidianas que interferem no processo de territorialização e territorialidade de outros espaços relacionados à sua educação formal.

Em especial, no caso do espaço da escola, por se tratar de um espaço já territorializado, os jovens trabalhadores acabam realizando um processo concomitante de territorialização, desterritorialização e reterritorialização, conhecido como T-D-R, que origina a formação de novas territorialidades e novos territórios no mesmo espaço e que possuem características dos velhos territórios e territorialidades (SAQUET, 2009; HAESBAERT, 2016). No relato seguinte, isso fica perceptível:

Na escola, eu estou reaprendendo a estudar, se é assim que eu posso falar (Rafael).

A fala de Rafael nos revela o processo de des-re-territorialização que ele está vivenciando no espaço da escola, ao passo que está criando novos territórios e novas territorialidades e, assim, resignificando esse território, depois de ter se apropriado do território da IESP (SAQUET, 2009; HAESBAERT, 2016).

Sendo assim, é possível perceber que, ao incorporar as novas práticas apreendidas na IESP no território da escola, Rafael realiza uma desterritorialização imaterial, que é quando acontece a perda de referências do território imaterial (HAESBAERT, 2007a; HAESBAERT, 2007b; SAQUET, 2009), uma vez que ele acabou perdendo suas referências ao não ser mais tratado como um aluno bagunceiro, preguiçoso e irresponsável, mas como um aluno atento, estudioso e responsável. Essa mudança de comportamento também refletiu nas suas relações pessoais com seus amigos e professores, o que acabou incitando à necessidade da (re)construção de (novas)relações. Vale salientar que Rafael antes de ingressar na IESP tinha outro comportamento na escola e já chegou até a ser reprovado uma vez, por não gostar de estudar e querer só ficar bagunçando, conforme ele mesmo relata. Esse relato, por sua vez, pode ser conferido na seção em que apresento as histórias dos jovens trabalhadores acolhidas por meio das entrevistas durante a realização da pesquisa na IESP.

Então, ao desterritorializar, Rafael passou por um novo movimento reterritorializador, pois teve que se adaptar ao novo modo de ser aluno e criar mecanismos para continuar neste espaço. Um desses mecanismos, como ele mesmo mencionou, foi reaprender a estudar. Logo, a adaptação a esse período de “estranhamento” no território da escola tratou-se de uma reterritorialização, visto que o jeito de ser aluno com que estava

acostumado até a apropriação da IESP era diferente, o que para ele foi uma grande mudança. Dessa forma, pode-se dizer que a partir da reterritorialização são “reproduzidos traços comuns e heterogeneidades, que ao mesmo tempo estão na base de apropriação e produção de novos territórios” (SAQUET, 2009, p. 88).

Já no caso dos espaços dos cursinhos e das instituições de educação superior, os jovens trabalhadores realizam um processo de territorialização, tanto de maneira simbólica quanto material, ou ambas. Então, ao ocuparem esses espaços, os jovens criam intervenções, que, por menor que sejam, acabam transformando-os em territórios (RAFFESTIN, 1993). Uma das intervenções percebidas remete à prática de cumprimento dos horários definidos pelas instituições, como apresentam os trechos a seguir:

Eu sempre cumpro direitinho com os horários. Como eu moro em Cachoeira, a prefeitura de lá disponibiliza um ônibus que leva os estudantes para Sete Lagoas, aí eles levam e trazem todo dia (Jackeline).

Olha, eu nunca cheguei atrasada, porque como eu trabalho do lado, então, pra mim, é bem mais prático (Yara).

Eu cumpro todos os horários e tenho muita assiduidade. Não costumo faltar, nem na IESP, nem na faculdade, sou muito pontual (Jorge).

Cumpro sim, de manhã, todo dia, eu estou indo (Rafael).

Ano passado foi o ano que eu fui bastante pontual (Janio).

Como eu estou trabalhando agora, o meu trabalho vai de 1h às 17h, então, assim que eu saio do trabalho, já vou direto pra faculdade e eu chego lá umas 18h, bem antes da aula começar. Nesse tempo, das 18h às 19h, eu aproveito pra ficar estudando, vou lá para o laboratório de informática e faço o que eu tenho que fazer e já adianto muito (Selena).

Diante disso, verifico que a pontualidade e a assiduidade são práticas desempenhadas pelos jovens que cooperam para o desenvolvimento da territorialização. Logo, tais práticas podem ser consideradas como resultados da capacitação profissional disponibilizada pela IESP. Isso fica perceptível no relato de Janio, quando ele aponta que passou a exercer a pontualidade com afinco a partir do ano passado, o que condiz com a sua inserção na IESP. Portanto, é possível dizer que as práticas apreendidas pelos jovens no território da IESP também reverberaram para o espaço da escola/faculdade.

Além disso, as formas de território trazidas junto com esses jovens para os espaços dos cursinhos e das instituições de educação superior se configuram em um modo de

reterritorialização, entendida não só como a perda do território material e imaterial, mas também como um processo em que as características do território anterior se concretizam de forma simbólica ou material no território atual. Isto é, os indivíduos carregam consigo características, lembranças ou modos de vida dos territórios anteriores para a apropriação e produção de novos territórios (SAQUET, 2009). Assim, as características e as práticas cotidianas cometidas por esses jovens na ocupação da escola e durante a territorialização da IESP foram trazidas para a apropriação dos territórios dos cursinhos e das instituições de educação superior.

Destarte, sabendo que território é um lugar permeado por relações de poder (RAFFESTIN, 1993), alguns jovens exerceram o seu poder, quando da não acomodação às “regras” da escola/faculdade (conforme pode ser visualizado nos trechos abaixo), embora tenham aprendido, a partir da inserção na IESP, um modo de ser, de falar e de se comportar. Essa resistência, por parte deles, se configura como uma astúcia, isto é, uma tática, que pode alterar os objetos e os códigos, de modo a realizar uma (re)apropriação do espaço e do uso ao jeito de cada um (DURAN, 2007).

Sou muito pontual, mas no local de serviço, na escola nem tanto. Lá no trabalho eu sou (Natália).

Devido à quantidade de alunos que utiliza do ônibus disponibilizado pela prefeitura, o motorista realiza muitas rotas e, por isso, às vezes, acabo atrasando um pouquinho. Mas eu também já cheguei a faltar. Às vezes, por motivos fúteis e outras vezes por ter acontecido alguma coisa (Jackeline).

Eu já cheguei atrasada, mas foi porque eu decidi ir pra casa tomar banho depois que saí da IESP, aí acabei atrasando pra chegar ao centro. Também tem dia que eu fico bastante cansada quando eu estou aqui na IESP, aí, às vezes, eu falto, porque eu acordo muito cedo pra está aqui. Quando isso acontece e eu fico muito cansada, eu vou pra casa dormir (Yara).

Eu não gosto de chegar atrasado nos locais, mas por causa da Van que eu pego pra vim pra faculdade, infelizmente, acabo chegando atrasado (Jorge).

Às vezes, eu atraso, mas bem raramente. Porque antigamente podia entrar no colégio até 07h15min, agora é até 07h05min. Como mudou o horário, aí vai ser difícil acostumar (Rafael).

Já aconteceu de eu atrasar, mas isso foi antes de eu começar a trabalhar, porque eu moro muito longe e aí, eu sempre pego o ônibus num horário que eu acho que vai dar pra chegar, só que, às vezes, acontece do trânsito estar muito agarrado (Daniele).

De início, deu para perceber que os jovens não seguem as regras da pontualidade e da assiduidade com o mesmo rigor que as cumprem nas empresas em que trabalham. Isso se torna mais claro, principalmente, na escola, cujo espaço já havia sido territorializado antes do ingresso dos jovens na IESP e, por isso, possuem características dos velhos territórios e territorialidades. Já nas instituições de educação superior, observo uma ínfima desobrigação, que pode ser ocasionada devido à liberdade que o aluno possui para entrar e sair desse estabelecimento de ensino e, conseqüentemente, da sala de aula, de acordo com as suas vontades.

Dessa forma, as práticas cotidianas (CERTEAU, 1994) permitem que os jovens se apropriem à sua maneira dos espaços organizados. Assim, a territorialização é entendida como a manifestação humana sobre um determinado espaço. Logo, pode-se dizer que o território é gerado socialmente pelos indivíduos que o compõem. Ou seja, o espaço territorializado apresenta características e significados de acordo com as pessoas que se apropriam dele (SARAIVA; CARRIERI; SOARES, 2014).

Além de admitirem que burlam as normas, os jovens também retratam as penalidades obtidas pelo descumprimento dos horários estabelecidos, como os trechos a seguir apresentam:

Quando eu atraso, eles me deixam entrar, só que no segundo horário. Aí eu fico esperando e no segundo horário, eu subo pra sala. A gente assina um livro também, de responsabilidade, constatando que a gente chegou atrasado naquele dia e aí, coloca data, hora e assina (Rafael).

Quando eu chego atrasada, só entro a partir do segundo horário. Não me deixam mais entrar no primeiro horário (Natália).

No colégio, quando eu atrasava, só podia entrar no segundo horário. Eu também assinava um termo ou então, fazia redação e a direção ligava para o pai ou para a mãe (Yan).

Com isso, pode-se explicar que os jovens agem taticamente (CERTEAU, 1994), pois mesmo diante da possibilidade de serem punidos por chegarem atrasados à escola, eles permanecem transgredindo as regularidades normativamente esperadas (LEITE, 2010; GOUVÊA; ICHIKAWA, 2015a). Nessa perspectiva, qualquer prática realizada pelos jovens para afrontar as regras estabelecidas pelos sistemas que os regulam parte sempre do

novo, visto que o sujeito e o contexto estão em constante transformação (SOUSA FILHO, 2002; BARROS; CARRIERI, 2015).

Atrelado a isso, vejo que os jovens acabam realizando também pequenas artimanhas para fazer uso e consumir à sua maneira o que lhes é imposto (CERTEAU, 1994) na escola. Logo, essas artimanhas podem ser percebidas no cotidiano da sala de aula, durante o compartilhamento e exposição do conhecimento, e a dinâmica professor versus alunos. Nas falas dos entrevistados isso fica perceptível.

Quando eu não estou com muita paciência de ficar escutando o professor falar, eu leio. Então, às vezes, eu pego um livro e começo a ler (Simone)

Eu costumava desenhar no caderno quando eu não estava nem um pouco a fim de prestar atenção, porque já estava meio que esgotada, num dia exaustivo, aí eu ficava desenhando no caderno, rabiscando (Tamara).

Às vezes, eu dou uns cochilos lá, mas eu tenho que prestar atenção na aula, aí eu tomo uma água, vou no banheiro e lavo o rosto pra voltar e prestar atenção na aula de novo. Mas aí, eu tento fazer de tudo pra tentar prestar atenção, aí eu tenho esses meios, bebo uma água, como alguma coisa, vou no banheiro, lavo o rosto pra voltar mais focada. Às vezes, mexo no telefone também, atendo alguma ligação, às vezes, saio um minutinho da sala pra atender e assim vai (Jackeline).

Eu tento ficar calada, num cantinho. Eu não converso com ninguém quando estou estressada, eu prefiro ficar isolada (Yara).

Na sala de aula, quando eu estou cansado, parece que eu me desligo. Eu não me concentro mesmo, eu me desligo (Jorge).

Ah, tipo, quando eu não estou fazendo atividade, eu estou conversando com os amigos, estou zoando, só assim, normal (Rafael).

Geralmente, eu fico bem quieto, fico calado e mal-humorado (Janio).

Eu fecho a cara e fico lá olhando para a cara dos meus colegas. Não converso não, eu fico estressada, aí eu fecho logo a cara, mas faço o que o professor manda (Natália).

Continuo com a cabeça levantada escutando o professor. Mas sabe quando você só está ouvindo o professor falar, mas não está entendendo nada? Pronto, eu fico desse jeito. Mas assim, eu não abaixo a cabeça, eu não mexo no celular, apenas finjo que estou prestando atenção, mas não estou entendendo nada (Daniele).

Eu ficava quieto, conversando com o povo lá do meu lado (Yan).

Com base nas situações apresentadas, identifico micro-operações fragmentárias, insinuadas e escondidas (CERTEAU 1994; ALVES; OLIVEIRA, 1998) que retratam a inventividade de novas práticas por partes dos jovens. Assim, ler, desenhar, cochilar, beber

água, comer, ir ao banheiro, sair da sala de aula, mexer no telefone, ficar calado e quieto, conversar com os colegas, fingir que está escutando o que o instrutor está falando e aparentar estar prestando atenção na aula são práticas do tipo táticas (CERTEAU, 1994) cometidas pelos jovens para resistir ao que se impõe.

Ademais, consigo observar nas narrativas de Rafael e Yan, quando mencionam que conversam com os colegas durante a aula, algo que não é admitido em sala, que, ao realizarem essa astúcia, eles estabelecem relações com outros atores que estão presentes nesse território e, assim, constroem uma territorialidade, fenômeno que tanto impulsiona como resulta da territorialização (RAFFESTIN, 1993; SAQUET, 2009). Nesse contexto, percebo que os jovens não são passivos, nem puros ou ingênuos replicadores de leis e regras, mas sujeitos que criam variações diante das situações e, assim, constroem sua própria história (CERTEAU, 1994; KUSHANO; BAHL; SOUZA, 2016).

Em suma, as práticas desses jovens trabalhadores são constituídas por várias ações “microbianas” (CERTEAU, 1994), repletas de maneiras de fazer criativas, que dispõem de atributos substanciais para operarem sobre e entre uma lógica funcionalista instituída. Essas produções realizadas, muitas vezes, partem de um uso diferente daquilo que foi estabelecido ou surgem em forma de resistência ao poder dominante, seja ele um órgão público ou até mesmo a própria sociedade. E, portanto, acabam por demonstrar que os jovens agem, mesmo que de forma minúscula. Isto é, as mudanças existem, embora sejam numa esfera “micro”.

Diante disso, cabe dizer que é em meio ao processo de territorialização que os jovens desenvolvem suas práticas cotidianas. Assim, conforme narrei aqui, o ingresso na escola, nos cursinhos e nas instituições de educação superior, a construção dos vínculos e as diversas ações realizadas fizeram com que esses sujeitos criassem uma relação de pertencimento (seja material e/ou simbólica) sobre esses espaços, culminando no território deles. Por esses motivos, a territorialização é compreendida por Haesbaert (2002) como um processo que está constantemente em movimento (dinâmico) de construção, já que se utiliza de elementos que resultam da relação sociedade/espaço/tempo (RAFFESTIN, 1993) e há conhecimento que estes mudam com o passar do tempo. Nesse caso específico, trata-se de uma territorialização que se encontra em um processo de ressignificação, causado pelas mudanças advindas a partir da apropriação do território da IESP.

Depois de apresentar e entender as práticas cotidianas desenvolvidas pelos jovens no processo de territorialização do espaço da escola/faculdade, no próximo tópico apresento as práticas cotidianas dos jovens entrevistados no espaço da casa/bairro, no intuito de compreender, posteriormente, como essas práticas constroem o processo de territorialização desses sujeitos.

5.3 NA MINHA CASA, NO MEU BAIRRO...

Além dos espaços expostos anteriormente, outro espaço vivenciado pelos jovens trabalhadores que considero importante explorar refere-se ao espaço da casa/bairro onde moram. É um espaço que pode revelar como esses sujeitos construíram suas territorializações a partir de suas práticas cotidianas, após terem territorializado a IESP, ao mesmo tempo em que indica o contexto social, econômico e cultural em que esses jovens estão inseridos, uma vez que tal percepção pode contribuir para entender ainda mais que jovens são esses. Na realidade, como menciona Dayrell (2007, p. 4), “não há tanto uma juventude e sim jovens enquanto sujeitos que experimentam e sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem”.

Sendo assim, para compreender a territorialização realizada pelos jovens pesquisados, é necessário entender como eles estabelecem relações de pertencimento, seja de posse material ou simbólica, sobre o espaço da casa e/ou do bairro, fundadas em comportamentos, linguagens e práticas, apreendidos durante a apropriação da IESP. Para tanto, apresento alguns pontos que saltaram da trajetória desses jovens, como a dimensão sociofamiliar dos participantes, a chegada deles ao bairro e a territorialização existente nos dias atuais, para, então, relacionar com as principais bases teóricas que, desde o princípio, nortearam a construção e compreensão dos elementos dessa pesquisa.

Ao abordar as questões relativas à dimensão sociofamiliar dos jovens trabalhadores, alguns aspectos que são constitutivos desse contexto acabaram chamando atenção. Um primeiro ponto diz respeito à escolaridade dos pais e das mães. Observei que os pais possuem o mesmo nível escolar ou maior que o das mães, com algumas (poucas) exceções. Os pais, em grande parte, alcançaram o ensino médio, já no caso das mães, a maioria só possui o ensino fundamental e não chegou a alcançar o ensino médio. Porém, quando

atento para o ensino superior, isso muda. Tinha mais mães que estavam cursando ou cursaram ensino superior, do que os pais, muito embora ainda seja baixo o número de pais e mães que conseguiram chegar ao ensino superior.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito às ocupações desenvolvidas pelas mães e pais. As mães, em sua maioria, assumiram o papel de donas de casa, enquanto outras exerciam atividades profissionais para além do lar, como: cuidadora de idosos, diarista, costureira, manicure, serralheira, autônoma, auxiliar fiscal, técnica de enfermagem, auxiliar de serviços gerais e corretora de seguros. Algumas mães estavam desempregadas e uma já havia falecido. Os pais, por sua vez, estavam inseridos em diversas atividades, tais como: auxiliar administrativo, comerciante, vendedor, mecânico, professor, marceneiro, autônomo, condutor de ambulância, gerente de iluminação, servidor público e motorista de ônibus coletivo. Alguns pais também estavam desempregados, um já estava aposentado e dois já haviam falecido. Diante disso, é possível perceber que, fora algumas ressalvas, grande parte das atividades desempenhadas, tanto pelas mães quanto pelos pais, encontra-se no setor de serviços e são consideradas de baixo prestígio social (SCALON, 2011).

É preciso ainda sublinhar que a baixa escolaridade dos pais e mães possa ser resultado da situação de desigualdade social e que, dentre as consequências possíveis, tem-se a restrição do acesso à escolarização (SCALON, 2011), o que pode ter ocasionado implicações nas suas ocupações e tão logo nas condições econômicas familiares. Embora as informações coletadas não me permitam fazer afirmações rígidas, nem inferências diretas da relação escola, trabalho e condições financeiras favoráveis, muito menos assegurar que escolaridade é garantia de melhores empregos, todavia posso atentar à possibilidade de tais fatores se cruzarem.

Por outro lado, tenho ciência do quanto o convívio familiar e as possibilidades vivenciadas nesse espaço, num contexto de pobreza, potencializam e/ou limitam as experiências juvenis desses jovens trabalhadores, visto que grande parte deles afirmou que são seus pais e/ou mães os principais responsáveis pelo sustento da casa, sendo essa responsabilidade mais auferida aos pais, já a incumbência dessa tarefa para a mãe foi observada nos casos em que elas criaram os filhos sozinhas, sem ajuda dos pais ou parceiros e também nos casos em que os pais são separados. Ressalto não ter conhecimento da renda familiar dos jovens pesquisados, mas admito que ela possui um papel importante

perante os aspectos já apontados que, articulados, exprimem traços de uma juventude pobre (NONATO, 213). Todavia, outras pesquisas realizadas com públicos semelhantes indicam a baixa renda familiar e a importância da contribuição do jovem na composição dessa renda (OLETO, 2016; ROCHA, 2016; FRANCO, 2016; BARBOSA, 2018; GUIMARÃES, 2018; COSTA, 2018; FERREIRA, 2018; LARA, 2019; TORRES, 2020).

O grupo familiar dos jovens pesquisados é composto em torno de duas a sete pessoas, sendo que a maior parte possui quatro integrantes, incluindo os jovens. Eles moram com os pais e irmãos, com a mãe e as irmãs, com a mãe, as irmãs e o padrasto, só com a mãe, com a irmã e o sobrinho e com os avôs, compondo, assim, as configurações da família. Além disso, há os jovens que moram sozinhos. De toda forma, observo um desequilíbrio na renda familiar e na quantidade de integrantes da casa, reforçando mais uma vez a realidade de jovens pobres. Cito a situação de Natália, que mora com a mãe e mais cinco irmãos. Ela relatou que seu pai é falecido e que a sua mãe trabalha como faxineira em um shopping de Belo Horizonte e que com o salário que recebe sustenta a casa. Natália contou que ela e mais outro irmão, que também trabalha como jovem aprendiz, contribuem com um valor para ajudar nas despesas e que, além disso, a mãe dela recebe o auxílio Bolsa Família, por conta dos outros irmãos menores.

Nesse contexto, aproveito para explicar que, apesar de os jovens trabalhadores informarem que são seus pais e/ou mães os principais responsáveis pela renda familiar, muitos deles também contribuem, das mais diversas formas, com as despesas da família, como é o caso da Natália. Nos relatos a seguir isso fica claro:

Eu compro as minhas coisas e sempre gosto de perguntar se está precisando de alguma coisa. Se tiver, minha mãe fala e eu ajudo (Simone).

Todo mês eu sempre libero pra minha mãe um valor fixo (Luana).

Agora que eu estou trabalhando, eu ajudo com as despesas também (Elen).

Eu comecei a trabalhar agora e já dei uma parte do meu salário a minha mãe. Além disso, eu pago a minha academia, eu pago a minha dança, que eu faço aula de dança e eu pago o meu dentista (Tamara).

A gente já separou o que cada uma paga. Eu fico com determinadas contas, ela fica com outras (Jackeline).

Eu pago a conta de água e de luz (Tiago).

Eu dou uma contribuição, porque meu pai fala que quando meu irmão trabalhava, ele ajudava. Então, como eu trabalho, eu também tenho que ajudar. Ajudo comprando arroz e feijão (Rafael).

Eu uso o meu salário pra não ter que pedir nada pra minha mãe, uso pra comprar roupa, essas coisas, mas conta de casa, é tudo com ela (Valquíria).

Geralmente, eu ajudo com uma conta de internet, com conta de água e luz, uma despesa com a alimentação (Janio).

Eu pago a internet (Heleno).

Eu estou ajudando mais agora com o cartão alimentação (Alisson).

Eu ajudo comprando as coisas pra mim, não é mais o meu pai. Ele compra o necessário, tipo, a comida, um tênis, uma coisa que é preciso pro estudo, mas as coisas supérfluas, tipo, uma roupa da moda, essas coisas, sou eu que compro (Yedda).

Eu pago as minhas coisas e aí, o meu pai não precisa mais pagar as coisas pra mim (Daniele).

Eu ajudo quando meus pais pedem, com o ticket alimentação (Yan).

Diante desses relatos, percebo que as famílias da Luana, da Elen, da Tamara, da Jackeline, do Tiago, do Rafael, do Janio, do Heleno, do Alisson e do Yan contam com a ajuda financeira dos jovens trabalhadores para complementar a renda familiar. Essa ajuda, portanto, é fornecida através do salário que eles recebem como jovens aprendizes, ou por meio dos benefícios consentidos pelas empresas onde trabalham, como o cartão alimentação. Para esses núcleos familiares, a ajuda recebida faz toda a diferença nas despesas do mês da família. Por outro lado, observo que as famílias da Simone, da Valquíria, da Yedda e da Daniele já possuem uma melhor estrutura financeira e, por conta disso, elas não precisam contribuir com as despesas mensais da casa, porém, devem se responsabilizar pelas despesas pessoais, como a compra de roupas.

Dessa forma, o baixo nível de escolarização dos pais e mães repercute nas suas ocupações e, por conseguinte, na questão financeira familiar, o que atinge diretamente o acesso do núcleo familiar a bens e serviços. Contudo, não se trata apenas das condições básicas de vida, mas de possibilidades de vivenciar a condição juvenil. A falta de poder aquisitivo das famílias e, conseqüentemente, dos jovens, limita muito o acesso a bens e serviços, tais como atividades de lazer, de cultura e ocupação do tempo livre, por exemplo. Assim, o jovem trabalhador que precisa contribuir com as despesas da casa e/ou arcar com os custos do estudo, como os cursinhos pré-vestibular e faculdades, sente ainda mais a limitação do acesso a bens, serviços, atividades de lazer e determinadas práticas culturais,

ampliando as diferenças nas vivências da condição juvenil desses jovens (NONATO, 213). Nesse sentido, Scalon (2011, p. 53) argumenta que a desigualdade determina até “o espaço em que os indivíduos se inserem e se movimentam, delimitando o lugar de cada cidadão na face urbana”.

Outra informação importante que os relatos anteriores trazem diz respeito à formação de novas territorialidades e novos territórios no espaço da casa experimentada pelos jovens após terem começado a trabalhar. Cito, por exemplo, as falas de Elen, Tamara, Rafael e Daniele, as quais demonstram que, a partir do momento em que os jovens começaram a trabalhar e a receber o salário, eles desenvolveram novos comportamentos e práticas (como comprar coisas para seu consumo pessoal, ajudar nas despesas da família, pagar contas da casa, pagar academia, aula de dança, dentista etc.) que repercutiram nas relações com a família, ocasionando a construção de novas relações. Essa adaptação dos jovens à nova realidade financeira pode ser compreendida como uma reterritorialização imaterial, que é quando o indivíduo perde suas referências e precisa se readaptar (SAQUET, 2009), uma vez que eles e as famílias tiveram que se readaptar ao novo modo de viver. Logo, por se tratar de um espaço já territorializado, os jovens trabalhadores realizaram o processo de des-re-territorialização, formando, ao mesmo tempo, novos territórios, desterritorialidades e novas territorialidades nesse mesmo espaço, um movimento complexo e heterogêneo (SAQUET, 2009; SAQUET, 2015; HAESBAERT, 2016).

Trago à discussão agora outro elemento referente ao contexto sociofamiliar dos jovens que também considero importante. Trata-se do local de moradia dos jovens trabalhadores. Afinal, o local de moradia, ou melhor, o bairro em que residem diz muito da condição econômico-financeira da família e, principalmente, das possibilidades de acesso a certos serviços. Além disso, pode influenciar muito no deslocamento para o trabalho e/ou para a IESP (NONATO, 213), tendo em vista que o percurso casa/trabalho é feito pelos jovens, predominantemente, com o transporte público, utilizando ônibus. Nesse sentido, Novaes (2006, p. 106) pontua o quanto o local de moradia faz toda a diferença, “abona ou desabona, amplia ou restringe acessos”.

Os jovens pesquisados, em sua maioria, residem em bairros periféricos de Belo Horizonte, desde a infância. São eles: Barreiro, Milanês, Canaã, Goiânia, Olhos D’água, Serra, Salgado Filho, São Gabriel, Estrela Dalva, Jardim Alvorada, Cabana do Pai Tomás,

Carlos Prates, Citrolândia, Vila Pinho e Independência. O restante dos jovens mora na região metropolitana de Belo Horizonte, em cidades como: Ibité, Santa Luzia, Cachoeira da Prata, Divinópolis, Contagem e Betim. Nos relatos, a seguir, os jovens comentam as suas percepções a respeito dos bairros/cidades em que moram.

Gosto muito do bairro. Lá todo mundo se conhece. Sabe aquela rua que você passa cumprimentando todo mundo? (risos). Então, lá é assim! O ambiente é muito bom, é bem tranquilo (Simone).

Eu gosto de Ibité. É uma cidade pacata, mas ao mesmo tempo, é perto de tudo, então, eu gosto muito de lá por causa disso. Eu, particularmente, sou uma pessoa mais reservada, mas a minha família, que já é mais comunicativa, mais aberta, receptiva, eles têm amizade com todo mundo no bairro, mas eu já sou mais na minha (Luana).

O bairro que eu moro é muito quieto. As pessoas se relacionam bem. Eu não vejo conflito, nada parecido. É um bairro muito tranquilo. O meu tio mora na casa do lado, o pessoal da frente, eu não converso. Já a minha mãe é amiga das pessoas, colega, conhecida das pessoas da rua de cima, mas eu também não me relaciono com essas pessoas (Elen).

Eu gosto do meu bairro. Eu sempre morei lá, desde quando eu nasci, então, eu já conheço todo mundo, todo mundo me conhece desde criança. Então, é bem tranquilo. Lá é tranquilo. Todo mundo se respeita e tudo mais. Às vezes, tem aquelas intriguinhas, mas é coisa básica, de quem mora junto há muito tempo (Tamara).

Eu moro em Cachoeira da Prata, é perto de Sete Lagoas. Moro lá desde quando eu nasci. Lá é uma cidade pequena, de poucos habitantes, é aquela cidade bem pacata mesmo, não acontece quase nada lá, é uma cidade muito tranquila, todo mundo conhece todo mundo, todo mundo ajuda todo mundo. Os vizinhos são aquele pessoal que cria laços de amizade que fortalece o resto da vida, então, é um ajudando o outro, é no que precisa, é conversando e assim vai (Jackeline).

Nossa, eu amo o meu bairro. Tipo, ele é bem tranquilinho, não tem nada, mas teve um tempo que estava tendo muito assalto, mas agora parou, voltou a ser o que era antes. Meu bairro ele é pequeno, tem só 12 ruas, então, acho que os moradores de lá, eles são muito unidos, um sempre ajudando o outro, tem até um grupo no *whatsapp*. Tipo, um ajuda a olhar a casa do outro, é uma união. Tem um ou dois que brigam, mas todo bairro é comum ter isso (Yara).

O bairro que eu moro não é movimentado não, ele é mais calmo. A rua da minha casa é a rua do final do ônibus, aí é fácil de acesso pra ônibus, muito tranquilo lá. O fato de o bairro ser tranquilo, acaba tendo pouca comunicação, mas quando a gente se vê assim, um vizinho entrando e saindo de casa no mesmo horário que a gente, a gente se cumprimenta (Tiago).

O bairro, por enquanto, está tranquilo, só que, antigamente, era um pouco perigoso. Mas agora, está tendo mais policiamento, aí as coisas começaram a amenizar. Na rua da minha casa, todo mundo é tranquilo, amigável, conversa. Domingo passado, por exemplo, a gente fez um churrasco lá na rua e vamos fazer esse domingo de novo (Rafael).

Eu moro no bairro Serra, ele é um bairro bom, só é um pouco perigoso, dependendo do horário, mas tirando isso, é tranquilo. E ele é perto também do centro, então, eu acho um bairro bom. Porém, eu moro bem perto da favela mesmo, bem pertinho da boca e isso é um pouco perigoso, ainda mais quando tem guerra, quando perde o líder lá e fica em guerra, então, isso daí não é legal (risos). Fora isso, todo mundo se ajuda. Recentemente, inclusive, o prédio lá do lado pegou fogo e tal, mas todo mundo foi e se ajudou, então, a relação com a vizinhança é boa (Valquíria).

Eu moro no bairro Salgado Filho, é um bairro tranquilo, um bairro de fácil acesso às regiões metropolitanas e também ao centro. A gente mora lá há 14 anos e coincidentemente, a maioria das pessoas que moram nesse bairro são meus parentes, então, os vizinhos são bem agradáveis. Bem, nem sempre! É bem engraçado lá (Janio).

Eu moro no bairro São Gabriel. É um bairro tranquilo, os residentes são muito antigos, então, é um bairro bem tranquilo. Os comércios são próximos, ponto de ônibus também. Não tem gritaria, dificilmente tem alguma briga ou alguma discussão, que seja assim explícita, pra todo mundo ouvir. Mas o que eu gosto é do bate papo que a gente tem com os vizinhos, os amigos praticamente da vida inteira. Até um tempo atrás estava tendo muito assalto nos pontos de ônibus, mas agora deu uma diminuída, reduziu quase a zero, porque está tendo muito policiamento no bairro. O bairro voltou a ser tranquilo de novo (Heleno).

O bairro que eu moro é perigoso, pelo fato de ter algumas vilas próximas e também devido à disputa de ponto de tráfego, até mesmo a gente pode sofrer uma bala perdida. De vez em quando, têm alguns jovens que morrem, por causa dessas guerras, desses conflitos e também tem alguns assaltos, como todo bairro tem. O prédio onde eu moro é desorganizado, lá não tem síndico, então, cada um faz o que der na cabeça. Por exemplo, se um quer pintar de uma cor vai lá e pinta, aí o outro vai lá e pinta também. Mas fora do apartamento, os vizinhos são unidos, eles têm um convívio bom, um conversa com o outro e tal. A questão lá é a segurança mesmo (Diego).

Eu moro no Jardim Alvorada. É um bairro tranquilo, em parte. Não é um bairro rico, mas não é um bairro pobre, é um meio termo. Lá tem muito roubo, não pode sair de noite, que é roubado. Lá é cheio de associação, associação deles, é bem comunidade mesmo (Vinícius).

Eu moro no Cabana do Pai Tomás. É um bairro muito tranquilo, antes não era tanto não, mas é um bairro muito bom. Lá tem tudo que você procura, lá ainda é o centro, é muito movimentado, tem vários comércios. Se quiser comprar alguma coisa, tem tudo lá. Mas como eu já te falei, o tráfego rola lá intenso. A convivência entre os vizinhos é de boa, mas tem sempre uma pessoa que você não gosta e que não gosta de você. Tirando isso, é de boa (Natália).

Lá em Betim, onde eu moro era muito perigoso, sempre tinha conflitos entre bandidos, conflitos de um lado pro outro do bairro e muita morte. As pessoas tinham muito medo de saírem de casa, tinha dia que não tinha aula. Mas agora está tranquilo. Todo mundo pensa quando eu falo que moro na Citrolândia, que é um bairro lá em Paquetá, os Predinhos, que é muito perigoso. Aí eu acho isso muito ruim. Os vizinhos não se dão muito bem não, porque os que moram abaixo e na frente da nossa casa possuem uma casa mais bonita, aí ficavam se achando demais e menosprezando a nossa. Por conta disso, nunca teve contato direto, sempre houve uma rivalidade, nunca foi uma convivência boa (Selena).

Eu não tenho muito contato com o bairro lá porque eu só chego pra dormir, eu saio para trabalhar logo cedo e só volto na hora de deitar. Mas lá é bem

tranquilo, a parte que eu moro, é bem tranquila. Eu gosto bastante. O problema é que é longe, muito longe (Juliana).

O bairro que eu moro é tranquilo. Tem envolvimento com tráfico de drogas, aquele trem todo, mas não é muito violento não. Todo mundo lá convive bem, não tem conflito não, só tem fofoca (risos) (Yan).

De um modo geral, em todas as narrativas, é possível observar a prática de conveniência, a partir da “vigilância” que ocorre nos bairros pelos vizinhos (MAYOL, 1996). Segundo Mayol (1996), a partir do momento que uma pessoa se instala em um bairro, ela precisa entender o seu movimento, para então, envolver-se nele e, assim, conseguir sobreviver ali. Para isso, o indivíduo precisa agir conforme algumas normas, que, na maioria das vezes, não estão expostas, mas são entendidas por todos os moradores do bairro de maneira consensual. Diante disso, percebo que as falas de Simone, Tamara, Jackeline, Yara, Rafael, Valquíria, Heleno, Diego e Yan expressam claramente as condutas desejadas no espaço do bairro.

Ainda de acordo com Mayol (1996), a obrigatoriedade de as pessoas se adequarem aos comportamentos esperados em um espaço social comum não pode ser percebida apenas como algo repressivo, mas, também, como uma situação positiva, de possibilidade de laços e vínculos, expressos em grande parte das narrativas citadas, mas, principalmente, no relato de Jackeline, quando ela fala que os seus vizinhos são pessoas que criam laços de amizade e que estes são fortalecidos pelo resto da vida, isso porque estão sempre ajudando um ao outro em suas necessidades; na narrativa de Yara, quando ela relata que os moradores do bairro em que mora são muito unidos, que se ajudam mutuamente e que até possuem um grupo no *whatsapp*; no relato de Rafael, quando o jovem comenta que os vizinhos haviam se reunido em um domingo para fazer um churrasco e que havia a possibilidade de eles se reunirem novamente para fazer outro churrasco no domingo seguinte; na narrativa de Heleno, quando ele comenta que uma das coisas de que ele gosta no bairro são as conversas que tem com os vizinhos, seus amigos da vida inteira.

Já no sentido repressivo, aquelas pessoas que não se submetem à obrigação e, por isso, acabam transgredindo as regras (implícitas) de comportamento do bairro, sofrem o risco de serem excluídas (MAYOL, 1996). Sendo assim, é possível perceber nas falas de Diego e Selena situações em que as pessoas não se comportam conforme os outros indivíduos, ocupantes do mesmo espaço, esperam que aconteça. Por exemplo, quando Diego comenta que não há organização no prédio em que ele mora, uma vez que um

morador pode pintar o apartamento da cor que quiser, enquanto que outro morador vai e pinta de outra cor que também deseja. Ou seja, não se comportam de acordo com o que é esperado, que todos entrem em consenso e pintem da mesma cor. No caso de Selena, foi quando ela relatou que os seus vizinhos não se dão muito bem, pois eles possuem uma casa mais bonita e ficam menosprezando a dela, que, possivelmente, não apresenta os mesmos moldes de beleza. O que acabou gerando um conflito, a ponto de não terem uma boa relação, muito menos uma convivência, pelo contrário, possuem na verdade, uma rivalidade.

Além disso, percebo nos relatos de Tamara, Jackeline, Janio, quando eles mencionam que moram no mesmo bairro desde que nasceram e conhecem todo mundo que reside ali, situações que demonstram territorialização (RAFFESTIN, 1993). Assim como percebo nas narrativas de Yara, Rafael e Heleno, quando relatam sobre as relações com os vizinhos, a territorialidade (RAFFESTIN, 1993) dos jovens e das suas famílias. Nesse contexto, cabe dizer que o espaço territorializado possui características e significados das pessoas que o apropriam, tanto materialmente como simbolicamente, ou de ambas as formas (SARAIVA; CARRIERI; SOARES, 2014).

Outra coisa que me chamou atenção se refere à forma como os jovens percebem o bairro em que moram, pois, embora descrevam circunstâncias perigosas, que são ou podem ser vividas nesse espaço, conforme pode ser observado nas falas de Yara, Rafael, Valquíria, Heleno, Diego, Vinícius, Natália, Selena e Yan, eles informam e acreditam na tranquilidade do bairro. Diante disso, entendo que, apesar de saberem do perigo eminente que ronda os bairros em que moram, os jovens não se sentem tão amedrontados por se tratar de espaços por eles territorializados.

Por fim, também destaco a possibilidade de os jovens não se identificarem mais com os bairros onde moram, ou seja, não se sentirem mais pertencentes a esse espaço. A partir disso, percebo um movimento desterritorializador de modo simbólico, pois está relacionado à destruição de símbolos, tanto concreto como material (HAESBAERT, 2008). Tal situação pode ser observada no relato de Juliana, quando ela comenta que não tem muito contato com o bairro em que reside, uma vez que passa o dia todo fora e só chega em casa para dormir. Assim, embora ainda resida no bairro, ela não se sente mais pertencente a ele. Logo, essa relação de pertencimento pode ter sido (re)estabelecida com o bairro em que trabalha, tendo em vista que este seja o espaço onde ela mais convive.

Diante desses dados e análises, passo às considerações finais deste estudo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi desenvolvido no intuito de compreender como ocorrem as práticas cotidianas no processo de territorialização dos espaços vivenciados por jovens trabalhadores a partir de sua inserção na IESP e, juntamente com os objetivos específicos, pude construir toda essa pesquisa, por meio das abordagens de Michel de Certeau, que trata do cotidiano, e Claude Raffestin, que aborda a territorialização, trazendo como contextualização desta pesquisa as juventudes e a desigualdade social no contexto brasileiro. Estes temas, individualmente, embora sejam objetos de pesquisas distintas, em diversos campos do conhecimento, ainda carecem de abordagens empíricas fundamentadas nos pressupostos que encadearam o desenvolvimento desse estudo.

A ida ao campo e o contato com os jovens trabalhadores, seus relatos de suas histórias de vida e seus comportamentos no dia a dia na IESP, me permitiram perceber os movimentos mais sutis realizados por eles no cotidiano e, a partir disso, pude compreender e ratificar a percepção de que **ao se apropriarem do território da IESP, os jovens trabalhadores passam a vivenciar novas práticas cotidianas que se reverberam para os demais espaços por eles frequentados**. Este é o argumento da tese aqui apresentada, comprovado por meio dos relatos e das análises empreendidas.

Nesse contexto, a fim de sustentar o argumento enunciado e de alcançar o objetivo proposto, tracei e executei alguns objetivos específicos. O primeiro objetivo traçado foi identificar as novas práticas cotidianas dos jovens trabalhadores vivenciadas a partir da inserção na IESP. Este objetivo exigiu atenção aos pequenos detalhes contidos no cotidiano dos jovens trabalhadores, seja por meio da observação em campo seja pelas narrativas. Assim, identifiquei tanto práticas táticas quanto práticas de conveniência. Estas (novas) práticas me permitiram entender que, por meio de pequenas ações, o indivíduo é capaz de resistir, subverter e consumir à sua maneira o que lhe é imposto. Ou seja, as práticas demonstram que os jovens trabalhadores agem e operam no espaço, ainda que de forma minúscula. Sendo assim, percebi práticas de apropriação, práticas de sobrevivência e pequenas artimanhas que detinham tanto aspectos alienantes, como também aspectos criativos e inesperados, que foram inventados pelos jovens trabalhadores no intuito de abrandar situações opressivas para sobreviverem no novo território.

No segundo objetivo, busquei descrever as práticas cotidianas que reverberaram da IESP para os demais espaços vivenciados pelos jovens trabalhadores. Portanto, me detive às práticas cotidianas identificadas e utilizadas em suas “maneiras de fazer” pelos jovens trabalhadores nesses outros espaços por eles frequentados, como as organizações onde os jovens trabalham, as escolas onde estudam e as casas onde moram, para a ressignificação desses espaços e territorialização. De um modo geral, pode-se dizer que práticas diversas são empreendidas por eles visando a manutenção de sua convivência em tais espaços, constituindo-se, dessa forma, em territórios nos quais eles agem e reagem no seu cotidiano. Tais práticas se configuram como pequenas artimanhas e podem ser do tipo táticas ou de conveniência. Elas foram apreendidas na IESP e possuem características de acomodação ou aspectos criativos, de emancipação. Diante disso, os jovens acabam replicando as operações silenciosas e quase invisíveis que realizam no território da IESP e utilizam, para tanto, das mesmas astúcias para operar nas fissuras dos mecanismos presentes nos outros espaços, como forma de resistir ao que se impõe.

No terceiro e último objetivo específico, que foi interpretar o(s) processo(s) de territorialização dos jovens trabalhadores nos espaços por eles vivenciados, entendi que não só as práticas cotidianas, como as táticas e de conveniência, mas também as relações que ocorrem nos espaços, são aspectos que têm papel importante no processo de territorialização. Assim, os jovens trabalhadores agem no sistema territorial, constituído de tessituras, nós e redes, por meio das práticas e das relações de poder e, assim, constroem uma territorialidade, fenômeno que tanto ocasiona como resulta da territorialização. Ainda destaco que, como a (re)territorialização é uma construção individual, cada jovem trabalhador criou uma forma de transferir características e práticas fomentadas durante a territorialização da IESP para os demais espaços vivenciados por eles.

Dentre os principais achados deste estudo de tese, ressalto o olhar sobre o jovem trabalhador como homem ordinário, muitas vezes invisível e invisibilizado, mas que age minuciosamente e com astúcia para transitar e se fazer reconhecer nos diversos espaços que frequenta, reposicionando-se em termos das relações de poder. No macrocontexto, talvez continue um “fraco”, mas, com a territorialização da IESP, certamente menos fraco que anteriormente.

Além disso, o estudo do cotidiano e da territorialização amplia seu escopo com a focalização desse grupo paradigmático de estudo que são os jovens trabalhadores,

desnudando táticas sutis de comportamento cujo conhecimento pode ser útil no desenvolvimento de outras atitudes e comportamentos desses jovens, bem como numa elaboração mais refinada quando da apropriação desses achados por organizações que atuam nos mesmos moldes da IESP. Afinal, os jovens abordados não se mostram inertes ou passivos frente às realidades que enfrentam, mesmo quando lhes respondem do modo esperado, ou melhor, quando representam o papel que lhes é aguardado, o fazem de modo refletido, conveniente, astuto, revelando o outro lado de uma tática, em face das estratégias impostas.

Já em termos teóricos, a contribuição desta tese se refere ao feito de fazer emergir que as práticas cotidianas, sejam elas táticas, estratégias, de conveniências e resistências, num sentido certereuniano, apreendidas a partir da apropriação de um território, influenciam no processo de ressignificação de outros espaços. Isto é, a apropriação de um território interfere no processo de territorialização e territorialidade de outros espaços. Além disso, acredito que outra contribuição teórica que se deu foi a discussão a respeito da noção de juventudes, no plural, na intenção de ressaltar as diversas formas de “ser jovem” existentes.

Em termos de limitações da pesquisa, o não acesso às salas de aula da IESP constituiu-se um dificultador, mas não impossibilitou certas observações. As histórias de vida revelaram muitas questões que são singulares, além do não dito, que também foi de grande importância neste processo, afinal, muitas vezes os olhares, o silêncio, a cabeça baixa também demonstraram muita coisa que não necessariamente precisou ser falada.

Esse acesso, bem como um acompanhamento mais próximo de jovens nos seus percursos diários, nos moldes etnográficos, geram sugestões para pesquisas futuras, de modo a ampliar as lentes de observação dos fenômenos em tela. Além disso, propor uma investigação a partir da lente de outro espaço frequentado e, assim, perceber como que ele acaba influenciando ou não a territorialização dos jovens nos outros espaços, na tentativa de aprofundar essas relações com vistas a romper ciclos viciosos e perpetuação de certas condições de vida e trabalho. Também parece ser um movimento investigativo profícuo acessar outros públicos com os quais eles lidam, já que amplifica as percepções sobre suas condutas, podendo esclarecê-las e compreendê-las de modo mais profundo e, daí, permitir a elaboração de proposições de outras práxis mais inclusivas, nos tais espaços por eles frequentados e territorializados.

Por fim, a experiência que tive em campo foi muito valiosa e de grandes aprendizados, que me fizeram evoluir muito, tanto como pesquisadora quanto (e principalmente) como pessoa, e contribuíram para tantas descobertas e desconstruções, tão significativas nesse processo. Além de me possibilitar enxergar o cotidiano com “outros olhos”, esta pesquisa permitiu que eu conhecesse a história de diversos jovens, o que fez com que eu repensasse as minhas escolhas e ações, como jovem trabalhadora que fui.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. W. **Cenas Juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. 1. ed. São Paulo: Página Aberta, 1994.
- ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5-6, p. 25-36, 1997.
- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. Ser Jovem no Brasil hoje: políticas e perfis da juventude brasileira. In: DANTAS, H. (Org.). **Caderno Adenauer XVI – Juventude Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, n. 1, 2015, p. 13-25.
- ALBERTI, V. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- ALMEIDA, M. M.; SILVA, R. C. Compreendendo as estratégias de sobrevivência de jovens antes e depois da internação na FEBEM. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 5, n. 1, p. 87-102, 2004.
- ALMEIDA, W. M. **Ampliação do acesso ao ensino superior privado lucrativo brasileiro: um estudo sociológico com bolsistas do Prouni na cidade de São Paulo**. 2012. 294f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- ALVES, N.; OLIVEIRA, I, B. Certeau e as artes de fazer - pensando o cotidiano da escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 21, 1998, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 1998.
- ALVES, M. A.; BLIKSTEIN, I. Análise da narrativa. In: SILVA, A.; GODOI, C. K; MELLO, R. B. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006, p. 403-428.
- AMARAL, M. P.; WALTHER, A. Juventude, Educação e Trabalho: teorizando a regulação de trajetórias educacionais e a transição escola-trabalho. In: MACAMBIRA, J.; ANDRADE, F. R. B. **Trabalho e Formação Profissional: juventudes em transição**. Fortaleza: IDT, UECE, BNB, 2013, p. 15-35.
- AMBROZIO, J. O conceito de Território como campo de Poder Microfísico. **Revista de Geografia**, v.3, n. 2, p. 1-10, 2013.
- ANDRADE, C. M. Territorialidades, desterritorialidades, novas territorialidades: os limites do poder nacional, e do poder local. In: SANTOS, M.; SOUZA, M. A. A.; SILVEIRA, M. L. (Org.). **Território: Globalização e Fragmentação**. São Paulo: Editora HUCITEC, 1996, p. 213-220.
- ANDRADE, C. C. Juventude e Trabalho: alguns aspectos do cenário brasileiro contemporâneo. **Ipea: Mercado de Trabalho**, v. 37, p. 25-32, nov., 2008.

ANDRADE, C. Transição para a idade adulta: das condições sociais às implicações psicológicas. **Análise Psicológica**, v. 28, n. 2, p. 255-267, abr., 2010.

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

AQUINO, L. A juventude como foco das políticas públicas. In: CASTRO, J. A.; AQUINO, L. M. C.; ANDRADE, C. C. (Orgs.). **Juventude e Políticas Sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009, p. 25-39.

AQUINO, M. G. **Constituição do Sujeito Ético no Programa Jovem Aprendiz à luz de Foucault**: um estudo com jovens trabalhadores assistidos pelo IESP (MG). 2020. 294f. Tese (Doutorado em Administração) – Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2020.

BALDISSERA, D. **Apropriação de espaços públicos em centros urbanos**: Caxias do Sul 1910-2010. 2011, 238f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BANKS, M. **Dados visuais para pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARBOSA, J. K. D. **Temos todo tempo do mundo?**: um estudo sobre percepções temporais e prazer e sofrimento com jovens trabalhadores. 2018. 176f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2018.

BARROS, R. P.; HENRIQUES, R.; MENDONÇA, R. Desigualdade e Pobreza no Brasil: retrato de uma estabilidade inaceitável. **REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS SOCIAIS – RBCS**, v. 15, n. 42, p. 123-142, fev., 2000.

BARROS, M. M. L. Trajetórias de Jovens Adultos: ciclo de vida e mobilidade social. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 16, n. 34, p. 71-92, jul./dez., 2010.

BARROS, A.; CARRIERI, A. P. O Cotidiano e a História: construindo novos olhares na Administração. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 55, n. 2, p. 151-161, mar./abr., 2015.

BARROS, V. A.; LOPES, F. T. Considerações sobre a pesquisa em história de vida. In: Souza, E. M. (Org.). **Metodologias e analíticas qualitativas em pesquisa organizacional**: uma abordagem teórico-conceitual. 1. ed. Vitória: Edufes, 2014, p. 41-63.

BARTHES, R. Introdução à análise estrutural da narrativa. In: BARTHES, R.; GREIMAS, A. J.; BREMOND, C.; ECO, U.; GRITTI, J.; MORIN, V.; METZ, C.; TODOROV, T.; GENETTE, G. (Orgs.). **Análise estrutural da narrativa**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 19-62.

BASTOS, A. V. B.; PINHO, A. P. M.; COSTA, C. A. Significado do trabalho: um estudo

entre trabalhadores inseridos em organizações formais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 6, p. 20-29, nov./dez., 1995.

BERNARDO, P. **Cotidiano no Trike Territorialidades na Cidade**. 2015. 127f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, 2015.

BERNARDO, P.; SHIMADA, N. E.; ICHIKAWA, E. Y. O Formalismo e o “Jeitinho” a partir da visão de estratégias e táticas de Michel de Certeau: apontamentos iniciais. **Gestão & Conexões**, Vitória, v. 4, n. 1, p. 45-67, jan./jun., 2015.

BOAS, L. F. V. **Um estudo do homem ordinário, suas práticas cotidianas e processos de territorialização**: migrantes inseridos no contexto do trabalho precário. 2017. 189f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, 2017.

BOAS, L. F. V.; ICHIKAWA, E. Y. Migrantes cortadores de cana-de-açúcar no Paraná: práticas cotidianas e processos de territorialização em meio ao trabalho precário. **Cad. EBAPE**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 172-183, jan./mar., 2020.

BORGES, L. O. **O Significado do Trabalho e a Socialização Organizacional**: um estudo empírico entre trabalhadores da construção habitacional e de redes de supermercados. 1998. 135 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília, DF, 1998.

BRASIL. **Lei nº 10.097**, de 19 de dezembro de 2000: Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943. Brasília, DF: 2000. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10097.htm>. Acesso em: 5. Mar. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.260**, de 12 de julho de 2001: Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília, DF: 2001. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10260.htm>. Acesso em: 5. Mar. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.0976** de 13 de janeiro de 2005: Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF: 2005a. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm>. Acesso em: 5. Mar. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.598**, de 1 de dezembro de 2005: Regulamenta a contratação de aprendizes e dá outras providências. Brasília, DF: 2005b. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5598.htm>. Acesso em: 5. Mar. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943 e dá outras providências. Brasília, DF: 2008.

Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm>. Acesso em: 5. Mar. 2018.

CABANA, R. D. P. L.; ICHIKAWA, E. Y. As identidades fragmentadas no cotidiano da feira do produtor de Maringá. **O&S**, Salvador, v. 21, n. 81, p. 285-304, abr./jun., 2017.

CALDEIRA, A. M. S. A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 95, p. 5-12, nov. 1995.

CALLEFI, J. S. O cotidiano e a territorialização dos velhos em um asilo da cidade de Maringá. 2017. 158f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, 2017.

CAMARANO, A. M.; MELLO, J. L.; PASINATO, M. T.; KANSO, S. Caminhos para a vida adulta: as múltiplas trajetórias dos jovens brasileiros. **Última Década**, n. 21, p. 11-50, dez., 2004.

CAMASMIE, A. T. **Narrativa de histórias pessoais**: um caminho de compreensão de si mesmo a luz do pensamento de Hannah Arendt. 2007. 107 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CANDIOTTO, L. Z. P.; SANTOS, R. A. Experiências geográficas em torno de uma abordagem territorial. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (Orgs). **Territórios e territorialidades**: teorias, processos e conflitos. Expressão Popular: São Paulo, 2009, p. 315-340.

CARRIERI, A. P.; SARAIVA, L. A. S.; LIMA, G. C. O.; MARANHÃO, C. M. S. A. Estratégias subversivas de sobrevivência na feira hippie de Belo Horizonte. **Gestão.org**, Recife, v.6, n.2, p.174-192, maio/ago., 2008.

CARRIERI, A. P. **A gestão ordinária**. 2012.468f. Tese (Tese para concurso de Prof. Titular) – Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2012.

CARRIERI, A. P.; PERDIGÃO, D. A.; AGUIAR, A. R. C. A gestão ordinária dos pequenos negócios: outro olhar sobre a gestão em estudos organizacionais. **Revista de Administração Mackenzie – R.Adm**, São Paulo, v. 49, n. 4, p. 698-713, p. out./nov./dez., 2014.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. Por um novo paradigma de fazer políticas públicas – políticas de /para/com juventudes. **Revista Brasileira de Estudos de População**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 19-46, jul./dez., 2002.

CAVEDON, N. R. Método Etnográfico: da Etnografia Clássica às Pesquisas Contemporâneas. In: SOUZA, E. M. (Org.). **Metodologias e análises qualitativas em pesquisa organizacional**: uma abordagem teórico-conceitual. Vitória: EDUFES, 2014, p. 65-90.

- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CERTEAU, M.; GIARD, L.; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano**: 2. Morar, cozinhar. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CHIZZOTTI, A. O cotidiano e as pesquisas em educação. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2004.
- CLAVAL, P. **A geografia cultural**. 3. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2007.
- CNS – Conselho Nacional de Saúde. **Decreto nº 510**. 07/04/2016. Regulamenta pesquisas envolvendo seres humanos. 2016. Disponível em <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/reso_16.htm>. Acesso em: 10. Abr. 2018.
- COMIN, A. A.; BARBOSA, R. J. Trabalhar para estudar: sobre a pertinência da noção de transição escola-trabalho no Brasil. **Revista Novos Estudos CEBRAP**, 91, p. 75-95, 2011.
- CORRÊA, R. L. Territorialidade e corporação: um exemplo. In: SANTOS, M.; SOUZA, M. A. A.; SILVEIRA, M. L. (Org.). **Território**: Globalização e Fragmentação. São Paulo: Editora HUCITEC, 1996, p. 251-256.
- CORROCHANO, M. C. **O trabalho e a sua ausência**: narrativas juvenis na metrópole. São Paulo: Annablume, 2012.
- CORROCHANO, M. C. Jovens trabalhadores: expectativas de acesso ao ensino superior. **Avaliação (Campinas)**, v. 18, n. 1, p. 23-44, mar., 2013.
- COSTA, S. D. M. **Dimensões da Tarefa, Ergonomia e Danos no Trabalho**: um estudo integrado com Jovens Trabalhadores de Belo Horizonte (MG). 2018. 181f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2018.
- COURPASSON, D. The Politics of Everyday. **Organization Studies**, v. 38, n. 6, p. 843-859, 2017.
- CRESPO, M. P. Um estudo sobre o conceito de território na análise geográfica. In: ENCONTRO DE GEOGRAFIA, 3, 2010, Campos dos Goytacazes. **Anais eletrônicos...** Campos dos Goytacazes: ENCONTRO DE GEOGRAFIA, 2010.
- CRESSWELL, Tim. **Place**: a short introduction. BlackwellPublishing, 2004.
- CRUZ, M. M. **Vozes das favelas na internet**: disputas discursivas por estima social. 2007. 145f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

CUNHA, A. M.; CANUTO, F.; LINHARES, L.; MONTE-MÓR, R. L. O terror superposto uma leitura do conceito lefebvriano de terrorismo na sociedade urbana contemporânea. **R. B. Estudos Urbanos e Regionais**, v.5, n. 2, p. 27-43, nov., 2003.

DAYRELL, J. A Escola “faz” as Juventudes? Reflexões em torno da Socialização Juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out., 2007.

DAYRELL, J. **Por uma pedagogia das juventudes:** experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

DELGADO, L. A. N. **História oral:** memória, tempo, identidades. Belo Horizonte, s/n, 2006.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K., LINCOLN, Y. S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, p. 15-41, 2006.

DEWALT, K. M.; DEWALT, B. R. **Participant Observation:** a guide for fieldworkers. Toronto: Altamira Press, 2011.

DIB, S. K.; CASTRO, L. R. O trabalho é projeto de vida para os jovens? **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 13, n. 1, p. 1-15, 2010.

DIÓGENES, G. Cidade, arte e criação social: novos diagramas de culturas juvenis da periferia. **ESTUDOS AVANÇADOS**, v. 34, n. 99, p. 373-389, 2020.

DORÉ, A. Antes de existir o Brasil: os portugueses na Índia entre estratégias da Coroa e táticas individuais. **HISTÓRIA**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 169-189, 2009.

DORNELLES, A.; PANOZZO, V.; REIS, C. Juventude latino-americana e mercado de trabalho: programas de capacitação e inserção. **Katálysis**, v. 19, n. 1, p. 81-90, jan./jun., 2016.

DOURADO, A. M. Território, territórios: identidade dos assentamentos de reforma agrária em questão. In: ENCUESTRO DE GEÓGRAFOS DE AMERICA LATINA, 14, 2013, Lima. **Anales...** Lima: EGAL, 2013.

DURAN, M. C. G. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 115-128, set./dez., 2007

DURAN, M. C. G. Uma leitura do cotidiano escolar com Michel de Certeau. **International Studies on Law and Education**, v.12, p. 43-48, set./dez., 2012.

IESP – Associação de Ensino Social Profissionalizante. **Sobre o IESP**. Disponível em: <<http://www.IESP.org.br/institucional/sobre-o-espaco>>. Acesso em: 02. Nov. 2017.

FARIA, A. M.; SILVA, A. R. L. Estudos Organizacionais baseados em Michel De Certeau: a produção internacional entre 2006 e 2015. **Revista Alcance**, v. 24, n. 2, p. 209-226, abr./jun., 2017.

FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr., 2007.

FERREIRA, L. F. Acepções recentes do conceito de lugar e sua importância para o mundo contemporâneo. **Revista Território**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p. 65-83, jul. 2000.

FERREIRA, D. S. Território, territorialidade e seus múltiplos enfoques na Ciência Geográfica. **CAMPO-TERRITÓRIO: revista de geografia agrária**, v. 9, n. 17, p. 111-135, abr., 2014.

FERREIRA, J. M. P. **Modelo Relacional de Análise de Percepções de Injustiça, Estresse Ocupacional e Retaliação em Organizações**: um estudo com jovens trabalhadores. 2018. 391f. Tese (Doutorado em Administração) – Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2018.

FISCHER, G. N. Espaço, identidade e organização. In: CHANLAT, J. F. (Coord). **O indivíduo na organização**: dimensões esquecidas. São Paulo: Atlas, 2001, v. 2, p. 81-102.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRAGA, P. C. P.; IULIANELLI, J. A. S. Introdução: juventude, para além dos mitos. In: FRAGA, P. C. P.; IULIANELLI, J. A. S. (Orgs.). **Jovens em tempo real**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 19-37.

FRANCO, D. S.; MAGALHÃES, A. F. A Percepção de Jovens Trabalhadores sobre a Inclusão de Minorias Sociais nas Organizações de Trabalho em Belo Horizonte: uma análise crítica. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DA PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 39, 2015, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte: EnANPAD, 2015.

FRANCO, B. L.; OLIVEIRA, J. As Práticas de Constituição dos Espaços Organizacionais e dos Espaços das Cidades: Contribuições de Michel de Certeau aos Estudos Organizacionais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 4, 2016, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre: CBEO, 2016.

FRANCO, D. S. **Justiça Organizacional e Comportamentos Retaliatórios**: um estudo com jovens trabalhadores. 2016. 123f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2016.

FRERS, L.; MEIER, L. Resistance in public spaces: questions of distinction, duration, and expansion. **Space and Culture**, v. 20, n. 2, p. 127-140, 2017.

FREZZA, M.; MARASCHIN, C.; SANTOS, N. I. S. Juventude como problema de políticas públicas. **Psicologia & Sociedade**. São Paulo, v. 21, n. 3, p. 313-323, 2009.

FRIGOTTO, G. Educação profissional e capitalismo dependente: O enigma da falta e sobra de profissionais qualificados. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 5, n. 3, p. 521-536, 2008.

GAFFURI, E. L. **Os imigrantes haitianos, seu cotidiano e os processos de territorialização em Cascavel-Paraná**. 2016. 184f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, 2016.

GAFFURI, E. L.; ICHIKAWA, E. Y. Num novo país: a história de vida de João, imigrante e negro e sua territorialização pela visão de seu cotidiano. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DA PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 40, 2016, Costa do Sauípe. **Anais eletrônicos...** Costa do Sauípe: EnANPAD, 2016.

GANZ LUCIO, Clemente. Apresentação. In: MACAMBIRA, J.; ANDRADE, F. R. B. **Trabalho e Formação Profissional: juventudes em transição**. Fortaleza: IDT, UECE, BNB, 2013, p. 7-11.

GIARD, L. Michel de Certeau's heterology and the new world. **Representations**, v. 33, p. 212-221, 1991.

GIARD, L. História de uma pesquisa. In: CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GIARD, L. Apresentação de LuceGiard. In: CERTEAU, M.; GIARD, L.; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano: 2, Morar, cozinhar**. Petrópolis: Vozes, 1996.

GODOI, C. K.; BALSINI, C. P. V. A pesquisa qualitativa nos estudos organizacionais brasileiros: uma análise bibliométrica. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010, p. 89-112.

GODOI, C. K.; MATTOS, P. L. C. L. Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010, p. 301-323.

GOUVÊA, J. B. **Estudo do cotidiano de pequenos produtores rurais no ambiente da feira livre constituída a partir da gestão cooperativa**. 2014. 168f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

GOUVÊA, J. B.; ICHIKAWA, E. Y. Alienação e Resistência: um estudo sobre o cotidiano cooperativo em uma feira de pequenos produtores do oeste do Paraná. **Revista Gestão & Conexões**, Vitória, v. 4, n. 1, p. 68-90, jan./jun., 2015a.

GOUVÊA, J. B.; CABANA, R. P. L.; ICHIKAWA, E. Y. As histórias e o cotidiano das organizações: uma possibilidade de dar ouvidos àqueles que o discurso hegemônico cala.

Farol – Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade, v. 5, n. 12, p. 297-347, abr., 2018.

GRANDINETTI, L. C. **O lugar é aqui e o tempo é agora**: Uma investigação do desenho como registro do cotidiano. 2007. 123f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2007.

GREGORY, D.; JOHNSTON, R.; PRATT, G.; WATTS, J. M.; WHATMORE, S. **The Dictionary of Human Geography**. John Wiley & Sons, 2009.

GROPPO, L. A. **Juventude**: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

GUARINELLO, N. História científica, história contemporânea e história cotidiana. **Revista Brasileira de História**, v. 24, n. 48, p. 13-38, 2004.

GUERREIRO, M. D.; ABRANTES, P. Como tornar-se adulto: processos de transição na modernidade avançada. **REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS SOCIAIS – RBCS**, v. 20, n. 58, p. 157-212, jun., 2005.

GUIMARÃES, G. T. D. **Historiografia da Cotidianidade**: nos labirintos do discurso. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

GUIMARAES, R. M.; ROMANELLI, G. A inserção de adolescentes no mercado de trabalho através de uma ONG. **Psicologia em Estudo**, v. 7, n. 2, p. 117-126, jul./dez., 2002.

GUIMARÃES, N. A. A Sociologia dos Mercados de Trabalho, Ontem e Hoje. **Novos Estudos**, v. 85, p. 151-170, nov., 2009.

GUIMARÃES, N. A. Trajetórias Juvenis: um novo nicho em meio à expansão das oportunidades de trabalho? In: MACAMBIRA, J.; ANDRADE, F. R. B. **Trabalho e Formação Profissional**: juventudes em transição. Fortaleza: IDT, UECE, BNB, 2013, p. 57-72.

GUIMARÃES, L. R. **Assédio moral com jovens trabalhadores**: um estudo com alunos de graduação em Administração na cidade de Belo Horizonte (MG). 2018. 183f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2018.

GUIMARÃES DOS SANTOS, G. P. Juventude, Trabalho e educação: uma agenda pública recente e necessária. Por quê? In: MACAMBIRA, J.; ANDRADE, F. R. B. **Trabalho e Formação Profissional**: juventudes em transição. Fortaleza: IDT, UECE, BNB, 2013, p. 73-88.

HAESBAERT, R. **Territórios alternativos**. São Paulo: EdUFF/Contexto, 2002.

HAESBAERT, R. Descaminhos e perspectivas do território. In: RIBAS, A. D.; SPOSITO, E., S.; SAQUET, M. A. (Orgs). **Território e desenvolvimento: diferentes abordagens**. Francisco Beltrão: Unioeste, 2004, p. 97-119.

HAESBAERT, R. Território e multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia**, Niterói, v. 9, n. 17, p. 19-46, 2007a.

HAESBAERT, R. Concepções de território para entender a desterritorialização. In: SANTOS, M.; BECKER, B. K. (Orgs). **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007b, p. 43-71.

HAESBAERT, R. Dos múltiplos territórios a multiterritorialidade. In: HEIDRICH, A.; COSTA, B.; PIRES, C.; UEDA, V. (Orgs). **A emergência da multiterritorialidade: a ressignificação da relação do humano com o espaço**. Canoas/Porto Alegre: Editora ULBRA/Editora UFRGS, 2008.

HAESBAERT, R. Dilema de conceitos espaço-território e concepção territorial. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (Orgs). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. Expressão Popular: São Paulo, 2009, p. 95-120.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2016.

HASENBALG, C. Primeira Infância. In: HASENBALG, C.; VALLE SILVA, N. (Org.). **Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003, p. 85-104.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

IBRAHIM, E.; VILHENA, J. Manicômio Judiciário: é possível ao Louco-Criminoso resistir? **PSICOLOGIA: CIÊNCIA E PROFISSÃO**, v. 34, n. 4, p. 879-893, 2014.

ICHIKAWA, E. Y.; SANTOS, L. W. Contribuições da história oral à pesquisa organizacional. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010, p. 181-205.

JOAQUIM, N. F. A gestão (extra)ordinária do cotidiano. In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 7, 2012, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: EnEO, 2012.

JOAQUIM, N. F.; CARRIERI, A. P. Construção e desenvolvimento de um projeto de história oral em estudos sobre gestão. **Organizações & Sociedade**, v. 25, n. 85, p. 303-319, abr./jun., 2018.

JOSGRILBERG, F. B. **Cotidiano e invenção: os espaços de Michel de Certeau**. São Paulo: Escrituras, 2005.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113.

JUNQUILHO, G. S.; ALMEIDA, R. A.; SILVA, A. R. L. As “artes do fazer” gestão na escola pública: uma proposta de estudo. **Cad. EBAPE**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 339-356, jun., 2012.

KUSHANO, E. S.; BAHL, M.; SOUZA, S. R. Reflexões sobre a importância do estudo do cotidiano e sua interface com o turismo. **Revista Hospitalidade**, v. 13, p. 92-109, ago., 2016.

LARA, S. M. **Justiça, Prazer e Sofrimento no Trabalho**: um estudo com jovens trabalhadores assistidos pelo IESP-BH. 2019. 178f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2019.

LARANJEIRA; D. H. P.; TEIXEIRA, A. M. F. Vida de jovens: educação não-formal e inserção socioprofissional no subúrbio. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 22-34, jan./abr., 2008.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro Editora, 2001.

LEFEBVRE, H. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: *La production de l'espace*. 4e éd. Paris: ÉditionsAnthropos, 2000). Primeira versão: início - fev. 2006.

LEITE, E. M. Juventude e trabalho: Criando chances, construindo cidadania. In: FREITAS, M. V.; PAPA, F. C. (Orgs.). **Políticas públicas: Juventude em pauta**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 145-164.

LEITE, R. P. A Inversão do Cotidiano: Práticas Sociais e Rupturas na Vida Urbana Contemporânea. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 53, n. 3, p. 737-756, 2010.

LEVIGARD, Y. E.; BARBOSA, R. M. Incertezas e cotidiano: uma breve reflexão. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 62, n. 1, p. 84-89, 2010.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Eds.). **Pesquisa Qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 137-155.

LOPES, D. L.; LIMA, H. S.; COSTA, S. A.; RIBEIRO, V. O Diário de Campo e a Memória do Pesquisador. In: WHITAKER, D. C. A. (Org.). **Sociologia Rural – Questões Metodológicas Emergentes**. São Paulo: Letras, 2002, p. 131-134.

LOUGHLIN, C.; LANG, C. Young workers. In: BARLING, J.; KELLOWAY E. K.; FRONE M. R. (Eds.). **Handbook of Work Stress**. Thousand Oaks: Sage, 2005, p. 405-430.

- MAFFESOLI, M. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios Ed, 1995.
- MAFRA, J. F. O cotidiano e as necessidades da vida individual: uma aproximação da antropologia de Agnes Heller. **Educação & Linguagem**, v. 13, n. 21, p. 226-244, jan./jun., 2010.
- MAIA, A. A. M.; PEREIRA, M. Z. C. Cidadania, Educação e Cotidiano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 617-631, abr./jun., 2014.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- MARGULLIS, M.; URRESTI, M. La juventud es más que una palabra. In: MAGULLIS, M. (Eds.). **La juventud es más que una palabra: Ensaio sobre cultura y juventud**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 13-30.
- MARTINS, J. S. O senso comum e a vida cotidiana. *Tempo Social*, **Rev. Sociol. USP**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 1-8, 1998.
- MARTINS, J. S. **A sociabilidade do homem simples**. São Paulo: Hucitec, 2008.
- MATOS, M. I. S. **Cotidiano e cultura: História, cidade e trabalho**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.
- MAYOL, P. A Conveniência. In: CERTEAU, M.; GIARD, L.; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- MEDEIROS, R. M. V. Território, espaço de identidade. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (Orgs). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. Expressão Popular: São Paulo, 2009, p. 217-227.
- MEIHY, J. C. S. B. **Canto de morte Kaiowá: história oral de vida**. São Paulo: Loyola, 1991.
- MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- MEIHY, J. C. S. B. História oral testemunhal, memória oral e memória escrita e outros assuntos: Entrevista com o professor José Carlos Sebe Bom Meihy. **Revista História Agora**, n. 9, 2010.
- MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História oral: como fazer, como pensar**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.
- MENDES, A. P. M. S.; BARROS, S. B. M. História oral e transformação: reescrevendo a partir de narrativas. In: BOURGUIGNON, J. A.; OLIVEIRA JUNIOR, C. R. (Orgs.). **Pesquisa em ciências sociais: interfaces, debates e metodologias**. Ponta Grossa: Editora Toda palavra, 2012.

MENDES, L.; CAVEDON, N. R. A atividade de camelô como prática urbana no contexto das cidades. urbe, **Revista Brasileira de Gestão Urbana**, v. 4, n. 1, p. 123- 140, jan./jun., 2012.

MENEZES, W. F.; UCHOA, C. F. A. A inserção do jovem no mercado de trabalho brasileiro. In: MACAMBIRA, J.; ANDRADE, F. R. B. **Trabalho e Formação Profissional: juventudes em transição**. Fortaleza: IDT, UECE, BNB, 2013, p. 105-132.

MERRIAM, S. B. **Qualitative Research: a guide to design and interpretation**. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO O.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria métodos e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MINAYO-GOMEZ, C.; MEIRELLES, Z. V. Crianças e Adolescentes Trabalhadores: um compromisso para a Saúde Coletiva. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 13, suppl. 2, p. 135-140, jan., 1997.

MINAYO, M. C. S. A condição juvenil no século XXI. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; NJAINE, K. (Orgs.). **Amor e violência: um paradoxo das relações de namoro e do 'ficar' entre jovens brasileiros** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2011, p. 17-43.

MORETTO, A.; REMY, M. A. P. A. Dinâmica Recente da Inserção do Jovem no Mercado de Trabalho e a Questão da Escolaridade. In: MACAMBIRA, J.; ANDRADE, F. R. B. **Trabalho e Formação Profissional: juventudes em transição**. Fortaleza: IDT, UECE, BNB, 2013, p. 133-153.

MORIN, E. M. Os Sentidos do Trabalho. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 8-19, jul./set., 2001.

MOURÃO, A. R. T.; CAVALCANTE, S. O processo de construção do lugar e da identidade dos moradores de uma cidade reinventada. **Estudos de Psicologia**, v. 11, n. 2, p. 143-151, 2006.

NASCIMENTO, A. L. S.; MARRA, A. D.; HONORATO, B. E. F. Artes do Fazer e Cotidiano na Escola: Entre o Controle e a Resistência. In: ENCONTRO DE GESTÃO DE PESSOAS E RELAÇÕES DE TRABALHO, 5, 2015, Salvador. **Anais eletrônicos...** Salvador: EnGPR, 2015.

NASCIMENTO, V. A.; ANDRADE, S. M. O. As armas dos fracos: estratégias, táticas e repercussões identitárias na dinâmica do acesso à saúde na fronteira Brasil/Paraguai. **Horiz. antropol.**, Porto Alegre, ano 24, n. 50, p. 181-214, jan./abr., 2018.

NEVES, G. R. Territorialidade, desterritorialidade, novas territorialidades (algumas notas). In: SANTOS, M.; SOUZA, M. A. A.; SILVEIRA, M. L. (Orgs.). **Território: Globalização e Fragmentação**. São Paulo: Editora HUCITEC, 1996, p. 270-282.

NONATO, S. P. **A condição juvenil dos jovens trabalhadores da Cruz Vermelha Brasileira no campus Pampulha da UFMG**. 2013. 265f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2013.

NOVAES, R. R. Os Jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, M. I. M.; EUGENIO, F. (Orgs). **Culturas Jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006, p. 105-120.

NOVAES, R. R. Políticas de juventude no Brasil: continuidades e rupturas. In: FÁVERO, O.; SPÓSITO, M. P.; CARRANO, P.; NOVAES, R. R. (Orgs.). **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007, p. 253-281.

OLETO, A. F. **Assédio Moral: um estudo sobre jovens trabalhadores**. 2016. 102f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2016.

OLIVEIRA, I. B. Estudos do cotidiano, pesquisa em educação e vida cotidiana: o desafio da coerência. **Educação Temática Digital – ETD**, Campinas, v. 9, n. esp., p. 162-184, out., 2008.

OLIVEIRA, S. R. Ponto de Partida: a juventude e o ingresso no mercado de trabalho. In: FERRAZ, D. L. S.; OLTRAMARI, A. P.; PONCHIROLLI, O. (Orgs.). **Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho**. São Paulo: Atlas, 2011, p. 89-112.

OLIVEIRA, J.; CAVEDON, N. R. Micropolíticas das práticas cotidianas: etnografando uma organização circense. **Revista de Administração de Empresas-RAE**, São Paulo, v. 53, n. 2, p. 156-168, mar./abr., 2013.

ORTEGA, F. A. Michel de Certeau y lascienciassociales: unlenguaje alterado. **Memoria y Sociedad**, v. 20, n. 41, p. 55-70, 2016.

PAIVA, K. C. M. Valores Organizacionais e do Trabalho: um estudo com jovens trabalhadores. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DA PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 36, 2012, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: EnANPAD, 2012.

PAIVA, K. C. M. Valores organizacionais e do trabalho: um estudo com jovens trabalhadores brasileiros. **Tourism & Management Studies**, v. 9, n. 2, p. 100-106, 2013.

PAIVA, K. C. M.; FRANCO, D. S.; DUTRA, M. R. S. O Tempo sob Medida ou Sob a Medida do Tempo? Percepções Temporais e o Controle de Trabalhadores de Call Center. In: ENCONTRO DE GESTÃO DE PESSOAS E RELAÇÕES DE TRABALHO 5, 2015, Salvador. **Anais eletrônicos...** Salvador: EnGPR, 2015.

PANIZA, M. D. R.; ICHIKAWA, E. Y.; CASSANDRE, M. P. As Conveniências do Cotidiano na Trajetória de Uma Trabalhadora Transexual. **Revista Latino Americana de Geografia e Gênero**, v. 8, n. 2, p. 350-367, ago./dez., 2017.

PAULO NETTO, J. P.; CARVALHO, M. C. B. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. 10. ed.

São Paulo: Cortez, 2012.

PATTO, M. H. S. O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação. **Perspectivas**, São Paulo, v. 16, p. 119-141, 1993.

PEIXOTO, D. L. **Estratégias e táticas cotidianas**: um estudo sobre os sentidos das práticas sociais e suas influências no fazer estratégia de uma barraca em feiras-livres. 2011. 107f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS CONTÍNUA. **PNAD**. Síntese de indicadores 2014. IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94935.pdf>>. Acesso em: 5. Mar. 2018.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS CONTÍNUA. **PNAD**. Educação: 2017. IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf>. Acesso em: 10. Jul. 2020.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS CONTÍNUA. **PNAD**. Educação: 2018. IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf>. Acesso em: 10. Jul. 2020.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS CONTÍNUA. **PNAD**. Educação: 2019. IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf>. Acesso em: 10. Jul. 2020.

PESSOA, M. C. B.; ALBERTO, M. F. P.; MÁXIMO, T. A. C. O.; SOUZA, P. C. Z. Formação profissional de jovens: a que se destina? **Estudos de Psicologia**, v. 19, n. 1, p. 22-30, jan./mar., 2014.

PEUGNY, C. **O destino vem do berço?**: Desigualdades e reprodução social. Campinas, São Paulo: Papirus, 2014.

POCHMANN, M. **A batalha pelo primeiro emprego**. São Paulo: Publisher Brasil, 2000.

PORTELLI, A. A filosofia e os fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. **Tempo**, v. 1, n. 2, p. 59-72, 1996.

QUARESMA JÚNIOR, E. A.; PEIXOTO, D. L.; CARRIERI, A. P. A cristalização de uma microrrevolução francesa: o caso das Cooperativas de Salinas-MG. **REV. ADM. MACKENZIE**, São Paulo, v. 14, n. 6, p. 162-184, nov./dez., 2013.

QUEIROZ, T. A. N. Espaço geográfico, território usado e lugar: ensaio sobre o pensamento de Milton Santos. **Para Onde!?**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 154-161, ago./dez., 2014.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RAITZ, T. R.; PETTERS, L. C. F. Novos desafios dos jovens na atualidade: Trabalho, Educação e Família. **Psicologia&Sociedade**, v. 20, n. 3, p. 408-416, 2008.

RELPH, E. C. **Place and place lessness**. London: Pion, 1980.

RIBEIRO, R. C. L.; IPIRANGA, A. S. R.; OLIVEIRA, F. F. T.; DIAS, A. D. Uma “estética de lances” de uma “heroína ordinária”: o reorganizar de práticas de resistências de uma artesã. **Cad. EBAPE**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 590-606, jul./set., 2019.

ROCHA, M. S. **Vestindo a camisa?:** dimensões do comprometimento organizacional em jovens trabalhadores . 2016. 128f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2016.

ROCHA, M. S.; BARVOSA, J. K. D.; GUIMARÃES, L. R.; PAIVA, K. C. M. Comprometimento Organizacional e Percepções Temporais: Um Estudo sobre Jovens Trabalhadores. **Teoria e Prática em Administração**, v. 9, n. 1, p. 29-48, 2019.

ROCHA-DE-OLIVEIRA, S. **Estágios para Universitários:** representações e implicações na inserção profissional de jovens brasileiros e franceses. 2009. 408f. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração da Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

RODRIGUES, F. S.; ICHIKAWA, E. Y. O Cotidiano de um Catador de Material Reciclável: a cidade sob o olhar do homem ordinário. **Revista de Gestão Social e Ambiental - RGSA**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 97-112, jan./abr., 2015.

RODRIGUES, R. S.; LUSTOSA, P. R. As Táticas e Estratégias de Enfrentamento da Violência entre Jovens em Timon-MA. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 38 n. 4, p. 787-800, out./dez., 2018.

SACCOL, A. Z. Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. **Revista de Administração UFSM**, v. 2, n. 2, p. 250-269, 2009.

SACK, R. D. **Territorialidade Humana:** Teoria e História. Cambridge: Cambridge University Press. 1986.

SALAMON, R. C. Antropología de las prácticas cotidianas: Michel de Certeau. **Revista de Antropología Chilena**, Chungara, v. 48, n. 4, p. 679-689, 2016.

SAMPAIO, I. C.; FORTUNATO, G.; S. A. P. A estratégia como prática social: o pensar e o agir em um programa social governamental. **O&S**, Salvador, v. 20, n. 66, p. 479-500, jul./set., 2013.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANTOS, M. A. O retorno do território. SANTOS, M.; SOUZA, M. A.; SILVEIRA, M. L. (Orgs). **Território: globalização e fragmentação**. São Paulo: Hucitec, 1994, p. 15-20.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B. S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. Porto: Afrontamento, 2005.

SANTOS, M. A. **Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, M. A.; SILVEIRA, M. L. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

SANTOS, L. N.; MOTA, A. M. A.; SILVA, M. V. O. A Dimensão Subjetiva da Subcidadania: considerações sobre a Desigualdade Social Brasileira. **PSICOLOGIA: CIÊNCIA E PROFISSÃO**, v. 33, n. 3, p. 700-715, 2013.

SANTOS, A. L.; GIMENEZ, D. M. Inserção dos jovens no mercado de trabalho. **ESTUDOS AVANÇADOS**, v. 29, n. 85, p. 153-168, 2015.

SANTOS, J. A. F.; RIBEIRO, L. V. F. Emprego, estratificação e desigualdade. **ESTUDOS AVANÇADOS**, v. 30, n. 87, p. 89-102, 2016.

SAQUET, M. A. Proposições para Estudos Territoriais. **GEOgrafia**, ano 8, n. 15, p. 71-85, 2006.

SAQUET, M. A. As diferentes abordagens do território e a apreensão do movimento e da (i)materialidade. **Geosul**, Florianópolis, v. 22, n. 43, p 55-76, 2007.

SAQUET, M. A. Por uma abordagem territorial. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (Orgs.) **Territórios e Territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, 2009, p. 73-94.

SAQUET, M. A. Espaço e território. In: SAQUET, M. A. **Por uma geografia das territorialidades e das temporalidades: uma concepção multidimensional voltada para a cooperação e para o desenvolvimento territorial**. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2011. p. 19-29.

SAQUET, M. A. **Abordagens e concepções de Território**. 3. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2013a.

SAQUET, M. A. El desarrollo en una perspectiva territorial multidimensional. **Revista Movimentos Sociais e Dinâmicas Espaciais**, v. 2, n. 1, p. 111-123, 2013b.

SAQUET, M. A.; BRISKIEVICZ, M. Territorialidade e identidade: um patrimônio no desenvolvimento territorial. **Caderno Prudentino de Geografia**, v. 1, n. 31, p. 3-16, 2009.

SARAIVA, L. A. S.; CARRIERI, A. P.; SOARES, A. S. Territorialidade e Identidade nas Organizações: o caso do mercado central de Belo Horizonte. **RAM, Revista de Administração Mackenzie**, v. 15, n. 2, p. 97-126, mar./abr., 2014.

SCALON, M. C. Desigualdade, pobreza e políticas públicas: notas para um debate. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**, n. 1, p. 49-68, jan./jun., 2011.

SCHMIDT, M. L. S. Produções táticas de usuários e trabalhadoras de programa de saúde mental: estudo etnográfico num centro de saúde escola da zona oeste de São Paulo. **Saúde Soc.**, São Paulo, v. 22, n. 4, p. 1084-1093, 2013.

SEIDMAN, I. **Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciences**. 2. ed. New York: TeachersCollege Press, 1997.

SERVA, M.; JAIME JR., P. Observação participante e pesquisa em administração: uma postura antropológica. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 1, p. 64-79, mai./jun., 1995.

SILVA, M. M. Redes de relações sociais e acesso ao emprego entre os jovens: o discurso da meritocracia em questão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 110, p. 243-260, jan./mar., 2010a.

SILVA, M. O. S. pobreza, desigualdade e políticas públicas: caracterizando e problematizando a realidade brasileira. **Rev. Katál Florianópolis**, v. 13, n. 2, p. 155-163, jul./dez., 2010b.

SILVA, A. E. R. **Territorialidades e redes da migração maranhense nos canaviais paulistas**. 2012. 282f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

SILVA, A. L. **A ilusão de uma “nova classe média” brasileira: conhecendo as trajetórias de jovens trabalhadores**. 2015. 199f. Tese (Doutorado em Administração) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2015.

SILVA, C. H. Território: uma combinação de enfoques – material, simbólico e espaço de ação social. **Revista Geografar**, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 98-115, jan./jun., 2009.

SILVA, D. A. S. **Sob sol e chuva: práticas cotidianas e processos de territorialização dos trabalhadores dos semáforos da cidade de Maringá**. 2019. 162f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, 2019.

SILVA, D. A. S.; ICHIKAWA, E. Y. Práticas Cotidianas e Processos de Territorialização:

Enxergando o Invisível Trabalhador Informal nos Semáforos da Cidade de Maringá. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DA PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 43, 2019, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: EnANPAD, 2019.

SILVA JÚNIOR, P. R. **Juventude pobre e trabalho:** as experiências dos jovens que participam de programas de aprendizagem profissional na Região Metropolitana de Belo Horizonte. 2011. 321f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2011.

SHIMADA, N. E. **Trajetórias Anônimas no Cotidiano da Cidade:** A territorialização do bairro Santa Felicidade pelos seus moradores. 2015. 234f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, 2015.

SOARES, O. J. Juventude e trabalho: Notas e reflexões sobre a formação profissional mediada pela “Lei do Aprendiz” (Lei 10.097/00). **Trabalho necessário**, v. 7, n. 8, p. 1-16, 2009.

SOARES, R. B. Pobreza, segregação e redes sociais: um estudo sobre o impacto da remoção dos moradores da favela Guinle, Guarulhos/SP. In: In: MARQUES, E. (Org.). **Redes sociais no Brasil:** sociabilidade, organizações civis e políticas públicas. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, p. 251-276.

SOUZA, C.; PAIVA, I. L. Faces da juventude brasileira: entre o ideal e o real. **Estudos de Psicologia**, v. 17, n. 3, p. 353-360, set./dez., 2012.

SOUZA, E. A.; PEDON, N. R. Território e Identidade. **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros**, Três Lagoas, ano 4, v. 1, n. 6, p. 126-148, nov., 2007.

SOUZA, J. Apresentação. In: SOUZA, J. (Org.). **A invisibilidade da desigualdade brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006, p. 9-21.

SOUZA, J. **A ralé brasileira:** quem é e como vive. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

SOUZA, J. **Os batalhadores brasileiros:** nova classe média ou nova classe trabalhadora? 2. ed. Editora UFMG, 2012.

SOUZA, M. L. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. (Orgs.). **Geografia:** conceitos e temas. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p. 77-116.

SOUZA, M. L. “Território” da divergência (e da confusão): em torno das imprecisas fronteiras de um conceito fundamental. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (Orgs.). **Territórios e territorialidades:** teorias, processos e conflitos. Expressão Popular: São Paulo, 2009, p. 57-72.

SOUZA, M. L. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SOUZA FILHO, A. Michel de Certeau: fundamentos de uma sociologia do cotidiano. **Sociabilidades**, São Paulo, v. 2, p. 129-134, 2002.

SPOSITO, M. P. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. **Tempo Social**, Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 5, n. 1 e 2, p. 161-178, 1993.

SPOSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude escola no Brasil. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P. P. M. (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005, p. 87-128.

SPOSITO, M. P.; CARRANO, P. C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 16-39, set/dez., 2003.

TEIXEIRA, G. M. A.; JUNQUILHO, G. S.; SILVA, A. R. L. As “Artes Do Fazer” Gestão no Cotidiano de uma Nova Diretora de uma Escola Pública de Ensino Básico. In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 8, 2014, Gramado. **Anais eletrônicos...** Gramado: EnEO, 2014.

TEIXEIRA, J. C. **As artes e práticas cotidianas de viver, cuidar, resistir e fazer das empregadas domésticas**. 2015. 412f. Tese (Doutorado em Administração) – Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2015.

TEIXEIRA, J. C.; SARAIVA, L. A. S.; CARRIERI, A. P. Os lugares das empregadas domésticas. **Organizações & Sociedade**, v. 22, n. 71, p. 161-178, 2015.

THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

THOMSON, A.; FRISCH, M.; HAMILTON, P. Os debates sobre memória e história: alguns aspectos internacionais. MORAES FERREIRA, M.; AMADO, J. (Org.). **Usos & abusos da história oral**. 6. ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2005.

TORRES, T. P. R. **Prazer, Sofrimento e Retaliação: um estudo com jovens trabalhadores de Belo Horizonte (MG)**. 2020. 156f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 20120.

TUAN, Y. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. São Paulo: DIFEL, 1980.

TUAN, Y. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: DIFEL, 1983.

VALLE SILVA, N. O esquema analítico e a classificação ocupacional. HASENBALG, C.; VALLE SILVA, N. (Org.). **Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003, p. 37-54.

VELHO, G. Epílogo – Juventudes, projetos e trajetórias na sociedade contemporânea. In: ALMEIDA, M. I. M.; EUGENIO, F. (Orgs.). **Culturas Jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006, p. 192-200.

VENCO, S. Centrais de teleatividades. In: ANTUNES, R.; BRAGA, R. (Orgs.). **Infoproletários**, São Paulo: Boitempo, 2009, p. 153-172.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2005.

VICTORIO FILHO, A. Pesquisar o cotidiano é criar metodologias. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 97-110, jan./abr., 2007.

VIEIRA, M. M. F.; PEREIRA, B. N. Estudos etnográficos em administração. In: VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática**. Rio de Janeiro: FGV, 2005. p. 223-237.

VILAS BOAS, **Um estudo do homem ordinário, suas práticas cotidianas e processos de territorialização: migrantes inseridos no contexto do trabalho precário**. 2017. 189f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, 2017.

VILELA, E. M.; COLLARES, A. C. M. Origens e Destinos Sociais: pode a escola quebrar essa ligação? **Teoria & Sociedade (UFMG)**, v. 2, n. 17, Jul./Dez., p. 62-91, 2009.

VOLKMER MARTINS, B. **Expansão e Diversificação do Ensino Superior no Brasil: a mobilidade social e a inserção profissional dos jovens estudantes e egressos de cursos superiores tecnológicos na região metropolitana de Porto Alegre-RS**. 2016. 435f. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração da Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2016.

WEBER, M. **Metodologia das ciências sociais**. 3. ed. Campinas: UNICAMP, 1999.

WICKERT, L. F. Desemprego e juventude: Jovens em busca do primeiro emprego. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 258-269, 2006.

YILMAZ, G. G. Tactics in Daily Life Practices and Different forms of Resistance: The Case of Turks in Germany, **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 82, July, p. 66-73, 2013.

ZIOLI, E. G. O.; RODRIGUES, F. S.; GAFFURI, E. L.; ICHIKAWA, E. Y. As Práticas Cotidianas e os Processos de Territorialização de Assentados no Município de Querência do Norte-PR. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DA PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 42, 2018, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: EnANPAD, 2018.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA DE HISTÓRIA ORAL TEMÁTICA (Jovens Trabalhadores Assistidos pela IESP)

1- Raízes/Família/Origem:

- Qual o seu nome?
- Qual a sua idade?
- Conte-me sobre seus pais;
- O que eles fazem?
- Qual a profissão de seus pais?
- Qual a escolaridade deles?
- Onde moram?
- Você tem irmãos?
- Quantos irmãos possui e o que fazem?
- Você é casado(a)?
- Qual a profissão de sua esposa/marido?
- Tem filhos?
- Quantos filhos possui? Moram com quem?
- Quem mora com você na casa que reside?
- Quem sustenta a família?
- Me fale sobre sua relação com sua família.
- Onde você mora?
- Conte-me sobre sua cidade/bairro de origem;
- Sempre morou nesta cidade/bairro? (se não, de onde veio e por quê?);
- Se pudesse escolher, moraria em outro lugar da cidade? Por quê?
- O que mais gosta e menos gosta no bairro?
- Como é a relação/convivência entre os próprios moradores do bairro? E entre os vizinhos?

2- Trajetória Escolar:

- Qual o seu percurso escolar?
- E sua situação hoje?
- Está no ensino médio ou cursando uma faculdade?
- Como você vai para a escola?
- Costuma ir com alguém?
- Você costuma cumprir os horários da escola?
- Você chega atrasado?
- Você gosta da escola? Por quê?
- Você gosta de estudar? Por quê?
- Você gosta de assistir aula?
- Quando está sem paciência para assistir aula, cansado ou alguma coisa do tipo, o que você costuma fazer?
- E o que você não gosta na escola? Por quê?
- E como faz para lidar com essas coisas?
- O que significa a escola para você?

- Por que você vai à escola?
- E quando não está na escola, o que você faz? (explicar os passos de um dia...)

3- Trabalho:

- Como, quando e porque começou a trabalhar?
- Qual a importância do trabalho na sua vida? Por quê?
- Atualmente, onde você trabalha?
- Como você vai para o trabalho?
- Quais são seus horários?
- Você costuma cumprir os horários?
- Já aconteceu de se atrasar?
- Me fale sobre seu trabalho;
- Quais são as tarefas e obrigações que precisa cumprir no trabalho?
- Como é a sua rotina de trabalho no dia a dia deste serviço?
- O que mais gosta no trabalho? Por quê?
- O que menos gosta no trabalho? Por quê?
- Qual a sua principal dificuldade com o trabalho?
- Como é sua relação com os colegas de trabalho?
- O que significa o trabalho para você?

4- IESP:

- Como você vai para o IESP?
- Costuma ir com alguém?
- Você costuma cumprir os horários estabelecidos pela IESP?
- Você chega atrasado?
- Você passa um período aqui no IESP toda semana. Você gosta de passar esse tempo aqui? Por quê?
- Você se sente bem no IESP? Explique.
- Você gosta de assistir aula aqui?
- Quando está sem paciência para assistir aula, cansado ou alguma coisa do tipo, o que você costuma fazer?
- E o que você não gosta no IESP? Por quê?
- E como faz para lidar com essas coisas?
- O que significa o IESP para você?
- Por que você vai ao IESP?
- Como você chegou no IESP? Como ficou sabendo do IESP? Alguém te indicou?

5- Projeto de Futuro:

- Você tem planos/projetos para o futuro?
- Quais?
- O que você gostaria de fazer no futuro?
- Seus amigos têm planos parecidos?
- Sua família te apoia (ou te apoiará) nesse projeto?
- Quando você pensa no futuro, vê mais riscos ou possibilidades? Fale a respeito

6- Rotina/Lazer:

- Como tem sido sua rotina?
- Como têm sido feita suas refeições? (o que come, horário, quem faz ou fornece)
- Possui alguma crença? Qual?
- O que faz nas horas vagas depois que chega do trabalho?
- O que mais gosta de fazer nos finais de semana? Por quê?
- Quais os lugares que você frequenta nos finais de semana? E com quem vai?

APÊNDICE B

Termo de consentimento livre e esclarecido

Prezado Jovem Trabalhador(a), aluno(a) do IESP,

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa: “Comportamento organizacional: um estudo com jovens trabalhadores”, desenvolvida na Universidade Federal de Minas Gerais, como parte integrante de um projeto de pesquisa com mesmo título. Após a devida leitura desse documento, compreensão e esclarecimento de dúvidas com a pesquisadora responsável, o presente termo deverá ser assinado, caso concorde em participar.

Sua participação não é obrigatória, sendo certo, ainda, que a qualquer momento o participante poderá desistir do voluntariado, retirando seu consentimento, o que não trará nenhuma consequência em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

Será emitida cópia deste termo, onde consta o telefone e e-mail da pesquisadora. Por meio desses contatos, o participante poderá esclarecer dúvidas do projeto e de sua atuação ao longo de todo o período de duração da pesquisa.

NOME DA PESQUISA: “Comportamento organizacional: um estudo com jovens trabalhadores”

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Kely César Martins de Paiva

TELEFONE: (31) 3409-7245

E-MAIL: kelypaiva@face.ufmg.br

Esta pesquisa tem como objetivo geral: analisar como se encontram configurados determinados comportamentos e atitudes de jovens trabalhadores, na percepção deles próprios.

Os sujeitos escolhidos aleatoriamente participarão de uma entrevista com local, data e horário previamente acordados com a coordenação do IESP. Note-se que não se observa risco físico ou psíquico para os entrevistados. Os sujeitos de pesquisa não arcarão com nenhum gasto decorrente da sua participação e não receberão gratificação devido à participação na pesquisa. Serão garantidos o anonimato e o sigilo das informações e os resultados serão utilizados exclusivamente para fins científicos.

Muito obrigada,
Kely César Martins de Paiva

▶▶

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____, autorizo o registro das informações fornecidas por mim, através da entrevista, para serem utilizadas integralmente ou em partes, sem restrições de prazos ou citações, desde a presente data. Seu controle e guarda ficará em poder de Kely César Martins de Paiva, professora da Universidade Federal de Minas Gerais, com o objetivo de realizar sua pesquisa intitulada “Comportamento organizacional: um estudo com jovens trabalhadores”. Foi-me garantido que posso me retirar da pesquisa a qualquer momento, invalidando, por conseguinte, meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Declaro ainda que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento.

Belo Horizonte, ____/____/____

Assinatura do respondente: _____

Contato do pesquisador responsável: Kely César Martins de Paiva

TELEFONE: (31) 3409-7245

E-MAIL: kelypaiva@face.ufmg.br