

**Universidade Federal de Minas Gerais**  
**Faculdade de Educação**  
**Symaira Poliana Nonato**

**A condição juvenil dos jovens trabalhadores da Cruz Vermelha Brasileira no**  
***campus* Pampulha da UFMG.**

**Belo Horizonte**

**2013**

**Symaira Poliana Nonato**

**A condição juvenil dos jovens trabalhadores da Cruz Vermelha Brasileira no  
*campus* Pampulha da UFMG.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientador:** Prof. Dr. Juarez Tarcísio Dayrell

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas.

**Belo Horizonte**

**2013**

N812c  
T

Nonato, Symaira Poliana, 1987-

A condição juvenil dos jovens trabalhadores da Cruz Vermelha Brasileira no campus Pampulha da UFMG: / Symaira Poliana Nonato. - Belo Horizonte, 2013. 265, enc, il.

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

Orientador: Juarez Tarcísio Dayrell.

Bibliografia: f. 241-252.

Apêndices: f. 253-265.

1. Educação -- Teses. 2. Educação para o trabalho -- Teses. 3. Juventude -- Emprego -- Teses. 4. Menores -- Emprego -- Teses. 5. Trabalho -- Aspectos sociais -- Teses. 6. Valores sociais -- Teses. 7. Assistência a menores -- Teses. 8. Serviço social com a juventude -- Teses. 9. Discriminação no emprego -- Teses. 10. Motivação na educação -- Teses. 11. Motivação no trabalho -- Teses. 12. Jovens -- Condições sociais -- Teses. 13. Juventude -- Condições sociais -- Teses. 14. Cruz Vermelha -- Teses

I. Título. II. Dayrell, Juarez Tarcísio. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.113

**Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG**

## FOLHA DE APROVAÇÃO

NONATO, Symaira Poliana. “**A condição juvenil dos jovens trabalhadores da Cruz Vermelha Brasileira no *campus* Pampulha da UFMG**”. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

---

Prof. Dr. Juarez Tarcísio Dayrell – FAE/UFMG  
(Orientador)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Carla Corrochano – UFSCAR

---

Prof. Dr. Geraldo Magela Leão – FAE/UFMG

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lycinia Maria Correa – FAE/UFMG

*Dedico este trabalho aos meus pais, Dalva e Raimundo, que acreditaram em minha educação e proporcionaram condições para que eu pudesse chegar até aqui. Esta conquista é de vocês, que sempre acreditaram que seria possível mesmo diante dos obstáculos. Amo vocês! Muito obrigada!*

## **Agradecimentos**

Agradeço em primeiro lugar a DEUS, pois ele é o alicerce da minha vida, e a São Judas Tadeu que é intercessor das minhas preces.

À minha família, minha mãe Dalva e meu pai Raimundo, agradeço por todo carinho, dedicação e cuidado que vocês tiveram durante o processo do mestrado que certamente me encorajava ainda mais. À minha irmã Bréscia e aos meus irmãos Layno e Andreik por todo o apoio e confiança que têm em mim. Família linda, sem vocês, a conquista deste sonho não seria possível. Obrigada por tudo!

Agradeço de todo o meu coração ao Juarez, querido orientador, pelas leituras atenciosas, dedicação ao nosso trabalho e acompanhamento cuidadoso. Certamente você foi um orientador maravilhoso, pois a todo o momento respeitou minhas opiniões e com muito carinho fazia sugestões e não imposições. Agradeço pelos vários momentos que “parou” a orientação da dissertação para oferecer palavras amigas diante dos meus medos, angústias e crises internas. Enfim, obrigada por tudo que me ensinou nesse tempo de convivência e, especialmente, por sua humildade diante de todo saber que detém.

Ao Farley, meu companheiro e amigo, obrigada por cada momento que estive ao meu lado. Compreendeu meus tempos e minhas ausências, mas se fez presente nos momentos que eu mais precisei. Agradeço pela sua companhia carinhosa enquanto eu estudava e escrevia.

Aos meus queridos afilhados e amigos Carol e Daniel que sempre se dispuseram a ajudar e entenderam minha falta de tempo. Vocês casaram e eu concluí a dissertação, pois, como dizia o Daniel, no final tudo dá certo.

Agradeço a todos os meus familiares que direta ou indiretamente contribuíram para que eu chegasse até aqui, em especial minha vó Christina, meus tios Marquinho, Erasmo Júnior e Francisco, minhas tias Lúcia e Cris, meu primo Jeferson e ao meu cunhado Felipe pela contribuição final.

Agradeço a minhas queridas amigas Mariluce, Márcia e Marcelle e aos que se tornaram amigos, Ricardo e Rodolfo pelo apoio de sempre e, singularmente, pelos sorrisos nos momentos de diversão que me renovavam e me davam mais força para continuar.

Agradeço a todos meus amigos, amigas e colegas que acompanharam desde minha inserção à conclusão do mestrado. Sou grata pelo apoio e entusiasmo de todos, principalmente Cristiana, Conceição, Claudinha e Maria Inês.

À equipe do Observatório da Juventude, em especial Maria Zenaide, Francisco André, Juliana Reis, Jorddana, Prof.<sup>a</sup> Lycinia Correa (FAE/UFMG), Aline, Daiane, Helen, Fernanda, e Luciana Melo pela convivência, trocas e aprendizados diários.

Agradeço ao Prof. Geraldo Leão (FAE/UFMG) por tudo que me ensinou quando ainda era bolsista de iniciação científica e pelas sugestões durante as orientações coletivas realizadas pelo Observatório da Juventude com todos os orientandos. Você é um grande exemplo de profissional para mim.

Agradeço à Prof.<sup>a</sup> Daisy Cunha (FAE/UFMG) pelo incentivo e pela confiança que depositou em mim desde quando eu era sua bolsista de monitoria.

À equipe do GIZ, de modo singular, Maíra, Zulmira, Bianca, Ariadia, Renata e Fabiana, mulheres incríveis que eu conheci durante o mestrado, no trabalho enquanto bolsista REUNI, obrigada pelo incentivo e confiança de sempre.

À equipe de formação do Projeto Interagindo (OJ/UFMG), a qual eu sou atual coordenadora pedagógica, agradeço a cada um pelo ensino/aprendizado que contribuíram para novas percepções nos momentos finais da escrita.

À equipe do curso JUBEMI (Juventude Brasileira e Ensino Médio Inovador) que através das trocas sobre a temática da juventude qualificaram ainda mais minhas análises.

Agradeço especialmente aos principais responsáveis pela conclusão desta pesquisa, que foram os jovens trabalhadores que aceitaram participar deste estudo. Agradeço pela disponibilidade e simpatia que vocês me acolheram desde o início e por me cederem um pouquinho de seus tempos e suas histórias.

Ao grupo JOCAC (Jovens Crismandos Aliados a Cristo) pelas orações e momentos de graças que passamos juntos que tornaram o processo do mestrado mais abençoado.

Aos professores e funcionários da pós, em especial a Prof.<sup>a</sup> Ana Galvão (FAE/UFMG) que contribuiu para que enxergássemos nuances não percebidas já na reconstrução do projeto.

À ANPED/ IPEA e UFMG pela concessão de uma bolsa no início do mestrado que propiciaram maior dedicação à pesquisa.

Por fim, agradeço a todos que de alguma maneira contribuíram para a concretização desta pesquisa. Para mim, mais que uma dissertação, esta pesquisa tem como resultado: múltiplos aprendizados, possibilidade de fazer amigos e amigas, amadurecimento pessoal e profissional e a felicidade de ter mais um dos meus sonhos conquistados.

O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem [...].

Guimarães Rosa



## Resumo

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa realizada com jovens da Cruz Vermelha Brasileira (CVB) que trabalham na Universidade Federal de Minas Gérias (*Campus* Pampulha). O presente estudo buscou analisar a condição juvenil dos jovens trabalhadores tentando compreender especificamente as possíveis repercussões do trabalho nas suas vivências escolares e a construção de projetos de futuro dos jovens trabalhadores. O referencial teórico usado nesta pesquisa pautou-se em reflexões da sociologia da juventude e da sociologia da educação. A investigação baseou-se numa abordagem quantitativa mesclando-a com técnicas próprias da pesquisa qualitativa, tendo em vista o objetivo de compreender como é a condição juvenil dos jovens da CVB, especialmente atravessada pela realidade do trabalho. Para tanto, utilizamos diferentes instrumentos de coletas de dados. Inicialmente realizamos uma sistematização dos cadastros para localizarmos os jovens e seus locais de trabalho dentro do *campus*. Já a observação ocorreu no período de um ano, uma vez por semana, durante a realização de um projeto desenvolvido com 40 jovens, mas também realizamos paralelamente observações do cotidiano dos jovens nas diferentes unidades que trabalhavam. O questionário foi aplicado pela pesquisadora para 149 jovens trabalhadores, o que potencializou o uso do instrumento, pois foi possível coletar dados que ultrapassaram as questões e/ou complementavam as mesmas. Dentre os apontamentos da pesquisa, evidenciamos que a condição juvenil é marcada pela ambiguidade que o espaço de trabalho apresenta. O perfil do jovem trabalhador é marcado por situações de trabalho, geralmente de rotina, incertezas diante dos projetos de futuro e a condição juvenil e de estudante é circunscrita pela condição de trabalhador. A escola configurou-se como um local para se ter melhores empregos, ou seja, garantia de um futuro melhor. Assim a valorização da escolarização remete ao que a maioria traduz como possibilidade de “melhorar de vida”. Quanto aos projetos de futuro, podemos ressaltar que estes dialogam ora com a continuidade de estudos, ora com a busca de melhores inserções no mercado de trabalho, ambos vistos como possibilidades de retribuição à família. Por fim, podemos dizer que o trabalho no Brasil, assim como a escola, “faz” juventudes, trazendo marcas ambíguas para a vivência da condição juvenil.

**Palavras- chave:** Condição juvenil, trabalho, escola e projeto de futuro.

## Abstract

This paper is the result of a research realized with young people from Cruz Vermelha Brasileira (CVB) that work at Universidade Federal de Minas Gerais (*Campus Pampulha*). The present research focus was related with analyses regarding young workers, trying to comprehend specifically possible repercussions came from works on their school experiences and also the construction of projects involving young workers' future. Theoretical bases used to develop this research came from reflections upon sociology of youth and sociology of education. The investigation was based on a quantitative approach, mixing it with personal techniques with quantitative research, considering the aim: to comprehend how is the condition of young people from CVB, specially facing their reality as workers. In order to achieve this goal we have used different instruments for data collecting. First, we have worked on localization of young people and their place of work inside *campus*. The observation lasted one year, once a week, during the course of a project developed with 40 young people, but we also realized, at the same time, observations regarding the everyday routine in all of the places they worked in. The questionnaire has been administrated by the researcher reaching 149 young people, what has optimized the study, since it has provided extra information. With all this we could perceive that the young people condition is marched by ambiguity that the study presents. The profile of young worker includes: routine, uncertainty regarding future projects and the condition of young people and also as student, is limited by worker condition. The school has built itself the image of a place for helping conquering better jobs – warranty of a better future. Then, this concept of schooling is connected with the idea of “improving life”, prosperity. As per future projects, we can highlight that they do dialog sometimes with furthering studies, sometimes with the search for better insertions in labor marketing, both seen as possibilities of acting in favor of the family – financial support. Finally we can say that the study in Brazil, as the school announces, “make” youths, bringing brands ambiguous to the experience of the juvenile condition.

**Key words:** juvenile condition, work, school and future project.

## Lista de Ilustrações

### Lista de gráficos

Gráfico 1 - Taxa de escolarização líquida dos adolescentes de 15 a 17 anos de idade, segundo as Grandes Regiões – 1999 / 2009 .....	54
Gráfico 2 - Distribuição do percentual da população residente, por sexo, segundo os grupos de idade – Brasil – 2009/2011 .....	67
Gráfico 3 - Frequência que iam ao <i>shopping</i> e ao cinema .....	84
Gráfico 4 - Frequência que iam ao teatro .....	87
Gráfico 5 - Frequência que iam a biblioteca e livraria.....	91
Gráfico 6 - Frequência que iam a casa de amigos e casa de parentes.....	94
Gráfico 7 - Frequência que iam a igrejas/cultos .....	99
Gráfico 8 - Tempo médio de conexão à internet (por dia) .....	106
Gráfico 9 - Idade com que começou a trabalhar .....	114
Gráfico 10 - Distribuição dos estudantes de 4 anos ou mais de idade, por rede de ensino, segundo o nível de ensino que frequentavam – Brasil – 2011 .....	169
Gráfico 11 - Acompanhamento dos pais ou responsáveis na vida escolar .....	173
Gráfico 12 - Pensando no futuro, qual afirmativa você mais concorda?(%) .....	203

### Lista de Figuras

Figura 1 - Organograma do processo seletivo da CVB .....	121
--	-----

## Lista de Tabelas

Tabela 1 - Taxa de frequência à escola por faixa etária do período de 1992 a 2009.....	55
Tabela 2 - Taxa de frequência líquida, segundo as faixas etárias, no ensino médio - 1992 a 2009 .....	55
Tabela 3 - Renda mensal aproximada da família.....	72
Tabela 4 - O trabalho contribui para outras dimensões da sua vida .....	160
Tabela 5 - Acompanhamento escolar X Repetência .....	173
Tabela 6 - O que mais gosta na escola? .....	175
Tabela 7 - A escola é importante em 1º, 2º, ..., 6º lugar para... ..	178
Tabela 8 - Por que o trabalho prejudica o desempenho escolar?.....	189
Tabela 9 – Quais aspectos que mais se relacionam com os seus projetos de futuro em 1º, 2º, ... , 5º lugar?.....	192
Tabela 10 - Quando pensa no futuro você: .....	204
Tabela 11 - O que considera mais importante para realizar seus projetos/objetivos? ..	207
Tabela 12 - Quem você acha que mais interfere na construção de seus projetos de futuro? .....	212
Tabela 13 - O que pretende fazer quando terminar o ensino médio? .....	214
Tabela 14 - O que pretende fazer depois que completar 18 e sair da Cruz Vermelha? ..	228

## **Lista de Siglas**

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANTD – Agenda Nacional de Trabalho Decente

CBO – Classificação Brasileira de Ocupações

CEU - Centro Esportivo Universitário

CVB – Cruz Vermelha Brasileira

ECA - Estatuto da Criança e Adolescente

Enem - Exame Nacional do Ensino Médio

FAE – Faculdade de Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

OIT – Organização Internacional do Trabalho

OJ/UFMG – Observatório da Juventude da UFMG

ONU – Organizações das Nações Unidas

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

POP – Programa de Orientação Profissional

PORTA – Programa de Promoção e Orientação ao Trabalhador Adolescente

PRORH – Pró-Reitoria de Recursos Humanos

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	<b>16</b>
<b>Percorso Metodológico</b> .....	<b>20</b>
<b>Organização da dissertação: breve apresentação dos capítulos</b> .....	<b>29</b>
<b>1. Breve discussão sobre Juventude, trabalho, escola e projeto de futuro</b> .....	<b>31</b>
1.1 Juventude no plural .....	31
1.1.1 Condição Juvenil.....	36
1.2 Uma breve discussão sobre trabalho .....	40
1.2.1 Juventude e Trabalho.....	44
1.3 Juventude e Escola .....	51
1.4 Juventude e Projeto de Futuro .....	60
<b>2. Juventude no plural: buscando compreender quem são os jovens trabalhadores da Cruz Vermelha Brasileira na UFMG (<i>Campus Pampulha</i>)</b> .....	<b>66</b>
2.1 Quem são os jovens da pesquisa: elementos da condição juvenil.....	66
2.1.1 “O lugar social” dos jovens trabalhadores da Cruz Vermelha Brasileira .....	70
2.1.2 A questão racial entre os jovens trabalhadores da Cruz Vermelha .....	77
2.2 O que faço com meu tempo de lazer e com o meu tempo livre: diálogo necessário para se pensar em condição juvenil .....	82
2.2.1 Os jovens trabalhadores da Cruz Vermelha Brasileira e sua relação com as novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs) - possíveis relações com o lazer.....	102
<b>3. O trabalho nas vivências dos jovens trabalhadores da Cruz Vermelha na UFMG</b> .....	<b>113</b>
3.1 O trabalho como parte integrante da condição juvenil de jovens pobres .....	113
3.2 O convênio entre Cruz Vermelha Brasileira e Universidade Federal de Minas Gerais .....	117
3.2.1 Processo seletivo e inserção na Universidade Federal de Minas Gerais .....	120
3.3 Os jovens e a inserção na UFMG.....	124
3.4 A rotina de trabalho dos jovens trabalhadores da Cruz Vermelha .....	129
3.4.1 A relação com a chefia .....	133
3.4.2 A socialização e sociabilidade no trabalho .....	138

3.5 Por que trabalhar? O trabalho como peça chave nas vivências juvenis .....	149
3.6 O trabalho e as diferentes dimensões da vida dos jovens: marcas da ambiguidade .....	158
<b>4. Juventude, trabalho e escola: possíveis repercussões do trabalho nas vivências escolares dos jovens trabalhadores .....</b>	<b>166</b>
4.1 Articulando juventude e escola .....	166
4.1.1 Buscando compreender os sentidos da escola.....	175
4.2 Breve discussão sobre juventude, trabalho e escola.....	182
<b>5. Discutindo os projetos de futuro dos jovens trabalhadores da Cruz Vermelha na UFMG .....</b>	<b>192</b>
5.1 Os jovens trabalhadores e as configurações de seus projetos de futuro: relação com o tempo e campo de possibilidades. ....	192
5.2 A relação com o tempo e as repercussões nos projetos de futuro .....	197
5.3 Jovens trabalhadores e campo de possibilidades .....	205
5.4 “ <i>Eu tenho que retribuir tudo que minha família fez...</i> ” Os projetos de futuro e a relação com a família.....	210
5.5 “E depois do ensino médio...” sonhos, desejos e as dimensões de um projeto em construção .....	214
5.6 O trabalho e os projetos de futuro dos jovens trabalhadores .....	226
5.7 Enfim, a condição juvenil e os projetos de futuro.....	229
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>232</b>
<b>Bibliografias .....</b>	<b>240</b>
<b>Apêndice.....</b>	<b>252</b>

## **Introdução<sup>1</sup>**

Esta dissertação discorre sobre juventude, trabalho e projeto de futuro. Nesse sentido, procurei compreender a condição juvenil dos jovens trabalhadores da Cruz Vermelha Brasileira (CVB) que atuam no “*campus*” Pampulha da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), buscando analisar as possíveis repercussões do trabalho nas suas vivências escolares e a construção de seus projetos de futuro.

A escolha em desenvolver uma pesquisa com jovens trabalhadores da CVB não se deu ao acaso, pelo contrário, desde a minha entrada na universidade tenho amigos que trabalhavam na CVB e eu assistia de perto essa relação entre trabalho e escola, ou melhor, essa dificuldade de conciliar trabalho e escola. Além disso, minha própria trajetória escolar foi marcada pela relação entre trabalho e escola. Queria me dedicar aos estudos, mas ao mesmo tempo queria “ser independente”, ter meu dinheiro. Como fazer? Era uma resposta que eu sempre procurava, mas não encontrava. Ressalto que embora eu considere que trabalhar e estudar seja uma relação difícil, confirmada por várias pesquisas, não partirei desse pressuposto neste estudo. Buscarei identificar a condição juvenil dos jovens trabalhadores da CVB, dando-lhes voz com o objetivo de compreender a visão deles sobre trabalho e suas possíveis repercussões na escola.

É importante ressaltar que as interrogações que eu me fazia, desde o início da graduação, sempre voltavam, em especial ao transitar pela UFMG e me deparar com os jovens trabalhadores da CVB.

Apesar de meu interesse por estudos sobre a juventude ter aparecido no início da graduação, só foi possível identificar o recorte que faria ao participar de diferentes programas como Ações Afirmativas, Conexões dos Saberes e Observatório da Juventude, que problematizam questões relacionadas às relações raciais, exclusão e juventude, respectivamente. O programa Ações Afirmativas é um programa de ensino, pesquisa e extensão, que busca implementar uma política de permanência bem sucedida, destinada a jovens negros, sobretudo aos de baixa renda. Para tanto, visa oferecer instrumentos que possibilitem essa permanência na universidade, a entrada na pós-graduação e, simultaneamente, possibilitar uma compreensão mais ampla sobre as questões raciais na sociedade brasileira. No programa Ações Afirmativas, pude

---

<sup>1</sup> Somente no item “Introdução” utilizo tempo verbal na primeira pessoa, pois se trata de uma narração marcada por vivências e experiências subjetivas que determinaram minha trajetória acadêmica.



participar do Projeto da Hemeroteca, ou seja, um espaço reservado à conservação de material selecionado de revistas e jornais sobre uma temática, um autor ou de um periódico específico. Nesse caso, tinha como finalidade coletar os dados relativos à temática da questão étnico-racial, subsidiar estudos referidos à educação étnico-racial; criar uma cultura de seleção de fontes documentais, classificação, indexação e arquivamento.

O programa Conexões de Saberes também se insere no âmbito de ensino, pesquisa e extensão. Esse programa atua em duas dimensões: a primeira visa aproximar as instituições públicas de ensino das comunidades populares e movimentos sociais e a segunda refere-se a melhorar as condições para a permanência dos estudantes de origem popular nas universidades federais. Ele se estabelece a partir de três eixos: democratização da Universidade, relação entre Universidades e Comunidades e Movimentos Sociais e relações Conexões de Saberes, com o Programa Escola Aberta. Minha participação se desenvolveu no primeiro eixo de democratização da Universidade, que visa elaborar o mapa de exclusão na UFMG, buscando identificar e analisar mecanismos e lógicas de exclusão e invisibilidade na Universidade Federal de Minas Gerais. Através das discussões realizadas nesse programa, foi possível publicar um livro pela editora da UFMG, intitulado: “Universidade cindida, universidade em conexão: Ensaio sobre a democratização da universidade”, no qual participo de um capítulo como autora.

Por último, o programa Observatório da Juventude, do qual sou ainda integrante, desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão, inseridas no contexto das políticas de ações afirmativas em torno da temática da “educação, cultura e juventude”, tendo como eixos norteadores a condição juvenil, as políticas públicas, as políticas culturais e as ações coletivas da juventude. Busca desenvolver atividades de investigação, levantamento e divulgação de informações sobre a situação dos jovens da região metropolitana de Belo Horizonte, além de promover a capacitação de jovens, educadores e estudantes da graduação interessados na temática da juventude.

Estar inserida no Programa Observatório da Juventude, em especial, proporcionou-me o contato com projetos e, através dele, foi possível desenvolver minha

monografia<sup>2</sup>, abordando as repercussões de um projeto socioeducativo na trajetória de vida de jovens de periferia de Belo Horizonte e região metropolitana. Nessa pesquisa, realizei um estudo qualitativo com 27 jovens participantes do Projeto de Formação de Agentes Culturais Juvenis.

No estudo realizado, foi possível identificar diferentes mudanças nos jovens que participaram do Projeto de Formação de Agentes Culturais Juvenis. Essa constatação partiu dos depoimentos dos jovens em relação às repercussões que esse projeto teve em suas vidas. Tais repercussões passaram pela ampliação das redes de contato, fortalecimento da autoestima, da formação de identidade, através do seu reconhecimento enquanto sujeito sociocultural e também pela formação de identidade negra (NONATO, 2010).

As experiências acumuladas nessa pesquisa, bem como as novas inquietações que surgiram, fizeram-me querer aprofundar meus estudos na área da juventude, pensando agora na relação entre juventude, trabalho, escola e projeto de futuro. Diante das questões levantadas na monografia, principalmente nas falas dos jovens, ficou clara a necessidade de considerar na pesquisa os sentidos, motivações e expectativas dos jovens diante dos processos de trabalho em que se encontram inseridos. Nesse caso, a CVB pode ser vista como um desses processos.

Brevemente pontuamos que a Cruz Vermelha Brasileira, instituição presente no estado de Minas Gerais há 94 anos<sup>3</sup>, presta serviço de assistência comunitária, qualificação socioprofissional e segurança social. Podemos dizer que é uma instituição marcadamente conhecida pela sua atuação no sentido de promover o primeiro contato do jovem que estuda com o mundo do trabalho. Essa articulação entre o jovem e o mercado se dá por meio do programa intitulado “Ação jovem”, desenvolvido dentro da CVB, no qual os jovens participam de um curso de capacitação para o trabalho com possibilidade de serem encaminhados para o mercado. A CVB estabelece convênios com algumas instituições, dentre elas, a Universidade Federal de Minas Gerais, para aonde são “enviados” alguns jovens que participam de um processo interno de seleção para começarem a trabalhar nos diferentes setores da universidade, como veremos em

---

<sup>2</sup> NONATO, Symaira Poliana. As repercussões de um projeto socioeducativo na trajetória de vida de jovens de periferia de Belo Horizonte e região metropolitana, 2010. 129 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

<sup>3</sup> Dados do *site* da Cruz Vermelha (CRUZ VEMELHA BRASILEIRA, 2012) e análise de documentos.

detalhes. Na universidade, os jovens são inseridos no Programa de Promoção e Orientação ao Trabalhador Adolescente (PORTA) que tem como objetivo aprimorar o trabalho de acompanhamento da trajetória profissional dos jovens contratados pela UFMG. Os jovens são contratados para trabalharem oito horas diárias (08:00 as 17:00 horas) de segunda as sextas-feiras, regidos pela CLT, recebendo um salário mínimo.

Através desta investigação, busca-se maior compreensão da relação entre o jovem, trabalho e as possíveis repercussões nos seus projetos de futuro e na escola, dentro do contexto caracterizado pela participação na CVB, pensando também nos possíveis sentidos do trabalho dentro de uma universidade.

São importantes os estudos voltados para esta temática da juventude, em especial na articulação entre juventude, trabalho, projetos de futuro e escola, principalmente pensando na dimensão do trabalho, que muitas vezes delimita o universo juvenil e seu campo de possibilidades, como ressalta Dayrell (2007). Muitas vezes o jovem só pode vivenciar sua condição juvenil a partir do seu próprio trabalho, seja no espaço de trabalho mesmo, seja na utilização dos retornos deste para vislumbrar outros espaços de lazer, cultura, consumo, etc. Além disso, a pesquisa pode contribuir para ampliar as reflexões no campo juventude e trabalho que ainda é pouco explorado, como mostrou o estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira (1999-2006) (SPOSITO, 2009).

É importante ressaltar que não teremos respostas prontas nesta dissertação, ao contrário, procuro trazer algumas problematizações pautadas a partir dos dados coletados. Trago para a análise as ambiguidades presentes nos depoimentos dos jovens e nos resultados dos dados, o que considero que enriqueceu ainda mais a reflexão. Ressalto que os resultados da dissertação dizem respeito a jovens que estavam trabalhando na UFMG, especialmente no primeiro semestre de 2012, por isso, trata-se de um recorte que, embora possamos fazer algumas generalizações desses jovens, não se trata da condição juvenil de todos os jovens que trabalharam ou trabalharão na universidade.

Por último, ressaltamos que diante do objetivo de compreender a condição juvenil dos jovens trabalhadores da CVB no *campus* Pampulha da UFMG, tivemos como alicerce algumas questões norteadoras, tais como: Como os jovens da Cruz Vermelha vivenciam sua condição juvenil? Que sentidos atribuem ao trabalho

desenvolvido dentro do *campus* da UFMG? Quais são os projetos de futuro dos jovens trabalhadores? O fato de trabalhar no “*campus*” da UFMG, ou seja, na universidade, repercute de alguma forma nos seus projetos de futuro? Em que medida o trabalho interfere no processo de escolarização? Várias pesquisas apontam que a escola “faz” juventude, enquanto outros trazem a discussão de que o trabalho também “faz” juventudes. Quais as possíveis mediações entre trabalho e juventude?

### **Percurso Metodológico**

Considerando que os objetivos deste estudo pautavam-se em analisar a condição juvenil dos jovens trabalhadores da CVB na UFMG - *campus* Pampulha, optamos por desenvolver uma pesquisa quantitativa mesclando com técnicas próprias da pesquisa qualitativa. Ressaltamos que a princípio havíamos pensado numa abordagem qualitativa, mas, com o decorrer das atividades do campo, essa postura metodológica foi ganhando sentido e forma. Falcão e Régnier (2000), que postulam que a ideia de quantificação:

abrange um conjunto de procedimentos, técnicas e algoritmos destinados a auxiliar o pesquisador a extrair de seus dados subsídios para responder à (s) pergunta (s) que o mesmo estabeleceu como objetivo (s) no trabalho. Siegel (1988), numa perspectiva semelhante, propõe que a estatística seria “a arte de fazer inferências sobre dados imperfeitos buscando-se a mensagem escondida em meio ao ruído” (FALCÃO & RÉGNIER, 2000, p. 232).

Concordamos com os autores citados e ressaltamos especialmente que optamos por esta abordagem, pois a mesma permitiu abordar um conjunto de questões objetivas que possibilitam ter um retrato mais fiel dos sujeitos da pesquisa, neste caso os jovens trabalhadores da CVB.

Observamos que a pesquisa quantitativa mereceu um esforço grande de análise dos dados, tendo em vista a necessidade de mostrar o que não podia ser diretamente “visualizado” a partir da massa de dados. (Falcão & Régnier, 2000). Considerando os riscos de realizar pesquisas quantitativas diante de questões subjetivas, ou que não podem ser quantificadas, como explicita Minayo (2001), e também o risco de realizar interpretações abusivas diante dos dados, optamos por explorar juntamente com o questionário elementos da pesquisa qualitativa que nos deram condições de fazermos

algumas inferências e interpretações ainda mais concisas. Pois, como afirma Minayo (2001), a pesquisa qualitativa preocupa-se com questões muito particulares:

Ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p. 21).

Por fim, Goldenberg (2001) confirma as considerações de Minayo, pois diz que o estudo qualitativo é importante para “estudar questões difíceis de quantificar, como sentimentos, motivações, crenças e atitudes individuais” (GOLDENBERG, 2001, p. 63).

Para a realização desta pesquisa, utilizamos diferentes procedimentos de coleta de dados. Em um primeiro momento, foi necessário conhecer sobre a CVB. Nesse sentido, fizemos uma breve pesquisa sobre esta instituição, sua concepção, forma de realização e especialmente conhecemos minimamente como se estabelece o trabalho com os jovens trabalhadores. Ainda nessa etapa, tentamos realizar um levantamento sobre a CVB na UFMG, mas não conseguimos nenhum documento que contasse sobre o histórico do convênio entre as instituições. Segundo uma funcionária da Diretoria de Recursos Humanos da UFMG, não se tem muitos registros sobre essa parceria, mas a mesma colaborou com sua monografia de especialização que contava sobre o processo, tendo em vista que participou dele. Diante deste contexto, realizamos uma entrevista com a atual coordenadora do programa Ação Jovem, no qual os jovens trabalhadores da CVB estão inseridos.

Le Goff (1994) nos chama atenção para sabermos utilizar os documentos, já que o que sobrevive não é um conjunto de documentos que existiu no passado, mas sim documentos que foram frutos de determinada escolha. Dessa maneira, os registros não respondem fielmente a determinados acontecimentos e/ou ação na época, todavia representa um recorte desse passado que se optou guardar.

Depois desse processo de entender minimamente sobre a parceria entre CVB e Universidade Federal de Minas Gerais, providenciamos os cadastros dos jovens no *campus*, especialmente seus nomes e em quais unidades/faculdades/departamentos trabalhavam. Salientamos que tivemos acesso somente ao nome e à unidade, tentamos

conseguir os telefones deles para facilitar ainda mais o processo, mas a Diretoria de Recursos Humanos/UFMG, devido a normas internas, não pôde repassar.

Depois desse processo, a fim de conhecer melhor os sujeitos da pesquisa e tentar estabelecer relações com os mesmos, foram realizadas observações do cotidiano deles no *campus* Pampulha, como parte de uma pesquisa exploratória. Comecei a fazer observações em diferentes locais de encontro dos jovens no *campus*, a conversar com alguns especialmente da faculdade em que eu estava inserida e a conhecer outros jovens a partir desse primeiro contato. Depois, já conversava com diferentes jovens da universidade, (re)lia algumas referências, conversava com algumas chefias mais abertas, pesquisava alguns questionários e, por fim, com elementos de observação e contato com os jovens, fechamos a elaboração do questionário e aplicamos um pré-teste em dois grupos: jovens escolhidos aleatoriamente e jovens trabalhadores da CVB no *campus* saúde e na faculdade de direito da UFMG.

A aplicação do pré-teste já demonstrou o que eu não esperava do campo. O primeiro dia de tentativa mesmo com todos os documentos de autorizações em mãos foi em vão. Todos os jovens com quem eu tentei conversar, as chefias se mostravam inflexíveis na liberação do mesmo por 30 a 40 minutos. Foi um dia muito ruim e frustrante. Fui embora e cheguei em casa muito brava, queria gritar ao quatro ventos: “eu só quero fazer uma pesquisa, é possível?”

Entrei em contato com meu orientador e revisamos os questionários inúmeras vezes, chegamos à versão 15! Dá para acreditar?! Mas chega uma hora que temos que parar, pois parece que esse processo não tem fim e quem dava o ponto final raramente era eu. Definimos então o início da aplicação do questionário. Eu informei ao meu orientador que gostaria de aplicar todos os questionários sozinha. No início, acho que ele ficou meio desacreditado, mas me deixou fazer o que eu achava melhor, especialmente porque expliquei para ele que durante o pré-teste consegui extrapolar o questionário e ter um diálogo com os jovens, o que poderá ser visto no decorrer da análise.

Depois de dois meses de observações pontuais do cotidiano dos jovens, realização dos pré-testes, sistematização dos cadastros dos jovens, fui de fato começar a aplicação do questionário que seria a base da pesquisa.

Gastei em média, 45 minutos na aplicação de cada questionário, contudo alguns chegaram a 1 hora ou mais, sempre buscando conversar com o jovem extrapolando as questões objetivas do mesmo. O local da aplicação foi geralmente fora do departamento ou sala em que o jovem trabalhava. Busquei sempre um lugar confortável, especialmente longe das chefias ou pessoas que os jovens trabalhavam diretamente. Na maioria das vezes conseguimos criar um clima amistoso que favoreceu o jovem a falar de si mesmo e assim ampliar as informações obtidas. Todavia, não existiu aqui uma pretensão em transformar o questionário em uma entrevista, mas ressaltamos que através do mesmo conseguimos identificar alguns “porquês” que normalmente alcançamos na pesquisa denominada qualitativa.

Cabe citar que a aplicação ocorreu durante três meses, de segunda a sexta-feira, de 08:00 às 17:00h, parava somente no horário de almoço e priorizava almoçar no restaurante “popular” da universidade (Famoso Bandeirão), pois lá também eu conversava com os jovens. Esse contato me ajudou muito, pois passei a pedir a eles que me levassem no colega de trabalho da mesma unidade. Certamente esta pesquisa foi possível devido a todos esses jovens que me ajudaram nesse momento, cederam suas histórias, responderam ao questionário, etc. O contato com os jovens foi só aumentando e, com o passar dos dias, eu começa a conversar com um jovem e logo apareciam outros “Cruzes Vermelhas”, como eles falam. Alguns que já tinham participado da pesquisa, outros que queriam participar. Eu repetia várias vezes a diferentes jovens: “Calma! Vou fazer com todo mundo.” Foram ótimos momentos.

Num certo dia de aplicação, fui pedir a autorização de uma chefia para aplicação do questionário e ela simplesmente respondeu: “Ele não pode sair do xérox dia nenhum, se quiser pode fazer lá mesmo.” Confesso que fiquei muito angustiada com a fala e conversei com o jovem sobre o seu interesse. Como era horário de aula e poucas pessoas estavam indo ao xérox, ele aceitou participar e felizmente não tivemos muitas interferências. Mas ao sair me fiz vários questionamentos sobre a postura da chefia e também sobre as relações de trabalho com os jovens. Isso tinha que aparecer na minha dissertação! E acredito que consigo dizer dessas questões.

Em outro momento da aplicação do questionário um jovem me perguntou se eu poderia parar de aplicar e ser assistente dele, pois ele iria me mostrar o seu trabalho. Embora pensando nos prazos, aceitei. Afinal, isso também é fazer pesquisa! Fiquei duas

horas o seguindo para todos os lados que ia. Em uma hora, fomos a uns dez lugares diferentes. Entregava documentos, fazia ligações, pegava assinatura, conferia malote, enviava *e-mail*. Foi muito interessante fazer esse acompanhamento. O jovem era muito alegre, ele cumprimentava e brincava com todos os funcionários da faculdade “B”. Lembro que me falava: “tá vendo como é corrido?”. E realmente era muito corrido.

Considero que um momento mais complicado do campo foi quando os funcionários técnicos administrativos da UFMG entraram em greve, fiquei muito apreensiva se iria conseguir conversar com os jovens, pois grande parte dos jovens têm os mesmos como chefias. Não obstante, a primeira semana foi o contrário do que eu esperava, pois os jovens estavam “sem atividade” e “sem chefia”, então foi mais fácil e tranquilo poderem participar da pesquisa. Como estava tudo autorizado e eles aceitaram, continuei aplicando os questionários sem problema. Na semana seguinte de aplicação que a greve continuava, a facilidade cedeu lugar à imprevisibilidade. Em algumas unidades, os jovens estavam trabalhando por escala. Então cheguei a várias unidades e não localizava ninguém nem para dar informações, pois a greve continuava.

Cheguei a uma unidade que todas as portas de departamentos estavam fechadas e luzes apagadas. Tentei bater nas portas e ninguém aparecia. Até que vi um jovem no corredor. Logo corri atrás dele, expliquei a pesquisa e ele aceitou participar. Depois de acabar a aplicação, perguntei-lhe se não havia mais nenhum outro jovem na unidade e ele disse que todos estavam. Meu susto foi enorme. *Todos? Mas onde?* “Em seus departamentos”, ele respondeu. “Mas eu já fui a alguns e não consegui falar com ninguém.” Ele me explicou que os jovens, para não ficarem fazendo os serviços de suas chefias que estavam em greve, fechavam as portas e apagavam as luzes e só atendiam uns aos outros (jovens da CVB). Para isso, eles criaram uma espécie de senha para bater na porta e, caso alguém batesse de outra maneira, eles não atenderiam, pois como os responsáveis estavam em greve eles não tinham que assumir o setor sozinhos. Assim o primeiro jovem me informou disso e foi até outro jovem comigo, ao bater na mesma porta que eu havia batido anteriormente, imediatamente o colega atendeu. Eles me autorizaram a usar esta “senha” e falar que foram eles mesmos que me ajudaram. Depois de saber sobre a “senha”, consegui localizar todos os jovens da unidade.

Mesmo com a greve, comecei novamente a encontrar com muitas chefias. Uma situação muito inusitada foi durante a aplicação em uma das áreas administrativas da



UFMG. Pedi para conversar com a chefia de uma das jovens e, quando outra chefia veio, direcionou-me o seguinte questionamento: “Mocinha, você sabe que não pode ficar trançando por aqui, ainda mais sem o uniforme da Cruz Vermelha?! Onde está seu uniforme?” O tom não foi nada harmonioso e em instantes eu fiquei pensando na resposta que eu daria. Respondi calmamente: “Bom, eu não sou jovem da Cruz Vermelha, sou mestranda, pesquisadora do Observatório da Juventude, etc., mas achei uma grosseria a maneira como se referiu a mim, pensando que eu era uma jovem trabalhadora”. Imediatamente o tom mudou, mil desculpas acompanharam a fala dela. A outra chefia apareceu e liberou a jovem para participar da pesquisa. Diante do acontecido, fiquei me questionando mais uma vez sobre a relação entre os jovens e as chefias na UFMG, o que tentamos discutir na dissertação. Confesso que tal situação aconteceu em outros momentos e ser “confundida” com uma jovem trabalhadora da CVB para mim era ótimo, pois conseguia perceber algumas características que nem sempre apareciam no questionário, observação e/ou conversas informais.

Ressalto que a aplicação refere-se a um período determinado, pois embora o número do *campus* Pampulha seja sempre de 150 jovens, a rotatividade de jovens é grande. Assim, um mês depois, alguns jovens me procuraram dizendo que tinham acabado de entrar na UFMG e se eu iria fazer o questionário com eles. Esses jovens entraram no lugar de jovens que eu já havia conversado, então não fazia sentido fazer a aplicação, pois de certo modo seria uma aplicação sem fim.

Encontrei muitas chefias interessadas na pesquisa e muitas que não se importam nem com o desejo do jovem em participar. Quanto aos jovens, praticamente todos foram muito atenciosos durante a aplicação do questionário. Embora tivesse estipulado um tempo de 30 minutos no máximo para cada questionário, sempre ultrapassava esse tempo, pois os jovens faziam depoimentos, detalhavam as escolhas, pediam ajuda e faziam vários questionamentos acerca do Enem, vestibular, universidade, etc. Por fim, ressalto que gostei muito da experiência que, entre angústias, alegrias, surpresas, estresses, ansiedades, preocupações com o tempo especialmente, deram-me muitos elementos para a análise da condição juvenil dos jovens trabalhadores.

Após terminar a aplicação dos questionários, optamos em fazer a sistematização dos dados no software SPSS. Para tanto, contratamos um profissional que já trabalhava

com o *software* para fazer a digitação e tirar as frequências. Porém, todas as anotações que eu havia feito nos próprios questionários eu mesma quis digitar e sistematizar.

Depois da aplicação dos questionários realizei observação no projeto InterAgindo, uma ação do programa Observatório da Juventude da UFMG que atuava junto a 40 jovens da CVB. Essa observação foi mais pontual e aconteceu durante um ano, uma vez por semana. Segundo Pais (2003), é importante uma observação mais sistematizada, pois:

torna-se necessário que os jovens sejam estudados a partir de seus contextos vivenciais, quotidianos – porque é quotidianamente, isto é, no curso das suas interações, que os jovens constroem formas sociais de consciência, de pensamento, de percepção e ação (PAIS, 2003, p. 70).

A observação foi importante, pois nos permitiu chegar ainda mais perto dos sujeitos jovens, tendo em vista que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias destes, facilitando a percepção das interações como ressaltou Pais (2003). Nesse processo, procurei, seguindo as sugestões de Vianna (2003), identificar: os integrantes do grupo, nesse caso, os próprios jovens e/ou seus pares, onde se localiza o grupo, quando e onde se encontram e se interagem e como esse grupo se inter-relaciona.

Cabe ressaltar que a observação ocorrida no projeto aconteceu antes da aplicação dos questionários também, mas só depois da aplicação do questionário ocorreu de forma mais frequente, pois não gostaríamos que a observação ao grupo viesse as possíveis respostas aos questionários.

A observação traz consigo diferentes vantagens, como ressaltam Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1999), dentre elas:

a) independe do nível de conhecimento ou da capacidade verbal dos sujeitos; b) permite ‘checar’ na prática a sinceridade de certas respostas que, às vezes, são dadas só para ‘causar’ boa impressão; c) permite identificar comportamentos não intencionais ou inconscientes e explorar tópicos que os informantes não se sentem à vontade para discutir; d) permite o registro do comportamento em seu contexto temporal-espacial (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZAJDER, 1999, p.164).

Considero que a observação realizada ratifica as vantagens citadas pelos autores, pois através dela foi possível ampliar, complementar e até mesmo “checar” algumas respostas dadas pelos jovens. Afirmando especialmente que nos momentos de observação

foi possível evidenciar as relações com o trabalho e com a chefia, que muitos jovens expuseram ainda mais livremente.

Enfatizamos que a opção por estes instrumentos de coleta de dados proporcionou o que Flick (2009) denomina triangulação. A triangulação, dita de forma simples, refere-se a procurar responder um problema de pesquisa partindo de pelo menos dois pontos. Sendo assim, o pesquisador pode combinar mais de uma teoria, mais de um investigador ou mais de um método, como é o nosso caso. Flick (2009), citando Denzin, ressalta que a “triangulação, ou o uso de diferentes métodos é um plano de ação que elevará os sociólogos acima de vieses personalistas advindos de metodologias únicas” (Denzin *apud* Flick, 2009 p.62). Sendo assim, essa combinação metódica me permitiu comparar os diferentes métodos de coleta de dados utilizados de forma a maximizar a validade dos resultados encontrados. Considero que através da análise de alguns documentos, aplicação do questionário, observações e entrevista com coordenadora da Ação Jovem da CVB, foi possível fazer esta triangulação, pois a relação entre os métodos ora complementava ora me faziam buscar mais informações sobre determinada questão, o que ampliou ainda mais a análise.

Após o período do campo, comecei a fazer a categorização dos elementos dos questionários, das observações, do caderno de campo do questionário e do Projeto InterAgindo. Foi um processo muito interessante, pois ali eu já percebia muitos elementos de uma possível análise e, em seguida comecei o processo de escrita.

O processo de escrita para mim foi o momento mais difícil da dissertação, sinceramente não pela necessidade de escrever os capítulos, pois eu adoro escrever, mas pela concentração e dedicação que me demandavam. Certamente cada um consegue desenvolver a escrita de uma determinada maneira, no meu caso, eu precisava sempre de três características: ter relido todos os fichamentos e/ou anotações da temática que eu escreveria, estar com todas as minhas outras atividades em dia para conseguir concentrar e um estar em um ambiente bem silencioso.

O primeiro capítulo analítico foi marcado por um desejo de escrita e um diálogo com diferentes integrantes do Observatório da Juventude, pois, após a primeira versão, fizemos um seminário de pesquisa e todos deram sugestões e críticas construtivas para eu avançar na escrita do mesmo.

Uma questão que me parece interessante relatar refere-se aos “boicotes” que damos a nós mesmos. Durante o processo de escrita que teve início no final do segundo ano de mestrado, alguns colegas me diziam: “Nossa! Você já está escrevendo, está muito adiantada”. E nisso o tempo ia passando. Senti que muitas vezes a minha relação com o tempo e com essas falas faziam com que eu boicotasse a mim mesma. Muitas vezes eu começava a escrever determinado item da dissertação e falava para mim mesma: “vou assistir só um pouquinho de televisão”, ou “vou responder somente alguns *e-mails*” e mais ainda “vou descansar”. O final do dia chegava e sinceramente eu havia escrito menos de uma página. Algumas vezes dizia a mim mesma: “Mas eu ainda tenho muito tempo.”

O processo de escrita vai acontecendo, os boicotes também, mas o tempo já não é mais tão longo assim, então as frases que antes eu ouvia: “Nossa você está adiantada, ou você ainda tem muito tempo” transformam-se em: “Quando você defende? Nossa já está aí? Já está tudo pronto? Já está acabando?” Todas essas questões somam-se a uma mistura de angústia por ter pouco tempo e alegria porque eu iria defender minha dissertação em alguns meses. Os boicotes já não podiam ser tão frequentes, pois a minha fala era: “Nossa tenho menos de seis meses.”

Certamente o processo de escrita é longo, com idas e vindas e com muitas cobranças. As cobranças vinham especialmente de amigos e familiares. Para alguns, é difícil entender que eu precisava ficar concentrada e muitas vezes me ausentar de alguns encontros para conseguir terminar. Lembro-me de uma vez que minha prima me disse: “O que você fica digitando o dia inteiro?” Como se tratava de uma criança de 5 anos, minha estratégia foi dizer que estava escrevendo um livro. E ela logo respondeu: “Nossa, você demora muito, porque não faz só de desenho que eu te ajudo?”

Cheguei ao final da escrita dos capítulos e achei que tinha acabado, pois agora o que faltava? Então resolvi fazer uma lista do que eu ainda não tinha realizado. Faltava então: reler todos os capítulos, fazer o *abstract*, listas de siglas, de tabelas, escrever agradecimentos, dedicatória, enviar para correção e revisar as normas da ABNT. Nossa! Agora acho que isso é o mínimo! A revisão dos capítulos foi acontecendo e a vontade de ler outras referências voltava, mas certamente aprendi que a dissertação nunca terá um fim. Afinal, paramos de escrever e nunca terminamos.

Por fim, ressaltamos que a pesquisa esteve de acordo com os princípios éticos, procurando dentre outras questões: utilizar os dados coletados somente em prol da pesquisa, as observações e aplicação dos questionários foram realizadas com a autorização prévia dos sujeitos envolvidos, foram utilizados termos de consentimentos e não haverá a identificação de nomes dos jovens envolvidos na pesquisa.

### **Organização da dissertação: breve apresentação dos capítulos**

Apresentamos um breve resumo dos capítulos que serão abordados na dissertação. Nossa expectativa é proporcionar ao leitor uma prévia do que será trabalhado no estudo sobre a condição juvenil dos jovens trabalhadores da CVB.

Na introdução, são apresentados o objeto desta pesquisa, a relação da pesquisadora com a temática, o caminho e as escolhas metodológicas que foram feitas ao longo do processo e, por último, um detalhamento do ponto de vista afetivo do processo do mestrado.

No capítulo 1, encontra-se o aporte teórico que orientou a dissertação, por isso focalizamos nossos esforços em uma discussão sobre condição juvenil; trabalho; trabalho e juventude; juventude e escola; e juventude e projeto de futuro. Ressaltamos que nosso objetivo não foi realizar uma parte teórica e uma empírica, por isso apontamos brevemente os principais conceitos com os quais trabalhamos que vão se desdobrar efetivamente na análise dos dados. Assim, na análise, tais conceitos são retomados e aprofundados tendo como alicerce os dados coletados.

No capítulo 2, preocupamo-nos em explorar o perfil dos jovens trabalhadores da CVB na UFMG (*campus* Pampulha). Nesse capítulo, é possível identificar quem são os jovens trabalhadores da CVB na Universidade; o contexto familiar e a relação dos jovens, o lazer, bem como o uso do tempo livre. Consideramos que esse capítulo é essencial para analisarmos as nuances da condição juvenil dos jovens trabalhadores.

No capítulo 3, discutimos a dimensão do trabalho na condição juvenil dos jovens. Consideramos que embora todos os capítulos componham parte da análise da condição juvenil, nesse capítulo, trazemos o foco da discussão desta dissertação que se refere ao trabalho como parte da condição juvenil dos sujeitos pesquisados. Apontamos especialmente as ambiguidades da dimensão do trabalho presente nos dados e depoimentos dos jovens, para tanto, discutimos sobre o processo de inserção dos jovens

na UFMG; a relação dos jovens com o trabalho; a rotina no trabalho; a relação com as chefias; os processos de socialização e sociabilidade no trabalho; e os sentidos do trabalho na condição juvenil.

No capítulo seguinte, buscamos dar continuidade às discussões sobre a condição juvenil articulando especialmente juventude, trabalho e escola. Nele, buscamos identificar quais as possíveis repercussões do trabalho nas trajetórias escolares.

No capítulo 5, que é o último, procuramos analisar as dimensões dos projetos de futuro dos jovens trabalhadores, tentando compreender também em que medida o trabalho repercute nos projetos de futuro dos mesmos. Discutiremos como tem se delineado os projetos de futuro dos jovens trabalhadores, quais as marcas da relação que estabeleciam com o tempo e com o campo de possibilidades na elaboração desses projetos e, por último, a relação desses projetos com a família, escola e trabalho.

Por último, nas considerações finais, tentamos retomar as principais questões teóricas e metodológicas da dissertação. Além disso, enfatizamos os principais resultados e salientamos os pontos que precisam ser mais bem explorados.

## **1. Breve discussão sobre Juventude, trabalho, escola e projeto de futuro**

Neste capítulo, será apresentado o referencial teórico sob o qual alicerçamos a pesquisa. Ressaltamos que nesse primeiro momento traremos uma breve discussão, pois nosso objetivo é fazer uma articulação entre a teoria e os dados empíricos nos capítulos que se seguem.

### **1.1 Juventude no plural**

Como já ressaltamos, na presente pesquisa, buscamos analisar a condição juvenil dos jovens trabalhadores da CVB na UFMG. Dessa forma, consideramos essencial esclarecer o que estamos chamando de juventude.

Ao pensarmos no termo juventude pode parecer óbvio analisarmos e entendermos do que se trata e de como os jovens aparecem e são vistos na sociedade. Ser jovem é deixar de ser criança. Juventude é uma fase que antecede a maturidade, o “ser adulto”. Será que podemos definir a categoria juventude dessa maneira?

Segundo o dicionário, juventude refere-se a “1-Idade moça; mocidade, juvenilidade. 2-A gente moça, mocidade.” (AURÉLIO, 1986), mas parece que não esclarece muito, afinal de contas o que entendemos por “idade moça”? Dessa maneira, é possível inferir que quando precisamos de um conceito específico de juventude não é tão simples quanto parece ser, isso porque tal conceito não dispõe de uma definição fixa e/ou consensual. Não obstante, existem contribuições de teóricos e pesquisadores que lançam mão do entendimento dos jovens e da juventude, os quais podem nos ajudar a compreender melhor o conceito.

Levi e Schmitt (1996), ao fazerem a discussão da história dos jovens da antiguidade à era moderna, confirmam essa dificuldade, dizendo que “o primeiro problema que se apresentou diz respeito às dificuldades para definir o que seja de fato a juventude” (LEVI & SCHMITT, 1996, p. 07). Nesse sentido, eles pontuam que não se trata de encontrar uma única definição válida para juventude em todas as épocas, pois, como as demais fases da vida, a juventude é uma construção social e cultural. Tal argumentação corrobora com a questão que normalmente identificamos como um dos motivos de controvérsias sobre o conceito de juventude: afinal quando começa e quando

termina a juventude? Segundo Vasconcellos (2011), a busca por respostas acaba por nos levar ao caráter contingente dessa categoria. Isso porque, segundo Sposito (2009), as respostas possíveis sobre essa fase da vida “não se separam dos processos estruturantes da vida social (...)” (SPOSITO, 2009, p. 18).

Diante desse contexto, os estudos sobre juventude aproximam-se da abordagem sociológica desse tema, no qual a juventude é tida como uma categoria social (Abramo, 1994). Assim, como explicita Vasconcellos (2011):

sendo ela uma noção socialmente variável, os modos de ser jovem têm estreita ligação com o meio social, com seu tempo histórico, com suas condições estruturantes e com a forma com a qual os sujeitos se inserem num determinado meio (VASCONCELLLOS, 2011, p. 48).

De acordo com a sociologia da juventude, essa categoria não pode se limitar a uma transitoriedade, pois ela assume significados abrangentes e singulares de uma geração a outra, bem como de um grupo social para outro. É importante ressaltarmos que inicialmente, até meados do século XX, a visibilidade social dessa etapa da vida era restrita a jovens escolarizados de classe média, que, inseridos na categoria da juventude, buscavam preparação para assumir os cargos que a eles eram deixados como herança, o que pode ser confirmado por Dayrell (2005) e Abramo (2005). A visibilidade da juventude como categoria social é recente, a partir da segunda metade do século XX, na qual a sociedade passa a visualizar a “juventude como uma idade específica, não mais restrita a determinados setores da sociedade, mas como um fenômeno mundial” (DAYRELL, 2005, p. 30).

Abramo (2005) aponta dois fatores que contribuíram para que a categoria juventude ganhasse contornos expressivos nesse período. Desse modo, cita os problemas que são vividos e representados pelos jovens, que se referem a problemas de saúde, uso de drogas, envolvimento com a violência, relação com a criminalidade e a alta taxa de homicídios. A visão desses problemas vividos e representados pelos jovens reforça a imagem que se faz presente na mídia, em que os jovens aparecem como problema, ou seja, são representados sempre como categoria em momento de crise e/ou sujeitos de desvios. É claro que esses fatores podem ser considerados, contudo, vistos sempre pela ótica do problema, tendendo a ocorrer um reducionismo do jovem e das ações direcionadas a ele. Destarte, as ações voltadas para os jovens tenderiam a ser pensadas e concebidas e tão logo executadas, considerando o “tal problema”, tomando



como base a opinião da sociedade, da escola e em especial da mídia que pensam assim, impossibilitando medidas que ultrapassem o discurso de recuperação/prevenção dos “jovens em situações de risco”.

O segundo fator é o surgimento de “novos atores juvenis, em grande parte dos setores populares que vieram a público, principalmente por meio de expressões ligadas a um estilo cultural” (ABRAMO, 2005, p. 39). Essa tendência também apresenta um reducionismo, pois o jovem tende a ser “reduzido apenas ao campo da cultura, como se só expressasse a sua condição juvenil nos finais de semana ou quando envolvido em atividades culturais” (DAYRELL & GOMES, 2004, p. 02).

Além dos fatores apontados por Abramo (2005), a juventude também foi problematizada a partir de uma visão romântica, associada a um tempo de liberdade, de prazer e irresponsabilidade, ratificando e reforçando a ideia de um “vir a ser” do jovem. Tal tendência remete à juventude na sua negatividade, “o que ainda não se chegou a ser” (DAYRELL, 2003, p. 02). A partir de tais concepções, é possível dizer que tem se transformado e ampliado o campo sob o qual se procura entender a juventude, pois afinal o que é ser jovem?

A juventude se estabelece como um momento específico da vida dos sujeitos, podendo ser caracterizada por meio de faixas etárias, recurso usado com frequência em pesquisas estatísticas<sup>4</sup>, como menciona Singer (2007) e Carrano (2008), mas não é suficiente. Debert (2004) contribui para essa discussão ao citar a importância da *descronologização*, pois ao fazer uma discussão sobre a idade cronológica, ela argumenta que

os critérios e normas da idade cronológica são impostos nas sociedades ocidentais não por que elas disponham de um aparato cultural que domina a reflexão sobre os estágios de maturidade, mas por exigência das leis que determinam os direitos e os deveres do cidadão (DEBERT, 2004, p. 40).

Diante dessa afirmação, a autora ressalta que não podemos falar de um processo linear de transição para a vida adulta, tendo em vista que não se obedece a marcos etários que haviam sido estabelecidos, assim a transição é marcada por idas e vindas.

---

<sup>4</sup> Segundo os dados da PNAD 2007, a população jovem compreendida na faixa de 15 a 29 anos é de cerca de 50, 2 milhões, correspondendo a 26,4% da população total do país.

Bourdieu, em 1978, afirmava que “a juventude é apenas uma palavra”. O sociólogo, em entrevista, explicitou que as divisões por idade eram arbitrárias e que os limites da juventude eram objetos de manipulação por parte dos detentores do patrimônio, cujo objetivo era manter em estado de juventude, isto é, de irresponsabilidade, os jovens nobres que poderiam pretender à sucessão (BOURDIEU, 1983, p.112).

Para Margullis e Urresti (1998), a juventude é mais que uma palavra. Esses autores concordam que a idade é ordenadora da atividade social, mas mostram, contudo, que conceitos relativos à idade são ambíguos e difíceis de se definir, sendo por vezes imprecisos e com limites tênues. Ressaltando a importância do conceito juventude nos estudos sociológicos, esses sociólogos evidenciam que a Juventude, como Bourdieu já havia explicitado, é uma palavra, mas não somente isso, daí a necessidade de se superar o termo como mera categoria de idade. Nesse sentido, como bem evidenciado por Margullis e Urresti:

La juventud, como toda categoría socialmente constituida, que alude a fenómenos existentes, tiene una dimensión simbólica, pero también debe ser analizada desde otras dimensiones: se debe atender a los aspectos fácticos, materiales, históricos y políticos en que toda producción social se desenvuelve (MARGULLIS & URRESTI, 1998, p. 17).

Corroborando as ideias de Margullis e Urresti, alguns autores enfatizam que a juventude é uma condição social, mas, ao mesmo tempo, é um tipo de representação. (Gomes & Dayrell, 2004). Dessa maneira, a juventude se expressa pelas transformações físicas, psicológicas e biológicas, que ocorrem a partir de uma determinada faixa etária, mas não se resume a esses sinais corporais e psicológicos. Levi e Schmitt (1996), enfatizando essa noção, ressaltam que a juventude se caracteriza por seu caráter de limite, mas também não se resume a isso. Para eles, a juventude:

[...] se situa no interior das margens móveis entre a dependência infantil e a autonomia da idade adulta, naquele período de pura mudança e de inquietude em que se realizam as promessas de adolescência [...]. Neste sentido, nenhum limite filosófico basta para identificar analiticamente uma fase da vida que se pode explicar melhor pela determinação cultural das sociedades humanas [...] (LEVI & SCHMITT, 1996, p. 08).

Assim, podemos dizer que percebemos um processo de mudança em torno do conceito da juventude, à medida que se compreende que ela possui várias dimensões. Os autores supracitados, por exemplo, exploram a passagem para a vida adulta como um limite tênue, pois, como afirma Debert (2004) ao citar o processo de descronologização, as experiências dos jovens não se ajustam a um modelo de trajetória linear, podendo viver os processos de transição para a vida adulta de maneira diferente. Anteriormente, desvincular da família, sair de casa, trabalhar, casar-se e ter filhos eram tidos como marcas da transição para a vida adulta. Mas, na atualidade, percebemos que tais dimensões não podem ser colocadas de maneira fixa, pois a juventude é construída socialmente. Os jovens da presente pesquisa, por exemplo, trabalham e continuam vivenciando a experiência juvenil em diversas outras dimensões. Ademais, para esses jovens, trabalhar é uma condição para que a vivência juvenil se realize.

Assim, a juventude é uma construção social que pode ser vivenciada de maneira diferente dependendo da condição social, gênero, raça ou religião do jovem, dentre outras variáveis sociais. Dessa forma, não podemos pensar a juventude de uma maneira cristalizada. Ainda de acordo com as contribuições de Dayrell e Gomes (2004):

[...] não podemos enquadrar a juventude em critérios rígidos, como uma etapa com início e um fim predeterminados, muito menos como um momento de preparação que será superado quando entrar na vida adulta. Devemos entender a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem suas especificidades que marcam a vida de cada um (GOMES & DAYRELL, 2004, p. 04).

As explicitações dos autores apontam para a noção de diversidade, mostrando que existem diferentes modos de ser jovem. Sendo assim, é necessário enfatizar que existem *juventudes*, no plural, visto que a experiência juvenil é marcada pelo pertencimento sociocultural dos sujeitos. Deixar claro que existem jovens é também um esforço da Sociologia da Juventude que tem buscado “desnaturalizar” uma noção de juventude que desconsidere os diferentes contextos em que os sujeitos jovens estão inseridos, enxergando-os, por vezes, como um grupo homogêneo. Levi e Schmitt (1996) reafirmam enfatizando: “a história do mundo contemporâneo, por exemplo, lembra-nos sem cessar que não existe uma juventude única e que a diferenciação social, as desigualdades em termos de riqueza ou de emprego aí fazem sentir todo seu peso” (LEVI & SCHMITT, 1996, p.09).

Alguns pesquisadores que atuam no Campo da Sociologia da Juventude explicitam que são muitas as possibilidades de vivenciar a juventude (Abramo (2005); Corti (2004); Dayrell (2001, 2006); Leão (2006, 2011) e Sposito (2003, 2005)). Diante dessa questão, Leão (2011) enfatiza que “quando se trata da juventude, todos os especialistas na área são unânimes em afirmar a diversidade de experiências e práticas sociais que configuram o modo de ser jovem na contemporaneidade” (2011, p.99).

Dessa maneira, pensar na juventude é pensar em juventudes no plural, como já citado, mas também é ampliar essa reflexão em torno do que chamamos de “condição juvenil”, ou seja, “refere-se à maneira de ser, à situação de alguém perante a vida, perante a sociedade. Mas, também, refere-se às circunstâncias necessárias para que se verifique essa maneira ou tal situação” (DAYRELL, 2007, p. 1108).

### **1.1.1 Condição Juvenil**

Na busca por avanços diante da complexidade da categoria juventude, tendo em vista que esta perpassa a dimensão dos pertencimentos específicos de gênero, de raça e de condição social, o conceito de condição juvenil representa então uma tentativa teórica de conciliar a dimensão etária e as diferentes dimensões socioculturais que fazem parte da vida dos jovens.

Dayrell (2007) recorre à ideia de *condição juvenil* a fim de proporcionar um avanço na análise das juventudes, lidando especialmente com os jovens na perspectiva da diversidade. O autor esclarece a concepção de “condição juvenil” considerando que esta remete a duas dimensões:

ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia, etc. (DAYRELL, 2007, p. 05).

É claro que a “condição juvenil” se constitui de maneira diferente, visto que sofre influências do tempo e do espaço, que por vezes são ressignificados pelos próprios jovens. Assim, é possível dizer que dependendo da classe, gênero, etnia, como ressaltado por Dayrell (2005), os jovens vão se construindo e construindo sua condição juvenil.

Abramo (2005) discute a condição juvenil a partir de duas dimensões. A primeira refere-se “a uma etapa do ciclo de vida, a partir da qual o sujeito é capaz de exercer as dimensões da produção (sendo capaz de se sustentar), da reprodução (tendo a capacidade de gerar e cuidar dos filhos) e da participação em decisões da sociedade” (NONATO, 2012). Todavia, Abramo (2005) salienta, como já pontuamos, que a duração e significação das fases da vida são construídas cultural e socialmente.

Nessa perspectiva, ser jovem não é apenas uma condição biológica, mas especialmente uma construção histórica e social, como pontua Leão (2011):

A juventude, como categoria de análise, é uma construção histórica e social na qual se cruzam as diversas posições sociais ocupadas pelos sujeitos e seu grupo de origem, as representações sociais dominantes em um dado contexto e as culturas juvenis, as experiências e as práticas produzidas pelos jovens. Não se pode, portanto, falar de uma juventude universal, mas em jovens que vivem e compartilham experiências a partir de contextos sociais específicos. Fala-se em condição juvenil na busca de compreender os jovens a partir de sua posição na estrutura social, mas também a partir dos elementos comuns à experiência juvenil nas sociedades contemporâneas, do modo como essa sociedade representa e desenvolve políticas e ações voltadas a eles (LEÃO, 2011, p. 101).

Se pensarmos numa juventude pobre, por exemplo, é possível dizer que existe uma dupla condição que interfere na trajetória de vida desses jovens, ou seja, a pobreza e a juventude em especial. É claro que não podemos nos esquecer de outros fatores que também se interligam a categoria juventude, tais como raça, gênero, orientação sexual, como já citados.

Diante das múltiplas facetas que a juventude apresenta, consideramos importante observar que os jovens desta pesquisa são pobres, trabalhadores e estudantes que vivenciam sua condição juvenil a partir das ambiguidades colocadas diante dessas três dimensões. Dessa maneira, a juventude é vivida por esses jovens através das potencialidades e limites colocados pelo trabalho. Como veremos no decorrer da dissertação, o contexto familiar, a condição social e as dimensões de serem jovens trabalhadores repercutem na maneira de ser jovem e experimentar a condição juvenil.

Ao contrário de alguns países desenvolvidos, a condição juvenil da grande maioria dos jovens brasileiros é marcada pela relação com o trabalho, visto que é a partir dele que é possível, para grande parte dos jovens, vivenciar essa juventude e usufruir do mínimo de recursos para o lazer, namoro, etc. Nesse sentido, a pergunta

inicial se faz presente, em que medida o trabalho “faz” juventudes? Se o trabalho ocupa lugar significativo na vida desses jovens, a ponto de sua condição juvenil estar diretamente relacionada a trabalhar ou não, buscamos nesta pesquisa entender o lugar que o trabalho ocupa na vida desses jovens. Além disso, pontuamos a dimensão da escola que é também parte da condição juvenil dos sujeitos desta pesquisa. Assim, falar de trabalho não necessariamente exclui o lugar que a escola ocupa na vida dos jovens, pois a escola é também um lugar que eles ocupam em grande parte de seu tempo. A escola é igualmente um lugar privilegiado em que os jovens constroem sua juventude. Segundo Dayrell (2007):

Para os jovens, a escola e o trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas, de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil (DAYRELL, 2007, p. 1109).

Dessa forma, trabalho e escola podem ser colocados como dimensões de destaque da condição juvenil, pois podem ser considerados juntos como categorias que “fazem” juventude. Ademais é importante enfatizar que no Brasil a condição juvenil é marcada pela, às vezes dicotômica, relação trabalho e escola, embora consideramos, como professores e pesquisadores, que é possível articular as duas dimensões de maneira a torná-la menos conflituosa, os achados da pesquisa nos permite analisar tal relação a partir do ponto de vista da ambiguidade.

Porém, além dessas dimensões consideradas principais, não podemos deixar de citar que os jovens vivenciam outras realidades e espaços que são também constituintes de sua “condição juvenil”, tal como as chamadas culturas juvenis.

Os jovens em suas trajetórias de vida utilizam-se das dimensões simbólicas e expressivas para se comunicarem e terem um posicionamento diante de si mesmos e da sociedade. Dentro desse contexto, podemos interpretar também que as culturas juvenis tendem a possibilitar aos jovens introduzirem-se na cena pública, expondo suas ideias e estilos de vida, pois os jovens tornam-se mais que “espectadores passivos, colocando-se como criadores ativos, contra todos os limites de um contexto social que lhes nega a condição de criadores” (DAYRELL & GOMES, 2004, p. 18).

Não podemos deixar de enfatizar que as práticas culturais não são homogêneas e se manifestam conforme as opções de uma coletividade, num contexto de múltiplas influências externas e internas. Nessa dimensão, temos de considerar também os

conflitos, que apesar de não serem generalizados existem, principalmente, nesses grupos de amigos, mas que fazem parte da construção da condição juvenil.

Por fim, podemos dizer que essas dimensões são influenciadas pelos espaços onde são constituídas, pois é partir desse lugar de construção que tais dimensões tornam-se significativas ou não. Segundo Dayrell (2007), “os jovens tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significados” (DAYRELL, 2007, p. 1112). Além dos espaços, existe também a questão do tempo. A condição juvenil expressa uma forma própria de viver o tempo. Há um predomínio do tempo presente, pois é nele que se vive sem maiores incômodos, sem se preocupar com o depois, uma vez que a concentração se baseia no “agora”, embora essa dimensão não impossibilita de se pensar o futuro, como veremos adiante.

Se nos detivermos à “condição juvenil”, é possível dizer que a forma com que os jovens a vivenciam é muito marcada pela reversibilidade, ou seja, hoje estão num lugar, amanhã em outro. É a presença dessa lógica que leva Pais (2003) a caracterizar essa geração como ‘ioiô’, numa rica metáfora que traduz bem a ideia da vida inconstante das gerações atuais. E cada jovem vivencia essa condição de uma maneira única, pois não existe um único modo de ser jovem, como enfatiza Corti (2004, p. 19), “as características mais marcantes da juventude vigente são fluidez e complexidade”.

Diante do entendimento da condição juvenil, podemos dizer, como expõe Vasconcellos (2011), que “é certo pensar que os jovens podem nos explicar muito sobre os processos sociais em curso na sociedade na qual eles se encontram inseridos” (VASCONCELLOS, 2011, p. 51), pois são eles mesmos que experimentam a condição juvenil, podendo contribuir para o entendimento das dimensões que estão ao seu entorno. Assim, discorreremos nos capítulos que se seguem sobre a condição juvenil dos jovens trabalhadores da CVB no *campus* Pampulha, a partir da visão dos próprios jovens. Além disso, consideramos importante ressaltar que o estudo da condição juvenil desta pesquisa ampliará o campo de discussão da área da juventude, trabalho, escola e projeto de futuro, pois existe uma lacuna, em especial nos estudos que buscam entender as experiências escolares a partir do que fora dela é produzido, apontada no estado da arte sobre a juventude brasileira (1999-2006) e a também apontada por Nakano e Corrochano (2002), que debruçam sobre a temática. Por outro lado, acreditamos que o

estudo sobre a condição juvenil dos jovens trabalhadores pode gerar interesse da Universidade Federal de Minas Gerais a fim de potencializar as vivências deles no espaço de trabalho.

## 1.2 Uma breve discussão sobre trabalho

Ao analisarmos a palavra trabalho é possível dizer que esta pode ser lida e entendida de diferentes maneiras, partindo da concepção daquele que o analisa. Além disso, pensar em trabalho é pensar também no contexto em que este está inserido, pois isso também pode interferir no entendimento.

Partindo da etimologia da palavra, segundo Albornoz (1986), sua origem está no latim *tripalium*, que era um instrumento de três pontas utilizado pelos agricultores para bater trigo, milho ou linho. Porém, ao mesmo tempo, *tripalium* refere-se ao verbo do latim vulgar *tripaliare*, que significa torturar. Esse sentido da palavra trabalho, segundo Dias (2000), perdurou até início do século XV quando foi sendo substituída em várias línguas nativas por esforço, labuta ou obra.

De acordo com Antunes (2004), o trabalho é fonte de toda riqueza, principalmente na visão dos economistas. Isso é possível, pois, ao lado da natureza encarregada de fornecer os materiais, ele os converte em riqueza. O trabalho, todavia, vai além disso, tendo em vista que é fundamental para toda vida humana. “E em tal grau que, até certo ponto podemos afirmar que o trabalho criou o homem” (ANTUNES, 2004, p.11). Essa ideia é corroborada por Saviani (2007), que enfatiza que “a essência humana é produzida pelos próprios homens, o que ele é, é-o pelo trabalho” (SAVIANI, 2007, p.154).

Dias (2000) chama atenção para a dupla dimensão que o trabalho vai tendo ao longo da história, para tanto, baseia-se em Santos e Ferreira (1996), que por um lado consideram o trabalho como uma criação e por outro, uma atividade de repetição:

o trabalho tomado como a ativa criação de uma obra por um sujeito, que implica uma ideia de liberdade, de transformação, de prazer e trabalho no sentido do labor, onde ganham ênfase os conteúdos de esforço rotineiro e repetitivo, sem liberdade, de resultado consumível e incômodo inevitável (SANTOS & FERREIRA<sup>5</sup> *apud* DIAS, 2000, p.76).

---

<sup>5</sup> SANTOS, Eloisa; FERREIRA, Tânia. Trabalho por quê? Belo Horizonte: AMAS, 1996.



Ela enfatiza ainda que essa dupla dimensão do trabalho não é vista somente no trabalho propriamente dito, mas também na teorização que se faz sobre ele.

Ao observarmos nosso trabalho cotidiano, em alguns momentos, é possível perceber como a dupla dimensão do trabalho se faz presente. Por um lado o ser humano se vê numa situação de poder construir seu próprio trabalho e as formas de trabalhar, por outro, vê-se “obrigado” a seguir rotinas e normas.

Ao fazer uma discussão sobre trabalho, Albornoz (1986) traz a ideia de trabalho como labuta penosa, baseada na visão da tradição judaico-cristã, na qual o homem estará sempre condenado a uma labuta. Assim, o trabalho está longe de ser algo nobre, tem seu valor uma vez que ocupa as mentes. Entretanto, parafraseando Hannah Arendt, ressalta que o indivíduo moderno encontra dificuldade em dar sentido a sua vida se não for pelo trabalho, pois cada vez mais se tem uma alma operária. Ao analisarmos essa ideia contrapondo com a vida cotidiana, realmente é possível estabelecermos essa significação. Thin (2006) traz o pensamento de Pierre Bourdieu (1977) que, ao estudar as condições de subproletários nos anos 1950 e 1960, destacou os efeitos do trabalho e a desorganização que a ausência deste traz consigo. Para Thin (2006):

[...] na falta de um emprego regular, o que faz falta não é apenas a certeza de um salário, é esse conjunto de obrigações que caracterizam uma organização coerente do tempo e um sistema de expectativas concretas. Como o equilíbrio emocional, o sistema de quadros temporais e espaciais nos quais se desenrola a existência não pode se constituir na ausência de pontos de referência fornecidos pelo trabalho regular (BOURDIEU<sup>6</sup> *apud* THIN, 2006, p.220).

Podemos inferir que Giddens (2005) enfatiza a importância do trabalho, pois ressalta que, mesmo nos lugares em que as condições de trabalho não são relativamente agradáveis e as tarefas são repetitivas, o trabalho acaba por contribuir como elemento estruturador na composição psicológica das pessoas e nas atividades diárias. Ele ressalta ainda que diversos motivos são relevantes nesse ponto, tais como:

**Dinheiro** – um ordenado ou um salário é o principal recurso do qual muitas pessoas dependem para satisfazer suas necessidades [...]; **Nível de atividade** – o trabalho, em geral, proporciona uma base para aquisição e o exercício das aptidões e das habilidades [...]; **Variedade**

---

<sup>6</sup> BOURDIEU, Pierre. *Algérie 60, structures économiques et structures temporelles*. Paris: Minuit, 1977.

– o trabalho proporciona um acesso a contextos que contrastam com o meio doméstico [...]; **Estrutura Temporal** – para quem tem um emprego o dia normalmente se organiza em torno do ritmo de trabalho [...]; **Contatos Sociais** – o ambiente de trabalho, muitas vezes, proporciona amizades e oportunidades de participação em atividades comuns com outras pessoas [...]; **Identidade pessoal** – normalmente valoriza-se o trabalho pela sensação de identidade social estável que ele oferece. (GIDDENS, 2005, p.306- *Grifos Nossos*).

Albornoz (1986) completa essa característica ao ressaltar a ideia de que o homem se faz a si mesmo e se eleva como ser humano a partir do trabalho, transformando o mundo material; este é um pensamento moderno, alheio ao antigo.

Dias (2000) e Albornoz (1986) trazem leituras importantes do trabalho a partir de Hegel. Segundo eles, o “trabalho é uma relação peculiar entre os homens e os objetos, na qual se unem o subjetivo e objetivo, o particular e o geral, através do instrumento” (DIAS, 2000, p. 80). O subjetivo se faz presente ao pensarmos que o instrumento foi feito pelo trabalhador e por ele é utilizado. O trabalho possui então um caráter positivo: representa uma satisfação do desejo e da carência do homem, ou seja, representa a satisfação da necessidade que é manifestada pelo homem. “Dessa forma, o trabalho é processo de transformação. Ao produzir o objeto, o homem se autoproduz. Ao produzir, o homem se reconhece e é reconhecido” (DIAS, 2000, p.80).

Outra dimensão importante do trabalho que podemos enfatizar é que, além de uma dimensão transformadora e autotransformadora, ele marca também a diferenciação entre o homem e o animal. Dias e Aranha (2009), citando Marx, ressaltam: “o que distingue de antemão o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera” (DIAS & ARANHA, 2009, p.116).

Marx também traz considerações importantes sobre o trabalho, afirma que a essência do ser humano está nele, o que os homens produzem é o que eles são. Dessa maneira, o homem é o que ele faz. Outra consideração feita pelo mesmo autor refere-se à relação antropológica do trabalho. Assim, o trabalho seria, como para Hegel, algo que faz mediação entre homem e natureza.

Mas se por um lado podemos considerar o trabalho como fundante da vida humana, essencial para o processo de humanização, por outro, a sociedade capitalista o transforma em trabalho assalariado, alienado e fetichizado: “O que era uma finalidade central do ser social converte-se em meio de subsistência” (ANTUNES, 2004, p.8). Portanto, a força de trabalho, conceito chave em Marx, torna-se uma mercadoria cuja

finalidade é criar novas mercadorias e gerar capital. Dentro desse contexto de discussão do trabalho, podemos novamente trazer o debate das duas dimensões que estão articuladas ao trabalho. Arroyo (1987) demonstra isso ressaltando que o trabalho é formador e, ao mesmo tempo, deformador. Ele pode ser tanto alienante como transformador. Todavia, o mesmo autor pontua que é importante não nos prendermos ao caráter alienante e negativo que é a denúncia colocada diante da maneira que o trabalho se desenvolve na sociedade capitalista; mais importante, trata-se de olharmos as dimensões formativas do trabalho. Arroyo (1987), assim como enfatizava Marx, afirma que “o trabalho pertence exclusivamente ao homem, independente das formas históricas em que se dá, ele é o modo em que o ser humano transforma a natureza e se transforma a si mesmo” (ARROYO, 1987, p. 201). Além disso, pondera que, por mais deformadoras que sejam as novas formas de trabalho, trazem oportunidades de colocar trabalhadores em novas relações culturais, ou seja, o trabalho possibilita homens e mulheres a partir da experiência de trabalho produzir cultura, relações, identidades e saberes que se opõem ao caráter deformador. Consideramos que essa dimensão caracteriza a perspectiva educativa do trabalho que é entendida como:

[...] o conjunto de ideias, valores, imagens, representações, que acompanham o trabalho moderno, que legitimam sua imposição, que educavam e educam a totalidade do trabalhador, seus corpos e suas mentes (ARROYO, 1987, p. 181).

Assim, diante da contribuição de Arroyo (1987), podemos dizer que na experiência da ambiguidade, entre formador e deformador, estaria a dimensão educativa do trabalho.

É necessário citar que esse caráter criador, transformador do trabalho independe do tipo de sociedade na qual se realiza, é algo intrínseco ao próprio processo de trabalho. Dias e Aranha (2009) retratam esse caráter do trabalho recorrendo novamente a Marx:

O processo de trabalho [...] é a atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação da natureza para satisfazer necessidades humanas, condição universal eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as formas de sociedade (MARX, 1983 *apud* ARANHA & DIAS, 2009, p.117).

Todavia, esta dimensão concreta do trabalho, o reconhecimento do trabalho como *locus* de produção, aquisição e mobilização de saberes não é sem importância. “Ao contrário, é a complementação fundamental do entendimento do trabalho como princípio educativo, ainda que nas condições do capitalismo” (DIAS & ARANHA, 2009, p.123).

O trabalho pode e deve ser entendido a partir também de seu princípio educativo, pois Arroyo (1987) “afirma que da escola do trabalho se passará a outra proposta: o trabalho como a verdadeira escola, o verdadeiro espaço para a produção e formação do trabalhador” (ARROYO, 1987, p. 88).

### **1.2.1 Juventude e Trabalho**

Ao fazermos uma breve discussão sobre o trabalho, foi perceptível a importância deste na vida dos seres humanos. Dessa maneira, na vida dos jovens não é diferente, então é necessário entender como se dá a relação juventude e trabalho, visto que o trabalho, cada vez mais, é uma dimensão presente na vida destes, especialmente brasileiros.

Compreender como essa relação se estabelece já é um interesse das produções acadêmicas discentes desde 1980 a 1998, agrupados em torno da temática “*Jovens, mundo do trabalho e escola*”. No “*Estado da arte sobre a juventude na pós- graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999 a 2006)*”, coordenado por Marília Sposito, essa temática também se faz presente em 91 estudos divididos em subtemas: Programas/Projetos de qualificação e/ou apoio à inserção de adolescentes e jovens; Trabalho de crianças e adolescentes; Mundo do trabalho: experiências e significados sob o ponto de vista dos jovens; Mutações no mundo do trabalho: para além da qualificação profissional e do trabalho assalariado.

O subtema que se aproxima da nossa pesquisa é Mundo do trabalho: experiências e significados sob o ponto de vista dos jovens. De acordo com análises de Corrochano e Nakano (2009), esses estudos focalizam os sentidos atribuídos pelos jovens ao trabalho, bem como suas experiências concretas em diferentes ambientes produtivos: fábrica, *call centers*, dentre outros. Assim, investigar e compreender as possíveis relações que os jovens elaboraram entre trabalho e escola, especialmente a

partir da vivência de trabalho, é um ganho, pois como já mencionado, é apontado por Corrochano e Nakano (2002) como uma lacuna.

Podemos dizer que a relação dos jovens com o universo do trabalho e as representações dessa dimensão diferenciam-se ao longo do tempo e espaço. De acordo com Corrochano (2008):

Para uns, a juventude se constitui mais fortemente como um momento de preparação para o ingresso no mundo do trabalho; para outros, o trabalho faz parte de sua realidade desde muito cedo, principalmente se considerarmos países como o Brasil (CORROCHANO, 2008, p. 39).

Por outro lado, é possível dizer que se a relação com o mundo do trabalho existe, existe também uma não relação com este, dada pela falta de um emprego. À medida que as transformações do mundo do trabalho ocorrem, os jovens são os mais prejudicados com essas transformações, visto que são atingidos pelo desemprego de massa e pelo aumento da precarização das relações de trabalho. (Corrochano, 2008). Os estudos realizados por Botelho (2008) mostram que, no Brasil, apenas 36% dos jovens entre 15 e 24 anos tinham emprego, outros 22% já trabalharam, mas estavam desempregados. Cita ainda que, em média, os jovens demoram 15 meses para conseguirem o primeiro emprego ou uma nova ocupação na região metropolitana. Outro dado importante, ainda nessa pesquisa, é que 66% dos jovens precisam trabalhar para completar a renda familiar. É importante ressaltar que esse trabalho é necessário, pois esses jovens são pobres e precisam manter essas duas funções: de trabalhador e estudante.

Quando citamos a questão do desemprego, é possível dizer que esta é vivida de maneira diferente entre os jovens. De um lado os jovens com menos recursos econômicos, escolares e culturais “sofrem” mais com essa situação e, de forma mais banalizada, entre os jovens com maiores recursos.

A relação com o trabalho para segmentos juvenis, principalmente quando falamos da diferenciação entre países desenvolvidos e em desenvolvimento, é bastante diversa. Estudos mostram que, nos países desenvolvidos, os jovens normalmente ingressam no mercado de trabalho depois de concluírem a educação formal. Ou seja, os jovens fazem uma trajetória escolar relativamente prolongada (Hasenbalg, 2003). Já nos países em desenvolvimento, essa relação se manifesta de maneira contrária, como resalta Hasenbalg (2003):

[...] Duas características da transição escola-trabalho no Brasil – bem como em outros países latino-americanos – dificultam a observação em forma ‘pura’ da relação entre qualificações educacionais e o ponto de entrada no mundo do trabalho. Essas características são (1) o ingresso precoce no mercado de trabalho e (2) a conciliação ou superposição de estudo e trabalho (HASENBALG, 2003, p. 148).

No Brasil, conforme Frigotto (2004), os sujeitos jovens (ou as juventudes) “teimam” em ser uma unidade dentro do diverso mundo econômico, dentre outros. A discussão da Agenda Nacional de Trabalho Decente (ANTD) para a Juventude no Brasil traz elementos que corroboram com os apontamentos de Frigotto (2004) ao ressaltar que

[...] a construção de uma agenda nacional de trabalho decente para a juventude é tarefa extremamente relevante, e ganha importância quando falamos do Brasil, onde o trabalho tem intensa presença na vida juvenil, ou mesmo se faz presente, muitas vezes, antes da idade legal para trabalhar, ainda na infância ou adolescência (BRASIL, Ministério do Trabalho e Emprego, 2010, p. 3).

A pergunta que se faz necessária é: por que os jovens tendem a ocupar o mercado de trabalho concomitante ao seu processo de escolarização? Será que a sua condição juvenil está interligada à sua vivência no trabalho? Como será que conciliam essa situação? Um dos grandes obstáculos enfrentados pelos jovens de camadas populares, em especial, é a necessidade de estudar e trabalhar, como lidam com isso? Tal preocupação juvenil também pode ser visualizada no relatório final da pesquisa nacional promovida pelo IBASE/POLIS (2005, p. 33). Neste é relatado a dificuldade de vários jovens, que afirmaram não ser possível conciliar o tempo de escola com o trabalho. De acordo com a pesquisa, uma das principais demandas dos jovens era que pudessem ter acesso a empregos que permitissem conciliar trabalho e estudo. Novamente trazendo a discussão da Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude no Brasil, enfatiza-se a necessidade de criação de tal agenda tendo em vista que a juventude brasileira tem se esforçado para conciliar trabalho e escola. Ressalta-se que o aumento nos anos de escolaridade não tem produzido um adiamento significativo de ingresso no mercado de trabalho.

É claro que essa relação entre trabalho e escola é vivenciada em especial por jovens pobres, que ingressam no mercado de trabalho mais precocemente. Frigotto (2004) enfatiza que a inserção antecipada do jovem no mundo do trabalho produz o que ele chama de “adultização precoce”. Ou seja, o jovem ingressa muito cedo no mercado

formal ou informal e de forma precária em termos de condições e níveis de remuneração. Pontua que é uma situação muito diversa dos jovens de classe média que estendem sua juventude, pois a maioria inicia sua inserção no mundo do trabalho após os 25 anos. Tal apontamento é também ressaltado diante da ANTD para Juventude, que indica que a idade de ingresso no mercado de trabalho é fortemente marcada por desigualdades sociais:

Enquanto muitos jovens pertencentes a famílias de baixa renda ainda ingressam no mercado de trabalho antes da idade considerada legal para o trabalho e sem concluir o ensino fundamental, os jovens de renda mais elevada ingressam, em geral, a partir dos 18 anos, principalmente em situações de trabalho protegidas e tendo completado o ensino médio (BRASIL, Ministério do Trabalho e Emprego, 2010, p. 7).

Ainda contando com as reflexões de Frigotto (2004), é possível dizer que o trabalho precoce de jovens e a escolaridade precária ou a ausência das mesmas se correlacionam fortemente, mas não significa que uma explica a outra, podendo ser tomadas como uma solução da outra. Dessa maneira, os jovens que têm trabalho precoce, de baixa qualidade e remuneração, e os jovens que têm pouca escolaridade, ou estão fora da escola, estão nessa situação por serem filhos de trabalhadores em condições precárias. Frigotto (2004) explica essa lógica:

Isso nos mostra que a tese da ‘empregabilidade’ é falsa e cínica. Falsa porque a escola não tem [...] capacidade de gerar nem garantir emprego. Ainda falsa num contexto de crise endêmica de desemprego e, no caso brasileiro, de recessão. Cínica, porque culpa a vítima por ser pobre e por ter baixa escolaridade e, ainda porque mascara a estrutura social geradora de desigualdade (FRIGOTTO, 2004, p. 03).

Diante dessas complexas relações entre juventude e o mundo do trabalho, questionamo-nos se seria possível aos jovens vivenciarem essa experiência de maneira frutífera, em que haja a possibilidade de buscarem e construírem seus objetivos. Se olharmos de maneira generalizada essa relação, é possível dizer que os jovens pobres são, como cita Arroyo (2000) ao discutir a expressão de Paulo Freire, “seres humanos proibidos de ser”, pois vivenciam a às vezes difícil relação entre trabalho e estudo. Assim o jovem tem, em vários momentos, a preocupação de ser aluno e ser jovem, pois parece existir uma separação dessas categorias.

Diante da condição de trabalho juvenil suscitada, tal discussão tem sido objeto de debate de governos e organizações internacionais. Como exposto, a ANTD, busca uma

trajetória de desenvolvimento social e econômico que ofereça condições de vida dignas e mais equânimes, ao lado da ampliação dos níveis de escolaridade e de qualificação profissional, são condições indispensáveis, embora não suficientes, para a garantia de trabalho decente para a população trabalhadora, inclusive a camada juvenil (BRASIL, Ministério do trabalho, 2010, p. 23).

Cabe ressaltar que a Agenda Nacional de Trabalho Decente para Juventude pressupõe considerar os jovens como sujeitos de direitos, respeitando suas escolhas, independente da esfera social e, especialmente, apoiando-os em suas escolhas educativas e profissionais. Ademais ressaltamos que a OIT (Organização Internacional do Trabalho) defende a bandeira do trabalho decente desde a 87ª Conferência Internacional do Trabalho em 1999. Para a OIT, trabalho decente refere-se a

trabalho produtivo, com respeito ao Direito, que gere renda suficiente e possibilite uma proteção social adequada, sem menosprezar as normas sociais e os trabalhadores. Seu objetivo é a promoção de oportunidades para que homens e mulheres possam alcançar um trabalho decente em condições de liberdade, equidade, segurança e dignidade humana (ABRAMO, 2008).

Acrescentamos que, considerando o diagnóstico da condição juvenil em relação ao trabalho, são propostas quatro ações prioritárias para a Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude que apontaremos bem resumidamente: 1) “Mais e melhor educação”- que busca elevar os níveis de ensino de jovens com igualdade de oportunidades de tratamento de classe, gênero, raça e implementação de políticas públicas para garantir a observância efetiva da idade mínima de ingresso no mercado de trabalho conforme legislação brasileira vigente; 2) “Conciliação de estudos, trabalho e vida familiar” – tal proposta busca ampliar as possibilidades de conciliação entre trabalho, estudo e da vida familiar de forma que o trabalho os prejudique; 3) “Inserção ativa e digna no mundo do trabalho” – busca possibilitar mais e melhores oportunidades de empregos e outras oportunidades de trabalho para os jovens e igualdade de tratamento e de oportunidade; 4) “Diálogo Social” – fomentar e ampliar o debate acerca



de melhores alternativas para inserção juvenil no trabalho<sup>7</sup>. (Ministério do Trabalho, 2010)

Além da Agenda Nacional de trabalho Decente para Juventude no Brasil, existem dispositivos legais que protegem o trabalho juvenil e buscam favorecer a dimensão formativa do trabalho. A Constituição Federal do Brasil de 1988 regulamentou o trabalho juvenil, permitindo o trabalho a partir dos 16 anos de idade ou, na condição de aprendiz, a partir dos 14 anos.

O Estatuto da Criança e Adolescente –ECA – (Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990), em seu capítulo 5, regulamenta vários aspectos relativos ao direito à profissionalização e à Proteção ao Trabalho, especialmente em relação à aprendizagem e formação profissional. (NONATO & LEÃO, 2010)

Outra norma importante refere-se à Lei de Aprendizagem (Lei n. 10.097 de 19 de dezembro de 2000). Esta preocupa-se com aspectos relativos ao contrato de adolescentes e jovens como aprendizes. Através da Lei do Menor aprendiz Lei n. 10.097/2000 e Decreto n. 5.598/2005, o trabalho para menor de 16 anos é proibido, exceto para maiores de 14 anos, como aprendizes. Um ponto importante é a relação com o tempo. De acordo com a lei, a jornada de trabalho máxima é de seis horas ou de até oito horas, incluindo as dedicadas às atividades teóricas para os aprendizes que já tiverem completado o ensino fundamental. Com relação ao desemprego, a lei também tenta diminuir o problema, visto que, a partir dela, o percentual de menor aprendiz dentro da empresa não pode ser inferior a 5% do número de funcionários.

Por último, podemos citar ainda a Lei do Estágio (Lei n. 11.788 de 25 de setembro de 2008). Embora seja recente, ela busca garantir uma série de direitos diante da contratação de estudantes na forma de estagiários. Ressaltamos que, em seu artigo 1º, estabelece que o estágio é um ato educativo escolar supervisionado. Ele deve buscar a preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam em diferentes modalidades de ensino.

Embora tenhamos diferentes dispositivos legais que buscam proteger o trabalho juvenil e fomentar a sua dimensão educativa, os jovens trabalhadores da CVB que desenvolvem suas atividades laborais na Universidade Federal de Minas Gerais não são

---

<sup>7</sup> Apontamos uma síntese das prioridades da Agenda Nacional de Trabalho Decente para Juventude. A discussão completa traz em detalhes todas as prioridades exemplificando a linha de ação.

regidos pelas regulamentações que discorremos acima. Embora a CVB tenha ação que contemple jovens que se enquadrem na Lei de Aprendizagem, os jovens desta pesquisa são nomeados como jovens trabalhadores, como são contratos a partir dos 16 anos de idade, são regidos somente pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT – Lei n. 5.452 de 1 maio de 1943).

De maneira geral, a CVB busca efetivar a lei do Menor Aprendiz, mas, segundo a própria instituição, a empresa contratante é quem determina a quantidade de horas trabalhadas e tão logo a lei que se enquadrará o contrato, sendo que a Universidade Federal de Minas Gerais fez a opção pela modalidade de jovem trabalhador, ou seja, trabalham 8 horas diárias, recebem 1 salário mínimo, têm direito a férias decorridos 12 meses de trabalho e têm todos os direitos regulamentados pela CLT, como veremos posteriormente. Em que medida tal opção não vai ao desencontro da Agenda de Trabalho Decente para a Juventude Brasileira? Como tem se constituído a relação trabalho- escola de jovens estudantes e trabalhadores? A CLT (n. 5.452) supracitada, em sua seção IV, artigo 424, regulamenta que é dever dos responsáveis legais de menores (entendidos pela mesma lei jovens de 14 a 18 anos) afastar os jovens menores de empregos que diminuam consideravelmente o seu tempo de estudo, reduzam o tempo necessário à saúde e constituição física e prejudiquem a educação moral. Em que medida tal regulamentação é possível, ressaltando que no Brasil os jovens normalmente vivenciam sua condição juvenil a partir do trabalho?

Procuraremos discutir sobre algumas questões que temos colocado ao longo do capítulo, todavia chamamos atenção para a relação trabalho e escola que, apesar da dificuldade de conciliação entre essas duas instituições, vista em pesquisas citada por jovens e até mesmo vivenciada por eles, não podemos fazer afirmações tão rígidas, muito menos simplificações, já que o mundo do trabalho, mesmo com tantas complexidades e em funções destas, não é somente um lugar da atividade vital humana, em que o homem cria e recria seus meios de vida, vende e compra força de trabalho. Corrochano (2002), por exemplo, evidencia que os significados do trabalho vão muito além do acesso à renda. Os sentidos que chamaram mais atenção são: a independência pessoal, a dignidade e a realização pessoal; neste último, é atribuído um sentido ao trabalho futuro que poderá trazer satisfação pessoal, tornar-se fortemente ligado à sua vida e não apenas como um meio para sobrevivência. Podemos aqui contar com as

contribuições de Charlot (2000), ao dizer que “algo pode adquirir sentido, perder sentido, mudar de sentido, pois o próprio sujeito evolui, por sua dinâmica própria e por seu confronto com os outros e com o mundo” (CHARLOT, 2000, p. 57). Podemos acrescentar ainda que o sentido está interligado ao desejo e aos planos de futuro que os jovens têm.

O trabalho assume, na vida dos jovens, significados diferentes, seja como fonte de renda, seja num sentido mais amplo. Como os jovens trabalhadores da CVB na UFMG vivenciam isso? Quais os sentidos que atribuem a essa vivência? O trabalho permite ou limita a vivência da condição juvenil? O trabalho no *campus* Pampulha da UFMG tem sentido diferenciado ao se pensar nos projetos de futuro, em especial no acesso à Universidade?

### **1.3 Juventude e Escola**

Como citado anteriormente, a escola configura-se como espaço importante, pois faz parte da trajetória da maior parte dos jovens. A convivência na escola proporciona novas relações e novos campos de possibilidades, quando o jovem se socializa e se sociabiliza. Sabemos, é claro, que os jovens estão “expostos a universos sociais diferenciados, a laços fragmentados, a espaços de socialização múltiplos, heterogêneos e concorrentes, sendo produtos de múltiplos processos de socialização” (DAYRELL, 2007, p. 1114). Porém, no ambiente escolar, esse processo de socialização é mais perceptível. Para Dayrell (2007), na escola, os atores, individualmente ou coletivamente, combinam diversas lógicas da ação que estruturam o mundo escolar.

Não podemos deixar de citar que cada jovem chega à escola com uma bagagem, fruto das relações já estabelecidas anteriormente ou concomitantes à experiência escolar (Dayrell, 2005). Os jovens levam consigo suas experiências sociais vivenciadas nos diferentes espaços e tempos. A partir dessas novas relações, começa a se constituir o “aluno”, não como algo dado, mas sim como uma construção histórica, construída no contexto escolar. Ao pensar no “jovem aluno”, Dayrell (2007) traz contribuições importantes:

[...] o jovem se torna aluno em um processo no qual interferem a condição juvenil, as relações intergeracionais e as representações daí advindas, bem como uma determinada cultura escolar. Acredito ser

aqui, na forma como os jovens vêm se constituindo como alunos, que reside um dos grandes desafios na relação da juventude com a escola, colocando em questão velhos modelos, com novas tensões e conflitos (DAYRELL, 2007, p. 1119).

É importante ressaltar que o “tornar-se aluno” não significa deixar de ser jovem, mas sim vivenciar a condição de aluno e condição juvenil de uma só vez. Porém, nem sempre essas duas condições são valorizadas pelos diferentes atores da escola. Em sua maioria, preocupa-se mais com “o aluno”, tentando repassar conteúdo escolarizado e se esquece que além de aluno existe ali um jovem que também tem demandas.

Na sua construção como aluno, o jovem vivencia uma tensão marcada por um processo complexo, uma vez que sofre influências dos fatores externos (o seu lugar social, a realidade familiar, o espaço onde vive, etc.) e dos internos à escola (a infraestrutura, o projeto político-pedagógico, etc.). Dayrell acrescenta enfatizando que:

No cotidiano escolar, essa tensão se manifesta não tanto pela forma excludente – ser jovem ou ser aluno -, mas, sim, geralmente na sua ambiguidade de ser jovem e ser aluno, numa dupla condição que muitas vezes é difícil de ser articulada, que se concretiza em práticas e valores que vão caracterizar o seu percurso escolar e os sentidos atribuídos a essa experiência (DAYRELL, 2007, p. 1120).

Apesar de a escola ser um espaço privilegiado em que os jovens vivenciam sua “condição juvenil”, ao pensarmos no Brasil, podemos dizer que até pouco tempo atrás as escolas públicas de ensino médio eram voltadas para um número de jovens restrito, ou seja, àqueles que faziam parte de uma elite brasileira ou pertenciam à classe média que ascendia. Sposito e Galvão (2004) trazem considerações importantes para compreendermos este processo de expansão do ensino médio. As autoras relacionaram o processo de massificação da educação no país com os contextos da redemocratização do mesmo, a acelerada urbanização e a exigência de maior escolaridade para o mercado de trabalho, bem como a afirmação em textos legais da educação escolar como um direito de crianças e jovens. Esse quadro culminou na ampliação das vagas nas escolas de educação básica, fundamentalmente nas escolas de nível fundamental. É a partir da universalização dessa fase do ensino que se percebe maior pressão sobre o sistema educacional, para que também o ensino médio se tornasse um direito de todos.

Cabe ressaltar que, no Brasil, a expansão recente da educação básica reflete um significativo crescimento de acesso à escola por parte da população juvenil. Ademais,

pontuamos que foi por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n. 9394/96) que o ensino médio foi considerado etapa final da educação básica e passou a ser garantido por lei. Essa lei postula o ensino médio como etapa final da escolarização básica, que deve proporcionar uma formação geral para a vida, articulando ciência, trabalho e cultura. Assim, ultrapassa a dimensão de “consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental”, tendo papel importante na preparação básica para o trabalho e cidadania, “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” e a “compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (LDB, 9394/96). Salientamos que nessa perspectiva articula-se a antiga polaridade propedêutica profissional, como explicita Sandra Sousa e Romualdo Oliveira (2008):

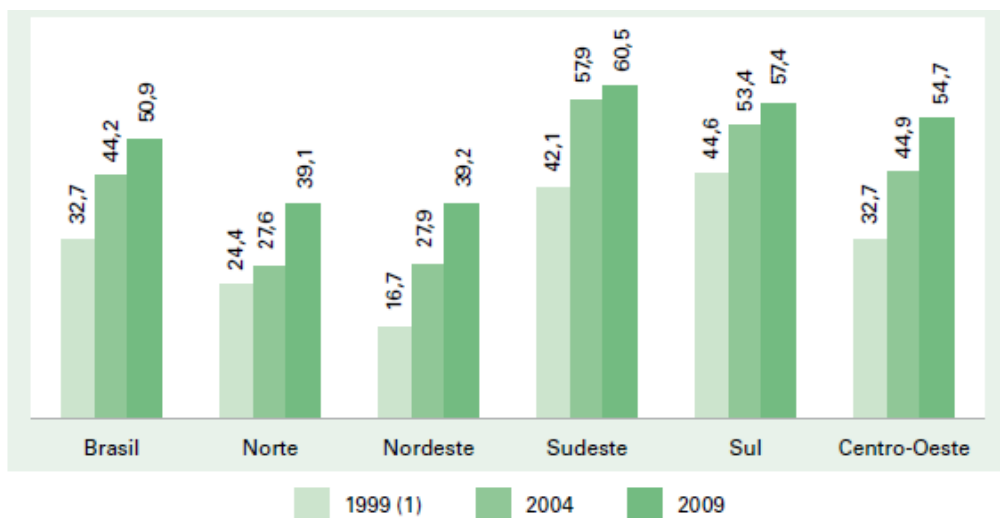
O impasse histórico do Ensino Médio consistiu na tensão entre a natureza propedêutica original, de um ensino destinado às elites, de um lado, e a necessária articulação com a preparação para o trabalho, decorrente da sua expansão para setores das classes trabalhadoras – neste caso, revestida com a característica de educação para os pobres (SOUSA & OLIVEIRA, 2008, p. 60/61).

Assim, através da concepção regulamentada pela LDB (9394/96), decorre toda a reforma do ensino médio, que desvinculou a formação geral da formação profissional.

Retomando as contribuições de Sposito e Galvão (2004) é possível perceber, nos últimos vinte anos, a expansão da matrícula da educação básica, significando um aumento também das oportunidades escolares dos anos 1990, não obstante, como pontua Corbucci (2009), através da análise da PNAD 2007, são poucos os que conseguem chegar ao ensino médio em idade adequada. Isso porque em 2007 a autora evidencia que 82% dos jovens entre 15 e 17 anos frequentavam algum nível ou modalidade de ensino, mas somente 48% destes estavam no ensino médio.

Os dados da PNAD 1999/2009 apontam a taxa de escolarização líquida dos adolescentes de 15 a 17 anos. Essa taxa indica a proporção da população em determinada faixa etária que se encontra frequentando escola no nível adequado à sua idade, como vemos no gráfico abaixo:

**Gráfico 1 - Taxa de escolarização líquida dos adolescentes de 15 a 17 anos de idade, segundo as Grandes Regiões – 1999 / 2009**



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1999/2009.

(1) Exclui-se a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

É interessante ressaltar que a análise dos dados da taxa de escolarização líquida cruzada com a renda mensal familiar *per capita* evidencia que, entre os 20% mais pobres, somente 32% dos adolescentes de 15 a 17 anos de idade estavam no ensino médio, enquanto no caso dos 20% mais ricos essa oportunidade atingia 78% desse grupo<sup>8</sup>. Tal discrepância releva as desigualdades escolares presentes em nosso país e especialmente que a renda familiar tem grande influência na adequação idade/série.

Não podemos negligenciar que a situação educacional dos jovens tem evoluído com o passar do tempo, no entanto, ainda é expressivo o número de jovens que se encontram à margem desse processo ou em defasagem série/idade, como apontamos. A tabela abaixo, referente à PNAD 2009, possibilita percebermos a evolução da educação no Brasil de 1992 a 2009:

<sup>8</sup> Esses dados referem-se à taxa líquida, analisada pelos quintos de renda dos rendimentos mensais familiar *per capita*. No primeiro quinto, encontram-se os 20% mais pobres e, no último quinto, os 20% mais ricos.

**Tabela 1 - Taxa de frequência à escola por faixa etária do período de 1992 a 2009.**

Faixa Etária	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
0 a 3 anos	-	-	7,6	7,4	8,1	8,7	9,2	10,6	11,7	11,7	13,4	13,0	15,4	17,1	18,1	18,4
4 a 6 anos	54,1	57,8	53,5	53,8	56,3	57,9	60,2	65,6	67,0	68,5	70,6	72,0	76,1	77,6	79,8	81,3
7 a 14 anos	86,6	88,6	90,2	91,2	93,0	94,7	95,7	96,5	96,9	97,2	97,1	97,3	97,6	97,6	97,9	98,0
15 a 17 anos	59,7	61,9	66,6	69,4	73,3	76,5	78,5	81,1	81,5	82,3	81,9	81,7	82,1	82,1	84,1	85,2
18 a 24 anos	22,6	24,9	27,1	28,4	29,4	32,1	33,9	34,0	33,9	34,0	32,2	31,6	31,7	30,9	30,5	30,3
25 a 29 anos																
anos	5,8	6,4	7,0	7,6	8,5	9,4	10,4	12,3	12,5	12,9	12,5	12,5	13,0	12,4	12,3	12,2

Fonte: Microdados da PNAD (IBGE)

Elaboração: Disoc/Ipea

Os dados da tabela acima apontam que o crescimento da frequência à escola tem se mantido, ou seja, em termos de acesso, podemos dizer que estamos evoluindo. Todavia, a tabela chama atenção diante da discrepância da frequência comparando-se as faixas etárias. A frequência de jovens de 15 a 17 anos, em 2009, representava 85,2%, já dos jovens entre 18 e 24 anos, 30,3%. Diferentes hipóteses podem ser levantadas para essa diferença, especialmente o abandono da escola a partir dos 18 anos de idade, mesmo sem ter concluído os estudos.

A tabela abaixo nos aproxima ainda mais do ensino médio, tendo em vista que concentra somente esse recorte.

**Tabela 2 - Taxa de frequência líquida, segundo as faixas etárias, no ensino médio - 1992 a 2009**

Categorias	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
<b>Ensino Médio (15 a 17 anos)</b>																
<b>Brasil</b>	<b>18,2</b>	<b>18,9</b>	<b>22,1</b>	<b>24,1</b>	<b>26,6</b>	<b>29,9</b>	<b>32,7</b>	<b>36,7</b>	<b>39,9</b>	<b>42,9</b>	<b>44,1</b>	<b>45,1</b>	<b>46,9</b>	<b>47,9</b>	<b>50,4</b>	<b>50,9</b>
Norte	11,7	13,5	16,7	15,9	17,6	20,8	24,3	26,4	29,0	31,6	27,6	30,8	34,9	36,3	39,6	39,1
Nordeste	9,5	10,2	11,4	12,8	13,4	14,9	16,7	20,5	22,8	25,4	27,8	30,0	33,1	34,5	36,4	39,2
Sudeste	24,3	24,9	29,0	31,6	34,8	39,7	42,4	47,7	52,3	55,3	57,8	57,2	57,6	58,6	61,8	60,5
Sul	23,1	24,4	29,3	32,5	35,6	38,9	44,7	47,7	50,8	52,5	53,3	53,6	54,9	55,0	56,5	57,4
Centro-Oeste	17,5	18,2	21,1	23,5	27,3	29,3	32,2	36,6	40,0	44,2	44,7	45,8	48,1	49,5	52,0	54,7
<b>Localização</b>																
Urbano Metropolitano	25,9	25,8	30,3	32,4	34,5	38,6	41,4	46,7	49,5	52,0	54,2	54,3	55,3	56,8	59,0	57,3
Urbano Não Metropolitano	20,0	20,9	23,7	25,9	28,6	32,4	35,6	37,9	41,9	45,0	46,7	48,0	49,9	49,6	52,0	52,9
Rural	5,3	6,3	7,7	8,8	11,1	12,2	15,2	17,0	18,5	21,6	21,9	24,5	26,7	30,7	33,3	35,7
<b>Sexo</b>																
Masculino	15,1	15,3	18,4	19,9	22,0	24,8	28,3	32,2	35,5	37,9	39,1	40,4	41,8	42,3	44,4	45,3
Feminino	21,3	22,5	25,9	28,5	31,2	35,1	37,2	41,2	44,4	48,0	49,3	49,9	52,0	53,7	56,8	56,7
<b>Raça ou Cor</b>																
Branca	27,1	27,7	32,3	34,0	38,1	41,0	44,2	49,5	52,3	54,8	56,1	56,5	58,3	58,6	61,0	60,3
Negra	9,2	10,2	11,9	13,4	14,7	18,6	21,2	24,4	28,2	31,8	33,5	35,5	37,4	39,3	42,2	43,5

Fonte: Microdados da Pnad (IBGE).

Elaboração: Disoc/Ipea.

A tabela evidencia um crescimento da frequência especialmente no ensino médio para jovens entre 15 e 17 anos, mas aponta diferenças significativas no que se refere à localização geográfica, gênero e raça/cor. Especialmente a dimensão racial nos chama atenção, pois existe uma diferença de 16,8% de frequência entre brancos e negros no ano de 2009. Pontuamos também que, na análise da PNAD 2011, o percentual de jovens de 15 a 17 anos de idade que frequentavam a escola foi de 83,7%, proporção inferior à observada em 2009, quando foi de 85,2%.

Embora não possamos falar em universalização do ensino médio, esse processo de expansão da educação e alargamento do ensino médio modifica o cenário do público que o frequentava há uns anos, pois deixa de ser um público homogêneo, se comparado com os jovens originários das elites econômicas e culturais que compunham as escolas públicas na década de 1970. O “novo jovem” apresenta uma diversidade de habilidades, conhecimentos, repertórios culturais e projetos de vida, o que faz com que a escola ganhe novos sentidos na atualidade. O ensino médio, que há décadas atrás era considerado como uma antessala dos estudos universitários e, como tal, estava reservada aos filhos das classes dominantes, hoje, torna-se o ensino “final” para a maioria da população. A mudança de sentido determina uma série de transformações nos dispositivos e processos escolares (FANFANI, 2000). Embora haja uma mudança de sentido, as contribuições de Dayrell (2009) nos fazem questionar sobre a identidade do ensino médio, “se propedêutico, técnico, ou se a proposta adequada se refere à articulação dessas duas dimensões (...)” (DAYRELL; 2009, p. 6). Na verdade, como explicita o autor, é necessária uma reflexão em torno do papel da escola do ensino médio como etapa final do ensino básico, especialmente buscando compreender sua relação com o mercado de trabalho e com o ensino superior.

A análise sobre a identidade é essencial para dar sentido ao processo de escolarização de muitos jovens alunos. Mesmo percebendo uma ampliação na frequência de determinada faixa etária, como vimos nas tabelas, a comparação entre faixas etárias nos mostram que existe um abandono da escola, alguns nem completam o ensino médio e evadem da escola.

Buscando compreender os motivos de tal abandono, a Fundação Getúlio Vargas (2009) realizou uma investigação tendo como foco a população entre 15 e 17 anos, guiada pelo seguinte questionamento: o que leva um jovem a sair da escola? Segundo



essa pesquisa, as possíveis causas foram: oferta (10,89 %); falta de renda (27,09%); falta de interesse (40,29%) e outros motivos (21,73%).

O abandono da escola nos faz questionar como se tem estabelecido a relação entre os jovens e a escola. Como mencionado, o principal motivo do abandono é a falta de interesse, apontada praticamente pela metade dos jovens. Segundo Dayrell (2007):

para os jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se uma ‘obrigação’ necessária, tendo em vista a necessidade do diploma (DAYRELL, 2007, p.1106).

Em seguida, é apontada a falta de renda como motivo para abandono. Essa constatação nos faz refletir em que medida ter que trabalhar para ajudar na renda da família é uma realidade desse abandono. Como as possibilidades se reduzem, pois nem sempre é possível optar, visto que a necessidade de ter que ajudar em casa, por exemplo, responde por si mesma. Nesse sentido, ter que trabalhar pode ser um motivo para a evasão, já que nem todos conseguem conciliar trabalho e escola, como já ponderamos no item anterior.

Esses dados, bem como o lugar da escola colocado por Dayrell (2007), contribuem para diferentes questionamentos, pensados a partir da escola como um dos *locus* de produção de juventude. Dentro desse contexto, fica mais clara ainda a necessidade de se investigar os sentidos da escolarização para esses jovens, colocando a relação com o trabalho como foco da discussão, buscando entender como se constitui tal relação. Como será que os jovens lidam com esta dinâmica de trabalho e escola? Em que medida essa relação repercute em sua “condição juvenil”?

Outro ponto que merece destaque aqui se configura ao fazermos a relação entre jovens, escola e trabalho, e nos questionar em que escola esses jovens estudam. Os jovens trabalhadores, em sua maioria, trabalham durante o dia e estudam à noite. Os estudos realizados no *Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)* já citados, apontam 12 trabalhos sobre essa temática, tentando entender a escola noturna, suas especificidades, o valor social que lhe é atribuído, bem como as representações que se fazem ao seu respeito.

Pensar no ensino médio e juventude já não é uma tarefa fácil, porém ao falarmos de jovens estudantes e trabalhadores, torna-se necessário estreitarmos nossa discussão

sobre a escola noturna, pois é o espaço que estes, em sua maioria, ocupam e é o caso dos jovens trabalhadores do *campus* Pampulha da UFMG.

Sousa e Oliveira (2008), diante de uma pesquisa realizada em oito estados do Brasil, dentre eles Minas Gerais, apontam aspectos interessantes sobre as características dos jovens alunos da escola de ensino médio noturna.

A primeira pontuação dos autores ratifica o público da presente pesquisa com jovens trabalhadores da CVB, pois diz respeito a jovens que antes de serem estudantes são trabalhadores. Outra questão que nos chama atenção nas análises da pesquisa desenvolvida por esses autores diz respeito ao posicionamento dos profissionais em relação aos jovens trabalhadores, como ressaltaram:

eventuais menções a trabalhadores-estudantes são feitas no sentido de apontar a necessidade de compreensão dos vínculos frágeis que estes usualmente estabelecem com o processo de escolarização. Essa interpretação tende a gerar, por parte da equipe escolar, propostas e práticas de ensino “menos exigentes”, embora estas se apresentem em nome do compromisso com a permanência desses alunos na escola (SOUSA & OLIVEIRA, 2008, p. 55).

Embora consideremos a necessidade de se rever os vínculos entre escola e jovens trabalhadores que busquem ações que considerem sua especificidade de vida e trabalho como postulado na LDB em seu artigo 4º parágrafo VI: “oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando”, bem como a permanência desses jovens na escola, consideramos que tais ações podem vir a resultar em menor compromisso com a qualidade do ensino ofertado aos jovens trabalhadores, que em sua maioria estudam no período noturno, como é o caso dos jovens trabalhadores da CVB.

Por último, ainda contando com a contribuição de Sousa e Oliveira (2008), corroboramos que outra característica que diferencia o aluno do ensino médio noturno é a própria trajetória escolar. Ou seja, parte deles continua estudando sem interrupção, mesmo com reprovações anteriores, e outros retomam a escola, que foi abandonada em algum momento do processo de escolarização. Ressaltamos que no caso dos jovens trabalhadores da CVB o primeiro perfil se aproxima mais, enfatizando, porém, que a necessidade de estudar na escola noturna é atravessada pela sua dimensão de jovem trabalhador. Assim como apontam os autores supracitados, diferentes trajetórias repercutem em diferentes expectativas após a conclusão do ensino médio, embora exista uma tendência de caráter profissional ou acadêmico presumido pelos profissionais da

educação colocado como critério de organização da escola e do currículo, diminuindo talvez as possibilidades de escolhas.

Peregrino (2009), em análises sobre as pesquisas realizadas sobre a escola noturna, pondera:

a escola noturna é um espaço carregado de significados, e não furtaremos aqui a expor alguns dos sentidos expressos nestes estudos. Condição de conciliar trabalho e estudo; esperança de dias melhores; espaço de socialização; engodo, falácia; instituição de categoria inferior para alunos trabalhadores excluídos dos processos regulares de escolarização; espaço propício para produção de novas sociabilidades, são algumas das formas que a escola noturna se dá a ver (PEREGRINO, 2009, p. 104).

Outro ponto importante mencionado por ela, que dialoga com os apontamentos de Sousa e Oliveira (2008), refere-se ao tipo de relação mantida entre escola e trabalho na vida dos jovens do noturno. A pergunta que se faz nas pesquisas é em que medida escola e trabalho excluem-se na vida dos jovens? Afinal, trabalho impede a escolarização? De acordo com a autora, as respostas são variadas, mas em sua maioria colocam o trabalho como um obstáculo para a escolarização. Como será que se constitui essa relação para os jovens trabalhadores da CVB?

Apesar de pesquisas que trabalham com essa relação entre trabalho e escola, essa pesquisa se faz necessária, visto que, como pontua Peregrino (2009), com raras exceções, o trabalho, nas pesquisas, é discutido de maneira abstrata, condição genérica (a de aluno trabalhador), servindo muito mais para indicar a origem social dos que estão na escola noturna do que para refletir sobre essa prática social que está presente na vida dos jovens trabalhadores.

Além das discussões realizadas acima, podemos pensar também no lugar do ensino médio para esses jovens, seja na escola noturna ou não. Existe um legado que atribui ao ensino médio um espaço de preparação para o vestibular, o que torna mais difícil a construção de significados por parte dos jovens para essa fase da escolarização, que vai além da aquisição de um diploma. O ensino médio passa a se caracterizar como uma fase em que as decisões devem ser tomadas, mais ainda, em que uma profissão deve ser escolhida. Como os jovens lidam com isso? Ao pensar nos jovens trabalhadores no *campus* Pampulha da UFMG, como será que vivenciam esse

momento? Será que o fato de estarem dentro de uma Universidade tem algum sentido diferenciado? Ou será mais uma pressão?

#### **1.4 Juventude e Projeto de Futuro**

Ao pensarmos na relação jovem, trabalho e escola, somos levados também a nos questionar sobre os projetos de futuro dos jovens desta pesquisa. Eles são trabalhadores da CVB, mas, ao mesmo tempo, são estudantes do ensino médio, alguns já no terceiro ano. Será que os jovens elaboram projetos de futuro? Se sim, como esses projetos se configuram?

Esses questionamentos se fazem presentes quando entendemos a condição juvenil, desde a adolescência, como um espaço de experimentação em todas as dimensões da vida subjetiva e social. Leccardi (2005) afirma que a fase juvenil aparece socialmente como uma fase “biográfica de preparação” para a vida adulta. Nesse sentido, o presente não é somente uma ponte entre passado e futuro, mas um tempo de preparação para esse futuro. É importante ressaltar que essa tradição não se resume a essa etapa da vida, mas segundo a autora,

a determinação de adiar para um tempo vindouro a satisfação possível que o tempo presente pode garantir, em vista dos benefícios que esse adiamento torna possíveis – estava na base dos processos modernos de socialização (LECCARDI, 2005, p.35).

Nessa perspectiva, o tempo é pautado num processo estruturado por um antes e um depois. Ela afirma que essa dimensão do tempo configura-se na ideia de um futuro aberto, ou seja, “nesta concepção, o devir aparece ligado, por um fio, às escolhas e às decisões do presente” (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 69). É esse contexto que explica uma determinada noção de projeto de futuro, aliada a uma ideia de adiamento das recompensas, que marca a sociedade até os dias atuais. Essa concepção presente na modernidade é o alicerce para se pensar uma determinada representação de juventude, vista como um tempo privilegiado de preparação para o futuro e tão logo para elaboração de um determinado projeto de futuro. Como já discutimos anteriormente, criticamos a ideia da redução da juventude a um tempo de preparação, a um tempo de passagem pelo que ela representa de negação das demandas e necessidades reais dos jovens no presente. Ao mesmo tempo, reconhecemos essa fase da vida como o

momento privilegiado de elaboração de projeto de futuro. E isso porque reconhecemos que a fase da juventude tende a ser um processo permeado por descobertas, experimentações, emoções e conflitos que os jovens se questionam: “Quem sou eu?”, “Para aonde vou?”, “Qual rumo devo dar à minha vida?”. Desses questionamentos, emergem um impulso por independência e o desejo por emancipação em relação ao mundo adulto que, em sua maioria, leva os sujeitos à necessidade de elaborarem planos. Diante dessa necessidade, o futuro é considerado a dimensão do sentido de agir, representando-se como tempo estratégico de definição de si. Nessa perspectiva,

o futuro é o espaço para a construção de projetos de vida e, ao mesmo tempo, para definição de si: projetando que coisa se fará no futuro, projeta-se também, paralelamente, que se será (LECCARDI, 2005, p.36).

Assim, pensar em “projeto de futuro” ou “projeto de vida”, ambos os termos empregados aqui no mesmo sentido, de acordo com o aporte teórico que analisa a questão, seja qual for a nomeação dada ao tema dos projetos, é necessário estarmos atentos à importância dessa categoria para a compreensão da juventude.

Trata-se então, ao se pensar em projeto de futuro, de um processo que está intimamente ligado à construção da identidade que, segundo Dayrell (1999), é um processo de aprendizagem que implica no amadurecimento da capacidade de integrar o passado, o presente e o futuro, articulando a unidade e a continuidade de uma biografia individual. Como afirmam Dayrell e Gomes (2004):

a identidade é uma construção que cada um de nós vai fazendo por meio das relações que estabelece com o mundo e com os outros, a partir do grupo social a que pertence, do contexto familiar, das experiências individuais, de acordo com os valores, ideias e normas que organizam sua visão de mundo (DAYRELL & GOMES, 2004, p.10).

Corroboramos com os autores citados e ratificamos que esse processo contribui no entendimento da condição juvenil e tão logo na construção de projetos de futuro, pois, como afirma Boutinet (2002):

Responde aos imperativos psicológicos de afirmação da identidade pessoal, de desenvolvimento da autonomia, de atualização progressiva de si através de uma história pessoal que pode tanto menos ser abandonada porque se prolonga, assim como se prolonga a expectativa de vida. (BOUTINET, 2002, p.271)

O autor supracitado reforça a ligação da identidade com os projetos de futuro, ressaltando especialmente que é a partir de um desejo de autonomia e reflexão sobre a história pessoal que inclui passado, presente e futuro, que os projetos de futuro começam a se alicerçar.

Mas, afinal, o que estamos chamando de projeto de futuro? O projeto de futuro não deve ser entendido como resultado de um cálculo matemático, ou um processo linear como muitas vezes se pensa. O projeto de futuro difere dos demais projetos, tais como arquitetônicos, políticos, educativos, visto que não são escritos formalmente, com objetivos, metodologias e cronograma a serem cumpridos. O projeto de futuro diz de um plano que remete, como diz o próprio nome, a uma ação que o indivíduo projeta realizar em algum momento futuro, em um arco temporal mais ou menos largo. Sendo assim, o projeto de futuro pode ser entendido como:

uma ação do indivíduo de escolher em, dentre os futuros possíveis, transformando os desejos e as fantasias que lhe dão substâncias em objetivos passíveis de serem perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida (LEÃO; DAYRELL; REIS 2011, p.67).

Como afirma Velho (1987), a noção de que os indivíduos escolhem ou podem escolher é que dá base para se pensar em projetos. Porém, é importante relativizar a questão da escolha e do projeto individual. A ideia central é que, primeiramente, reconhece-se não existir um projeto individual ou “puro”, sem referência ao outro ou ao social. Segundo o mesmo autor, “os projetos são elaborados e construídos em função de experiências socioculturais, de um código, de vivências e interações interpretadas”. Concordamos com ele ao pontuar que:

[...] o projeto não é um fenômeno puramente interno, subjetivo. Formula-se e é elaborado dentro de um campo de possibilidades, circunscrito histórico e culturalmente, tanto em termos da própria noção de indivíduo como dos temas, prioridades e paradigmas existentes (VELHO, 1987, p. 27).

A contribuição do autor citado ratifica que os projetos de futuro dependem sempre do campo de possibilidades, ou seja, dependem do contexto socioeconômico e cultural no qual o jovem está inserido, o que por sua vez limita ou potencializa suas possibilidades de experiências e aponta os limites e ou as alternativas possíveis de serem sonhadas e desejadas, individual ou coletivamente. Assim, podemos dizer que os

projetos de futuro nascem e se desenvolvem tendo como referência o tempo presente, mas não deixando de estar diretamente relacionados com o passado e o futuro; as escolhas e as decisões que foram e que serão feitas irão compor esses projetos. Dessa forma, é possível dizer também que o projeto possui dinâmica própria, transformando-se à medida do amadurecimento dos jovens e/ou mudanças no campo de possibilidades. Velho ressalta ainda que:

[...] os projetos mudam, um pode ser substituído por outro, podem-se transformar. O “mundo” dos projetos é essencialmente dinâmico, na medida em que os atores têm uma biografia, ou seja, sujeitos à ação de outros atores e às mudanças sócio-históricas (VELHO, 1987, p. 27).

Dentro desse contexto, chamamos atenção para a não linearidade dos projetos, pois, conforme mencionado acima, os projetos mudam. Pais (2001) também chama atenção para essa não linearidade dos projetos de futuro, tendo em vista que na modernidade as possibilidades são tantas que, segundo ele, vivemos em terrenos labirínticos. Desse modo, a modernidade pode nos apresentar tantos caminhos que não sabemos como nos orientar. Para Leão, Dayrell e Reis (2011), na atualidade, o tempo linear dá lugar a um tempo de incerteza, enfatizando assim a dimensão de tempo labiríntico como apontado por Pais (2001).

Esses autores também pontuam que, diante da intensificação dos processos de globalização, da velocidade das transformações tecnológicas de informação e comunicação, a dimensão dos riscos e incertezas são ainda mais expressivos e esse novo cenário “passa a interferir diretamente na produção social dos jovens e na forma como se relacionam com o tempo e especificamente com o futuro...” (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 72), o que, por sua vez, pode redimensionar a importância dos projetos de futuro. Logo, se por um lado os terrenos labirínticos, como afirma Pais (2001), podem possibilitar uma ampliação das possibilidades de escolhas de forma mais autônoma, o cenário que se alia a esse labirinto diz que nem tudo pode ser escolhido.

Não podemos deixar de citar que a realidade e as possibilidades não são iguais para aqueles de diferentes classes sociais, raça/etnia, gênero, dentre outras variáveis; por isso, mais uma vez, enfatizamos a importância de se pensar na noção de campo de possibilidades, pois, como afirma Velho (2003):

Para lidar com o possível viés racionalista, com ênfase na consciência individual, auxilia-nos a noção de campo de possibilidades como dimensão sociocultural, espaço para formação e implementação de projetos [...] (VELHO, 2003, p. 40).

Pensando nos sujeitos desta pesquisa, jovens trabalhadores da CVB, somos levados a questionar em quais campos de possibilidades esses jovens estão inseridos. Em que medida o trabalho contribui para ampliar o campo de possibilidade para se pensar projetos de futuros, mesmo diante de incertezas?

Leccardi (2005) problematiza como os jovens constroem seus projetos de futuro, principalmente levando em consideração o significado de futuro na contemporaneidade. Nesse sentido, a lógica linear que articulava passado, presente e futuro que estabelecia uma regularidade entre o antes e o depois é colocada em questão e o futuro perde seu sentido como um tempo controlável. A fluidez do tempo na contemporaneidade também é ressaltada por Leão, Dayrell e Reis (2011):

[...] a contemporaneidade inaugura novas formas de temporalização. A lógica linear que articulava passado, presente e futuro como espaços temporais encadeados, em relações causais de um antes e um depois, é colocada em questão, e o futuro perde o seu sentido com um tempo progressivo, controlável e planificável (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 72).

Assim, diante das incertezas e riscos, a busca de sentido tende a ser colocada no tempo presente, num eixo temporal que talvez possibilitasse um controle. Como resalta Leccardi (2005), a busca de sentidos é transferida para o presente e pensada a partir de um eixo temporal mais curto que tornaria possível o seu controle, distanciando de um cenário de incertezas e riscos de um futuro mais longo. Diante dessa questão, baseada em uma pesquisa realizada com jovens italianos sobre as suas perspectivas de futuro, a autora define aspectos de uma identidade temporal que é denominada “presente estendido”.

A partir da reflexão em torno desse conceito apresentado pela autora, podemos dizer que o “presente estendido” é:

[...] um espaço temporal que bordeja o presente, suficientemente breve para não fugir ao domínio humano e social, mas também suficientemente amplo para consentir alguma forma de projeção para além do tempo (LEÃO; DAYRELL; REIS 2011, p.72).



Dentro desse contexto, baseando-nos novamente em Leccardi (2005), o presente (ora mais, ora menos estendido) configura-se como a única dimensão temporal acessível para definição de escolhas, ou seja,

[...] um verdadeiro horizonte existencial que, em certo sentido, inclui e substitui futuro e passado. O futuro deixa de ser uma fronteira a ser superada, um fim que orienta o presente, e torna-se um horizonte, descontínuo e dinâmico, numa fragmentação da experiência com o tempo (LEÃO; DAYRELL; REIS 2011, p.72).

Essa concepção traz novamente o questionamento do projeto de futuro como um princípio orientador das biografias desses jovens, tendo em vista que o futuro aparece como incerto, indeterminado, ganhando centralidade o tempo presente.

Por fim, podemos ressaltar que, apesar das incertezas, da centralidade da dimensão do presente, todos se deparam com a necessidade da escolha. Como já mencionado anteriormente, ser jovem implica, dentre outras dimensões, definir seu projeto de futuro, fazer escolhas diante de um campo de possibilidades múltiplo. Segundo Dayrell (1999), os projetos podem ser individuais e/ou coletivos, mais amplos ou restritos, em curto ou médio prazo, dependendo do campo de possibilidades. Consideramos que diferentes espaços podem contribuir para a ampliação do campo de possibilidades dos jovens trabalhadores, especialmente o trabalho e escola poderiam ter papéis primordiais na ampliação deste, oferecendo informações e potencializando as possibilidades de poder vislumbrar diferentes alternativas. Velho (1987) enfatiza que

a racionalidade de um projeto é relativa desde que se alimenta de determinadas experiências culturais. Sua maior ou menor eficácia está, basicamente, circunscrita a determinado quadro sócio-histórico [...]. Por isso é fundamental entender a natureza e o grau maior ou menor de abertura ou fechamento das redes sociais em que se movem os atores (VELHO, 1987, p. 28).

Dessa maneira, consideramos essencial buscar entender como o trabalho e a escola contribuem ou não para a formulação desses projetos de futuro. Qual a relação entre os projetos de futuro e as experiências oferecidas pelo ambiente de trabalho na UFMG?

## **2. Juventude no plural: buscando compreender quem são os jovens trabalhadores da Cruz Vermelha Brasileira na UFMG (*Campus Pampulha*)**

Neste capítulo, realizaremos uma discussão acerca do perfil dos jovens trabalhadores da CVB na UFMG (*campus Pampulha*). Consideramos primordial apontar elementos que circunscrevem a condição dos jovens trabalhadores, pois é a partir destes que conseguiremos analisar as nuances da condição juvenil.

### **2.1 Quem são os jovens da pesquisa: elementos da condição juvenil**

Como já ressaltamos no capítulo anterior, partimos da ideia de juventude no plural, marcada pela diversidade, assim buscaremos neste momento discorrer sobre diferentes elementos que compõem a pluralidade da condição juvenil dos jovens trabalhadores da CVB no *campus* UFMG. Quem é o jovem trabalhador da CVB? Como vivenciam a condição juvenil?

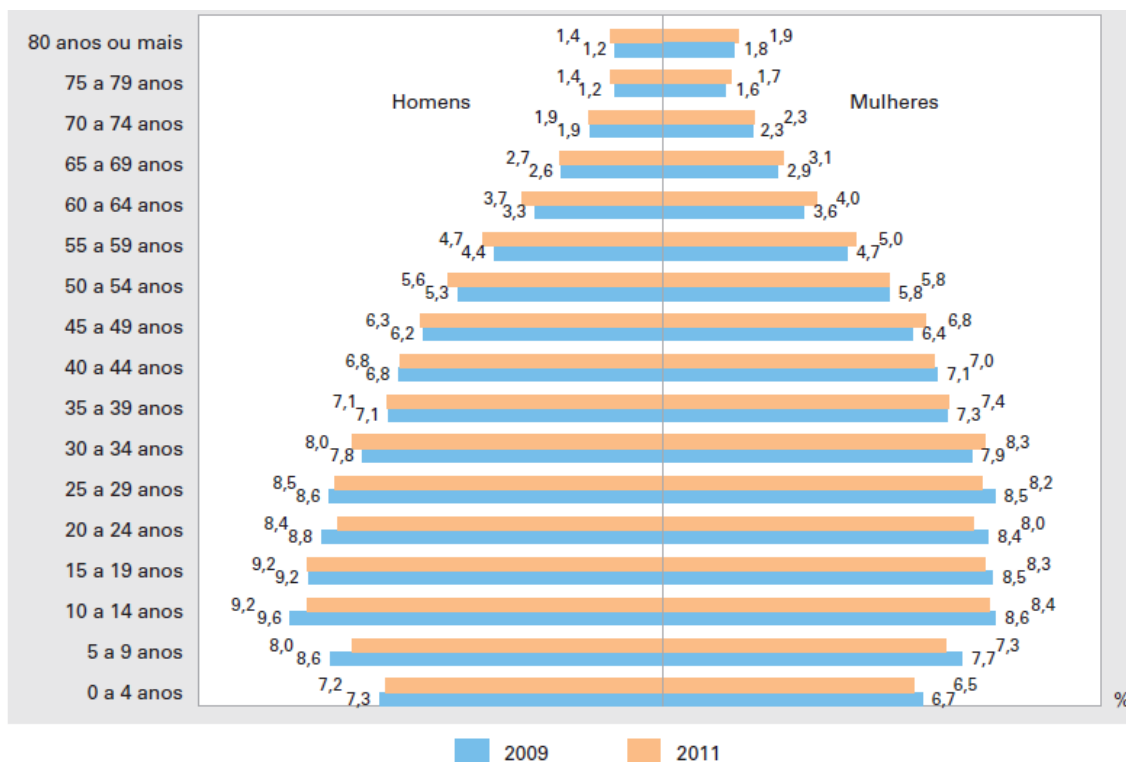
Inicialmente podemos enfatizar que os 149 jovens participantes da pesquisa têm idade média de 16 e 17 anos<sup>9</sup>. Tal faixa etária está diretamente relacionada à característica do processo seletivo da CVB, pois os jovens podem fazer inscrição para participar de algum processo seletivo via CVB com quinze anos, até serem chamados, podem já ter alcançado os 16 anos e três meses. Por outro lado, a idade máxima é de 17 anos, pois quando se completa 18 anos, no dia do aniversário, o jovem é desligado do local de trabalho, com exceção se for contratado pela empresa que presta serviço.

Salientamos que os jovens desta pesquisa fazem parte do número total de jovens no Brasil entre 15 e 17 anos de idade, que tem caído desde 1999, como apontam os dados da PNAD (2009/2011), mas representam ainda um total de 5,4% da população total do país. O gráfico da distribuição da população por sexo e, especialmente por grupo de idades, permite-nos visualizar esse decréscimo:

---

<sup>9</sup> Disponibilizamos no “Apêndice 2” as tabelas que não aparecem no corpo do texto.

**Gráfico 2 - Distribuição do percentual da população residente, por sexo, segundo os grupos de idade – Brasil – 2009/2011**



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2009/2011.

É possível denotar um estreitamento da base da pirâmide que aponta uma redução do contingente de crianças e adolescentes de até 19 anos de idade (IBGE/PNAD, 2009/2011). Por outro lado, percebemos um aumento da população com idade de 60 a 64 anos, por exemplo. Segundo análises do IBGE, a queda no número de crianças e adolescentes e consequentemente o aumento do número da população idosa refere-se à queda da fecundidade e ao aumento da expectativa de vida. Mas o que representa ter entre 16 e 17 anos de idade?

Antes de mais nada, é importante levar em conta que Abramo (2005) chama atenção para não considerarmos a juventude somente a partir de uma visão cronológica, ressaltando a necessidade de relativizarmos tais marcos, pois os sujeitos vivenciam trajetórias diferenciadas ainda que estejam com a mesma idade. Carrano (2000) também chama atenção para essas perspectivas, mas ressalta que socialmente as “idades” representam um marco para estudos estatísticos, definição de idade de escolarização obrigatória, na atribuição de idade mínima para a responsabilização penal, na

classificação de programas de televisão, etc. Ainda nessa perspectiva, Regina Novaes (2006) menciona que esses limites etários não são fixos, pois:

Para os que não têm direito à infância, a juventude começa mais cedo. E, no extremo – com o aumento de expectativas de vida e as mudanças no mercado de trabalho -, uma parte ‘deles’ acaba por alargar o chamado ‘tempo de juventude’ até a casa dos 30. Com efeito, qualquer que seja a faixa etária estabelecida, jovens com idades iguais vivem juventudes desiguais (NOVAES, 2006, p.105).

Corroboramos com a ideia desses autores, pois como já problematizamos, a juventude ultrapassa a dimensão etária, mesmo que em níveis de políticas públicas tal dimensão seja central. Assim, a juventude deve ser entendida como uma construção social em que diferentes aspectos se entrecruzam.

Levando em conta todo esse debate, podemos afirmar que ter esta idade de 16 e 17 anos pode trazer diferenças significativas nas formas de vivenciar a condição juvenil. Dessa forma, enfatizamos que diferentes fatores contribuem para marcar a singularidade desses jovens, tais como a relação familiar, acesso a diferentes espaços, leis de proteção e políticas públicas, etc. Alguns dos jovens pesquisados, mesmo trabalhando, falaram-nos de algumas dimensões que consideramos estarem relacionadas à idade, tais como: que ainda se viam dependentes das permissões dos pais, mães ou responsáveis para fazerem determinada atividade; que devido à idade não podiam acessar a casa de *shows* e/ou eventos, com exceção das famosas *matinês*<sup>10</sup>, que não podiam ir a bares, etc. Lembramos que as casas noturnas, os bares e outros espaços não podem ser frequentados, em princípio, por eles, por serem menores de 18 anos. E mesmo quanto ao acesso à internet, algumas redes sociais o proibem para aqueles que se declaram menores de 18 anos.

Outra singularidade é quando pensamos em políticas públicas. Os jovens aqui citados ainda estão sob a proteção do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)<sup>11</sup>, que, em seu artigo 2º, expõe a abrangência da lei para crianças até doze anos incompletos e adolescentes entre doze e dezoito anos de idade. Em seu capítulo 5 (Do Direito à Profissionalização e à Proteção no Trabalho), discorre sobre os aspectos que regem a questão do trabalho nessa idade. Ao mesmo tempo, essa faixa etária é

---

<sup>10</sup> *Matinês* são festas para menores de 18 anos, realizadas durante o dia, em espaços variados, mas especialmente em casas de *shows*. Nas *matinês*, geralmente não há o consumo de bebida alcoólica.

<sup>11</sup> Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990.

contemplada também por um outro marco legal, o Estatuto da Juventude, que reconhece como jovens os indivíduos de 15 a 29 anos. É interessante pontuar que, em se tratando de políticas públicas, alguns estudos, como o do IPEA (2008), tendem a desenvolver suas análises considerando a juventude subdividida em subgrupos, cada qual com a sua especificidade: *jovem adolescente* dos 15 aos 17 anos, *jovem jovem* dos 18 aos 24 anos e *jovem adulto* que abarca os sujeitos de 25 a 29 anos.

Outro elemento relevante a ser mencionado refere-se à questão de gênero, o que contribui para ampliarmos nosso entendimento acerca da condição juvenil dos jovens trabalhadores da CVB. Os sujeitos desta pesquisa, no que se refere ao gênero, são representados majoritariamente por homens (65%) e sub-representados pelas mulheres (35%). O que podemos inferir com esse percentual? Ser jovem mulher ou jovem homem, o que afinal representa? Podemos começar dizendo que as vivências desde a infância até a chegada à juventude assumem características diferentes para homens e mulheres. Assim, ser jovem mulher traz consigo singularidades de um “modo de se criar jovens homens e jovens mulheres” que tradicionalmente são bem diferentes, na maior parte das vezes, o que pode explicar em parte o fato de ser menor o número de jovens mulheres da CVB na UFMG.

O dado aqui apresentado sobre a proporção de gênero pode ser reflexo das estatísticas gerais de inserção das mulheres no mercado de trabalho, especialmente jovens mulheres, já que essas taxas ainda são inferiores a dos jovens homens. No âmbito geral, pode-se observar um aumento da participação das mulheres em trabalhos formais entre os anos de 1999 a 2009, sendo que, em 2009, a proporção de homens em emprego formal atingia 53,2%, enquanto de mulheres 48,8%. Porém, ao focalizar a análise para as mulheres jovens, de 16 a 24 anos de idade, 69,2% estão em trabalhos informais e apenas 30,8% em trabalhos formais. (PNAD, 2009)

Outro fator que pode contribuir para essa diferença diz respeito ao tipo de trabalho exercido. Muitos dos jovens homens, durante o momento de aplicação de questionários, relataram que faziam todo o tipo de trabalho desde atender telefone a carregar materiais pesados. Talvez a maior inserção masculina se devesse também a um estereótipo de que certos tipos de atividades sejam para homens e outras para mulheres. Além disso, podemos dizer que existe uma tendência à jovem mulher se ocupar dos afazeres domésticos, ajudando especialmente a mãe nas atividades e a “pressão” social e

familiar para se entrar no mercado de trabalho seja menor. Já os jovens homens seriam mais pressionados a buscar um trabalho fora de casa, tendo em vista que em sua maioria não participam do trabalho doméstico. É claro que esse cenário vem se alterando, mas ainda existe uma propensão forte a esse “padrão” socialmente construído. Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a demanda por trabalho doméstico tem crescido no mundo todo, contribuindo para alterar as estruturas familiares, a organização do trabalho e a entrada da mulher no mercado de trabalho, porém ainda existe uma forte tendência a situar as mulheres como responsáveis pelos trabalhos domésticos, cuidados com a criança e com os idosos. Além destas questões o número menor de mulheres refere-se ao processo de recrutamento, pois como veremos a UFMG faz a opção por jovens homens.

Outra dimensão da condição juvenil é o estado civil dos jovens que, ao serem questionados, todos se afirmaram solteiros. Essa dimensão significa especialmente um “afastamento” do mundo adulto, visto que em grande medida ter uma união estável, ou ser casado configura-se como um dos ritos de passagem para a vida adulta.

Diferentes autores (Dayrell, 2005; Sposito, 2009; Abramo, 2005; Novaes, 2006.) enfatizam a importância de percebermos as múltiplas condições da vida juvenil. Assim, há uma diversidade de situações sociais, econômicas, culturais, geográficas, entre outros aspectos que cada jovem vivencia. Como menciona Dayrell (2007), “na realidade, não há tanto uma juventude e sim jovens enquanto sujeitos que se experimentam e sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem” (DAYRELL, 2007, p.4).

Assim, torna-se necessário apontarmos qual é o contexto social, econômico e cultural que esses jovens estão inseridos, tendo em vista que tal percepção nos possibilitará compreender ainda melhor que jovens são esses.

### **2.1.1 “O lugar social” dos jovens trabalhadores da Cruz Vermelha Brasileira**

Buscando entender o contexto sociocultural, discutiremos alguns aspectos que são constitutivos desse contexto, um deles o lugar social desses jovens.

Um primeiro ponto que nos permite indicar o lugar sociocultural dos jovens trabalhadores da CVB diz respeito à escolaridade e ocupação dos pais. Ao analisarmos a escolaridade dos pais e das mães dos jovens, concluímos que a escolaridade tanto do pai quanto da mãe, em sua maioria, era menor que a dos seus filhos. Somando os

percentuais de pais que não alcançaram o ensino médio, temos 51,68%, já no caso das mães, o número era ainda maior, 66,44%. Tomamos como base o ensino médio, pois a grande maioria dos jovens estava cursando esse nível de ensino. O índice de pais e mães com ensino médio incompleto e completo é bem próximo. Com ensino médio incompleto, temos 8,72% das mães e 10,07% dos pais; com ensino médio completo, temos 16,78% das mães e 15,44% dos pais. Chama atenção o baixo número de pais e mães que estavam cursando ou cursaram ensino superior. Apenas 2,01% das mães têm ensino superior incompleto e não tem nenhum pai nessa condição. Com ensino superior completo ou mais, temos 1,34% das mães e 0,67% de pais.

Que fatores poderiam explicar a baixa escolarização de pais e mães, especialmente comparada à escolarização dos filhos? Os dados coletados não nos permitem fazer afirmações rígidas a respeito da causa para o baixo nível de escolarização, porém podemos inferir duas dimensões. De um lado, tendemos a considerar que a baixa escolarização é resultado do contexto de desigualdade social, que, dentre os efeitos possíveis, temos a exclusão do acesso à escolarização. De outro, pontuamos que a diferença de escolarização entre pais, mães e filhos pode estar relacionada às mudanças educacionais ocorridas nas últimas décadas. O processo de expansão da escolarização no Brasil, bem como de universalização do ensino médio, por exemplo, pode ser uma possibilidade de resposta a essa diferença marcante entre os jovens e seus pais. Um dado que chama atenção é a baixa escolarização das mães, que atinge um número significativo (66,44%), como já mencionado. Sabemos o quanto o convívio familiar e as possibilidades fornecidas nesse espaço potencializam e/ou limitam as experiências juvenis. Fica uma questão que merece reflexão: Em que medida o nível de escolarização baixo tanto de mães quanto dos pais traz repercussões para as vivências educacionais dos jovens? Teria algum “peso”? E o que significa os filhos mais escolarizados que os pais? Afeta de alguma forma as relações familiares?

Outro indicador do lugar social dos jovens diz respeito às ocupações desenvolvidas pelas mães e pais. Os pais em sua maioria estavam inseridos em atividades consideradas de baixo prestígio social, tais como: borracheiro, chaveiro, carteiro, churrasqueiro, cobrador de ônibus, encarregado de obra, comerciante, lanterneiro, *motoboy*, mestre de obras, pintor, porteiro, motorista de ônibus, etc. Quanto às mães, temos: ajudante de cabeleleira, atendente de bar, auxiliar de serviços gerais,

babá, costureira, cozinheira, lavadeira, gerente de lanchonete, operadora de caixa, vendedora, porteira, etc. Percebemos que a grande maioria encontra-se no setor de serviços considerados desqualificados.

A baixa escolaridade dos pais e mães pode ter provocado consequências nas ocupações destes e tão logo nas condições econômicas familiares. Não podemos aqui fazer inferências diretas da relação escola, trabalho e condições financeiras melhores, nem tampouco afirmar que escolaridade é garantia de melhores empregos, mas podemos considerar que tais fatores podem se cruzar. Por outro lado, cabe ressaltar que é importante refletirmos sobre tal contexto no que tange às suas repercussões nas vivências juvenis dos jovens trabalhadores, tendo em vista que grande parte deles afirmou que seus pais e/ou mães (90,6%) são os principais responsáveis pelo sustento da família; sendo que 48,32% afirmaram que o pai era o principal responsável pelo sustento da casa e 42,28% que este era o papel da mãe.

A fim de aprofundarmos na questão do contexto familiar, procuramos questionar qual era a renda familiar dos jovens. Somados os percentuais, a maioria (64,43%) situava-se entre 1 e 3 salários mínimos<sup>12</sup> contando com o salário do próprio jovem. A tabela abaixo apresenta com detalhes os resultados obtidos:

**Tabela 3 - Renda mensal aproximada da família**

	Freq.	%
Até um salário mínimo	2	1,34
De 1 e meio a 2 salários	39	26,17
De 2 e meio a 3 salários	57	38,26
De 3 e meio a 4 salários	26	17,45
De 4 e meio ou mais	25	16,78
TOTAL	149	100

Fonte: Elaborada pela autora.

Ressaltamos que estamos cientes das dificuldades de precisão quanto à renda familiar, mas consideramos que ela assume um lugar importante diante dos elementos já apontados que, articulados, retratam marcas de uma juventude pobre. Dayrell e Carrano (2003) ressaltam que os jovens pobres ainda se veem numa situação agravada devido ao

<sup>12</sup> O salário mínimo era de R\$ 622,00.



encolhimento do Estado na esfera pública, que não oferece soluções por meio de políticas que contemplem a juventude, o que gera uma privatização e despolitização das condições de vida. Neste contexto, as famílias se veem cada vez mais responsabilizadas por garantir a reprodução de seus membros, não contando com quem as possa ‘ajudar a se ajudar’ (DAYRELL & CARRANO, 2003, p.10).

É importante enfatizar que as famílias dos jovens aqui pesquisados giram em torno de duas a sete ou mais pessoas. A média se insere entre 4 e 5 integrantes, representando 55,04% dos casos, incluindo os jovens. Nesse sentido, a renda familiar precisa ser “compartilhada” por todos os integrantes da casa. Explicitamos um desequilíbrio na renda e na quantidade de pessoas, reforçando mais uma vez a realidade de jovens pobres. Temos que levar em conta que não se trata somente de pensar em condições básicas de vida, mas em possibilidades de vivenciar a condição juvenil. Se considerarmos o acesso a bens e serviços, tais como atividades de lazer e ocupação do tempo livre, por exemplo, perceberemos que essa realidade é muito mais complexa. O acesso dos jovens trabalhadores da CVB a atividades de lazer e ocupação do tempo livre evidencia a importância da questão econômica, pois a falta de poder aquisitivo limita muito estas possibilidades para eles. Além disso, há também a questão familiar, tendo em vista que o baixo nível de escolarização dos pais e mães tende a limitar o acesso a determinadas práticas culturais aos jovens, especialmente pelo não conhecimento delas.

Cabe salientar, como menciona Ribeiro (2012), a multiplicidade de dimensões da pobreza que vai “desde a ausência de recursos materiais como aspectos menos tangíveis, ligados a atitudes, condutas e autoestima, capacidade de elaboração de projetos de vida, alteração das relações de poder”. (RIBEIRO, 2012, p.44) Assim, não podemos pensar somente em questões materiais para entendermos a complexidade da pobreza e as suas consequências para as vidas dos jovens pobres, pois questões subjetivas também são incorporadas a esta ampliando ainda mais as diferenças nas vivências da condição juvenil desses jovens.

Outro elemento que consideramos importante para se pensar o lugar social dos jovens pesquisados refere-se ao local de moradia.

A grande maioria dos jovens morava em casa própria já quitada (60,14%), seguidos desse número significativo e importante aparecem os jovens que moravam em casas cedidas (25,68%), especialmente por avós maternos e paternos e ainda um pequeno número (6,08%) que afirmou que morava de aluguel. O fato de terem casa

própria, de certa maneira, diminui as despesas, não sendo necessário arcar com aluguel, por exemplo. Porém, ter casa própria não necessariamente quer dizer que as situações econômicas são favoráveis, visto que o local da moradia é um indicador importante disso. Afinal, as condições de moradia nos bairros, mesmo que a casa seja própria, diz muito da condição econômica e especialmente das condições de acesso a determinados serviços.

Destacamos então o local de moradia dos jovens da pesquisa. Pouco mais da metade morava em Belo Horizonte (55,70%) e o restante morava na região metropolitana (44,29%), em cidades como: Santa Luzia (24,83%), Ribeirão das Neves (11,41%), Vespasiano (4,70%), São José da Lapa (2,01%), Sabará (0,67%) e Contagem (0,67%). O local de moradia pode influenciar muito no acesso desses jovens a certos serviços que nem sempre se tem na região metropolitana. Além disso, com relação ao deslocamento para o trabalho, alguns deles relataram gastar muito tempo para chegar ao trabalho e não conseguem chegar à escola a tempo para o primeiro horário, pois em sua maioria estudavam próximo de onde moravam. Os jovens da cidade de Belo Horizonte moravam em bairros de regiões consideradas de periferia, em sua maioria nos bairros da região de Venda Nova, seguidos da região Nordeste, Norte e bairros periféricos da região da Pampulha.

A importância do local de moradia deixa de ser marca somente das diferenças econômicas, mas marcam diferenças sociais e culturais, especialmente no que tange acesso a determinados bens e serviços. Regina Novaes (2006) pontua o quanto o local de moradia faz toda a diferença:

O endereço faz toda diferença “abona ou desabona, amplia ou restringe acessos”. Para as gerações passadas esse critério poderia ser apenas uma expressão de estratificação social, um indicador de renda ou de pertencimento de classe. Hoje, certos endereços também trazem consigo estigma das áreas urbanas subjugadas pela violência e a corrupção dos traficantes e da polícia – chamadas de favelas, subúrbios, vilas, periferias, conjuntos habitacionais, comunidades (NOVAES, 2006, p.106).

É interessante refletir sobre essa questão, especialmente no que se refere aos estigmas. Apesar de não podermos afirmar imperativamente, ao fazermos a categorização dos bairros dos jovens por regiões de Belo Horizonte e região metropolitana, foi possível perceber que na maioria dos casos os bairros citados por eles

pertenciam a vilas, conjuntos habitacionais e favelas, o que não foi dito pela maioria dos jovens. Certamente podemos inferir que dizer que se mora neste ou naquele local tem marcas. Novaes (2006) aponta que no acesso ao mercado de trabalho, por exemplo, o local de moradia é mais um critério de seleção, “pois no imaginário social o jovem que mora em tal lugar de bandidos é um bandido em potencial: melhor não empregar” (NOVAES, 2006, p.106). Assim, tendemos a considerar que muitos jovens não informaram de fato o local de moradia tendo em vista as diferentes dimensões que esse local pode carregar especialmente no que diz respeito aos estereótipos.

Cabe lembrar que o processo de urbanização, especialmente em países em desenvolvimento, vem gerando uma crescente exclusão socioespacial. Ribeiro (2012) ressalta que essas exclusões são geradas pela demarcação social que se torna visível no momento em que as classes de baixa renda se deslocam para periferias distantes e que apresentam indicadores de exclusão diante do grau de escolaridade, acesso a bens e serviços, infraestrutura, acesso a aparatos de esporte, etc.

Desse modo, essa demarcação vai gerando ainda mais hierarquias, pois, através do espaço físico, o espaço social também vai se configurando, como explica Bourdieu (1999):

o espaço social se traduz no espaço físico, mas sempre de maneira mais ou menos confusa: o poder sobre o espaço que a posse do capital proporciona, sob suas diferentes espécies, se manifesta no espaço físico apropriado sob a forma de uma certa relação entre a estrutura social da distribuição dos agentes e a estrutura espacial da distribuição de bens ou serviços, privados ou públicos. A posição social se exprime no espaço físico em que está situado (BOURDIEU, 1999, p.161).

Bourdieu (1999) enfatiza a dimensão do espaço físico como demarcador social, ou seja, o espaço que se ocupa “embora de maneira confusa”, como explicita, reflete em grande medida o lugar social a que se pertence.

Por fim, corroboramos com Novaes (2006), que ressalta que a desigualdade mais evidente dos jovens brasileiros se refere à questão de classe social.

Esse recorte se explicita claramente na vivência da relação escola/trabalho. A indagação sobre quando e como um jovem começa ou termina de estudar ou trabalhar expõe fissuras de classe presentes na sociedade brasileira. Este “quanto” e este “como” revelam acessos diferenciados a partir das condições dos pais (NOVAES, 2006, p.106).

Dentro desse contexto, podemos situar mais uma vez os jovens trabalhadores da CVB como pobres, pois vivenciam a condição de jovens trabalhadores concomitantemente ao processo de escolarização. Enquanto que para as classes altas e médias há para os jovens um percurso mais tardio diante da inserção no mercado de trabalho, para os jovens aqui pesquisados essa inserção acontece mais precocemente. Maria Ribeiro (2012) destaca que a situação dos jovens brasileiros

revela uma dinâmica perversa do nosso desenvolvimento econômico-social, no qual um número importante deles é impelido ao trabalho; muitos em condições ilegais, relegando os processos de formação escolar, de socialização e de convívio social e familiar (RIBEIRO, 2012, p.19).

Nesse sentido, enfatizamos que os jovens trabalhadores da CVB estão inseridos nessa dinâmica, não de condições ilegais, mas de uma entrada precoce no mercado de trabalho. Todos os participantes da pesquisa eram estudantes e trabalhadores e apresentavam idades variadas de entrada no mercado de trabalho, entre 10 e 17 anos, como poderemos ver com detalhes na discussão posterior sobre o trabalho. Apesar de mais da metade ter se inserido aos 16 anos no mercado de trabalho, tendo a UFMG como primeiro espaço, alguns marcaram sua entrada ainda na infância. Se retomarmos aqui a faixa etária dos jovens, já explicitada, perceberemos que a inserção de alguns ainda na infância é contrária ao que pressupõe o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA). Assim, a entrada precoce no mercado de trabalho pode ser considerada como mais um componente do lugar social dos jovens, reafirmando-os conseqüentemente como jovens pobres.

Ao dizermos que estamos falando de uma juventude pobre, estamos mais uma vez chamando atenção para a condição juvenil desses jovens, tendo em vista que existe então uma dupla condição que interfere na trajetória de vida deles, ou seja, a pobreza e a juventude em especial. Ademais, como já discutimos, percebemos a importância dos diferentes elementos apontados acima como essenciais para entendermos a condição juvenil, dessa forma, não podemos nos limitar a estes, pois outros fatores também compõem essa condição, tais como raça/etnia, possibilidades de acesso a lazer e uso do tempo livre, que buscaremos discutir neste momento.

## 2.1.2 A questão racial entre os jovens trabalhadores da Cruz Vermelha

Como já foi discutido, refletir sobre a condição juvenil vai além de pensarmos no caráter etário, pois existem dimensões que perpassam a condição juvenil, entre estas, a questão das relações raciais.

Consideramos importante trazer essa discussão, visto que a maior parte dos jovens trabalhadores da CVB se autodeclararam pardos e pretos, embora não estejamos desconsiderando aqueles que se autodeclararam brancos. Assim, 53,69%, mais da metade dos jovens, autodeclararam-se pardos e 28,29% pretos e ainda um pequeno número se autodeclarou branco (14,77%) e amarelo (3,36%). Fundamentados em estudos de pesquisas demográficas oficiais do Brasil, embasamento empírico e estatístico consistente, podemos unificar a categoria pardo/pretos como negros. Desse modo, corroboramos com as discussões de Paixão e Carvano (2008) que, ao desenvolverem estudos sobre as desigualdades raciais no país, esclarecem que a junção das categorias pretos e pardos se aplica, pois:

D) a usual proximidade dos indicadores sociais dessas duas populações, tal como já descrito por uma vasta literatura que trata do tema das relações raciais; II) esta aproximação só se torna compreensível pelo fato de que os pardos, apesar de não apresentarem uma identidade negra, são assim identificados e discriminados pelos demais contingentes, sendo, portanto, sujeitos às mesmas barreiras de realização socioeconômica que os de cor ou raça preta; III) existência de uma perspectiva política no movimento negro de entendimento de que os diversos matizes comportam uma unidade comum; [...] (PAIXÃO & CARVANO, 2008, p.16).

Diante desse contexto, explicitamos que um número significativo, 81,88% (somando-se pretos e pardos), refere-se a jovens negros. Consideramos importante unificar essas categorias, visto que, em diferentes estudos, elas não apresentam diferenças discrepantes, como já apontado, ao contrário, as singularidades ficam em evidência no que se refere a questões sociais, culturais e, especialmente, econômicas (PAIXÃO, *et.al*, 2011).

É importante destacar que, durante a aplicação do questionário, muitos jovens, ao serem interrogados sobre sua cor/raça, tiveram insegurança para responder a questão. Vários perguntaram no momento da aplicação: “Que cor você acha que eu sou?” e/ou olhavam para o braço e diziam: “Acho que sou...preta?” Outros ainda ficavam indecisos

diante da cor/raça que poderiam responder. Ressalto que nos utilizamos das categorias do IBGE para elencar as possíveis respostas sobre cor/raça, porém durante a aplicação não foram lidas as opções de respostas para os jovens, mas sim o questionamento sobre sua cor/raça e, diante da resposta, marcava-se a opção escolhida. Porém, dois jovens perguntaram quais opções de “cores” teriam para escolher. Diante dessa colocação, fizemos o movimento inverso indagando a ambos qual cor/raça eles mesmos lhes atribuiriam. É interessante apontar que todos os jovens mencionaram cor/raça que constavam nas opções, embora alguns ficavam na dúvida se eram pardos ou pretos. Ao contrário dos achados de Fernanda Vasconcellos (2011), os dados sobre a autodeclaração destoam da tendência de multiplicidade de termos raciais utilizados na autodeclaração no país. Os jovens vincularam sua autodeclaração aos termos utilizados pelo IBGE<sup>13</sup>.

Percebemos que a autodeclaração dos jovens como pretos se pautava muito no fenótipo, ou seja, traços físicos, sem muita relação com a concepção de origem negra. Dentre as características que parecem alicerçar a autodeclaração, a cor de pele ganhava destaque. Assim, os jovens marcados pelos traços considerados predominantes da ascendência africana pareciam não apresentar tanta insegurança e flexibilidade diante da autodeclaração, já que estes são negros e, mais do que isso, são pretos. (Vasconcellos, 2011)

Diante das considerações que fizemos até o momento, corroboramos com Vasconcellos (2011) ao ressaltar que:

[...] é possível aludir que estes sujeitos vivenciam as ambiguidades e a fluidez características da classificação racial brasileira, sendo esta compreensão fundamental para se interpretar as relações raciais em nossa sociedade [...] pois ela pode nos aproximar do entendimento das situações, ações e reações diante das diferenças e dos diferentes grupos raciais (VASCONCELLOS, 2011, p. 142).

As contribuições de Vasconcellos (2011) chamam atenção para refletirmos que, embora os jovens que se autodeclararam pretos pareciam ter mais segurança para se reconhecerem como tal, os jovens que se autodeclararam brancos e pardos pareciam não

---

<sup>13</sup> Consideramos que essa característica se deva à própria pergunta que foi realizada aos jovens: “de acordo com a categoria do IBGE, qual sua cor/raça?”. Ponderamos que embora essa questão possa ter limitado a livre autodeclaração, a falta de leitura das opções não descaracterizou a autodeclaração nem tampouco nosso objetivo ao questionar sobre cor/raça.

ter certeza da sua cor/raça, o que de certa forma fortifica a dimensão da fluidez e ambiguidades diante da classificação racial. Isso porque, quando se pergunta da cor/raça de um indivíduo brasileiro, as respostas podem estar vinculadas “à forma como a ideologia nacional vem sendo construída há séculos” (VASCONCELLOS, 2011, p.125). Salientamos que alguns dos jovens que se autodeclararam pardos pareciam ter uma dimensão da questão das relações raciais no Brasil, pois dois deles expressaram:

Bom, sou preta, pois sou mais escura. Na verdade, é difícil pensar qual cor eu sou, pois tem muito preconceito. O que você acha? Como eu posso dizer o que eu quiser, então prefiro ser parda, aí todo mundo fala que sou morena, pois gente ‘pretona’ mesmo é difícil. (Jovem Mulher, 16 anos, Questionário 05)

Ah...minha cor...sei não. Fala aí, o que você acha?! Sou branco, você num acha não? Não, meu cabelo é mais cabelo de preto, mas só o cabelo... o resto não...Branco sou não, sou pardo...É, sou pardo, você não concorda comigo? (Jovem Homem, 17 anos, Questionário 21)

Ambos os depoimentos trazem elementos que nos permitem dialogar acerca da visão dos jovens sobre ser preto, pardo ou branco. O primeiro depoimento reflete a dificuldade de se autodeclarar, especialmente marcada pela visão do outro sobre o que é ser preto, ou seja, “se ser preto é difícil”. Inferimos que essa jovem traz a dimensão da diferença entre ser pardo e preto destacando especialmente o preconceito existente em nossa sociedade. Tendemos a pontuar que, para essa jovem, o preconceito parece estar associado ao quão preto se é. Afinal, ela prefere ser parda, pois “ser pretona é mesmo difícil”, ou seja, quanto mais preto mais preconceito se vive. O segundo depoimento traz a dimensão dos fenótipos, como já ressaltamos, diante do “cabelo de preto”, mas o jovem se coloca como pardo, pois afirma que somente o seu cabelo que é de preto. Supomos também que nesse depoimento existe uma marca do preconceito naturalizado que é reflexo do preconceito que existe em nossa sociedade, pois o jovem ressalta que só o seu cabelo é de preto, como se quem tivesse tudo de preto fosse ruim.

Consideramos que ambos os depoimentos chamam atenção para a dimensão das relações raciais no Brasil, em que os preconceitos e desigualdades são naturais, mas parece que os depoimentos acima ressaltam o quanto ser jovem, especialmente ser jovem preto, tem um peso ainda maior.

É importante enfatizar que, de acordo com a PNAD (2011), do total da população residente no Brasil, 47,8% (93,3 milhões) eram de brancos, 8,2% (16,0

milhões) de pretos, 43,1% (84,1 milhões) de pardos e 1,0% (1,9 milhão) de indígenas ou amarelos.

A realidade do negro no Brasil é marcada pela desigualdade na educação, no mercado de trabalho, no acesso à saúde e a bens culturais, não obstante essa desigualdade ainda é revestida pela ideia de uma democracia racial. Santos e Borges (2005) afirmam que “a composição social no Brasil tem a base bastante larga e o ápice estreito. Há, porém, uma característica ainda mais marcante: as camadas sociais vão embranquecendo na medida em que sobem na pirâmide social” (SANTOS & BORGES, 2005, p. 292).

É importante ressaltar que as discussões nesse campo trazem conceitos significativos que devem ser problematizados e refletidos, termos como raça<sup>14</sup>, racismo<sup>15</sup>, preconceito racial, discriminação racial<sup>16</sup> e democracia racial, que fazem parte de “um campo semântico” de “uma dimensão temporal e espacial” (MUNANGA, 2006, p.01) e que precisa ser explorada a fim de historicizar seus usos e compreender melhor sua atual utilização, sentido e importância para o entendimento das relações étnico-raciais na nossa sociedade. Não cabe aqui discutir sobre tais conceitos, pois este não é o nosso foco, mas ressaltamos a importância deste para a compreensão das relações raciais.

---

<sup>14</sup> Biológica e cientificamente, as raças não existem, mas no imaginário social e na representação coletiva existem preconceitos, racismos, exclusões que se baseiam nas hierarquizações perpetuadas desde o século XVIII. Por isso é que na área das Ciências Sociais se usa hoje o termo raça como um conceito construído sociologicamente e que representa “uma categoria social de dominação e de exclusão”. Isso é, raça atualmente se refere a algo que “orienta e ordena o discurso sobre a vida social” (GUIMARÃES, 2003, p.04), que nos faz discernir e dizer no Brasil, por exemplo, quem é negro e quem é branco. Na construção social e cultural do nosso país, o negro é identificado a partir da cor de pele, seu tipo de cabelo e outros traços que distinguem pretos e pardos de outros grupos. Tais características determinam o lugar destinado ao negro pela sociedade, que, geralmente, encontra-se hierarquicamente inferior em relação ao branco, o que resulta em racismo.

<sup>15</sup> O conceito de racismo está estreitamente ligado ao de raça porque, segundo Munanga (2004), ele se baseia na crença de que existem raças humanas e que as diferenças físicas, morais, intelectuais e culturais estão naturalmente hierarquizadas. Ou seja, para um racista, determinado grupo é naturalmente inferior ao outro devido à associação direta de suas características físicas e biológicas com as intelectuais e morais. Conforme Gomes (2005), “racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, ódio em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor de pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de raças e imagens superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira”. (GOMES, 2005, p. 52)

<sup>16</sup> A discriminação racial, que é uma ação de um indivíduo ou de um grupo contra uma pessoa, mas uma ação que é realizada devido a preconceitos e um racismo interiorizado que teima em negar sua existência.



Entendemos, porém, que todas essas questões permeiam e constituem a vivência da juventude negra, que, além de outras dimensões presentes em suas condições juvenis, vivenciam preconceitos e diferenças ainda mais marcantes com relação à juventude branca. Ser jovem branco ou ser jovem negro pode trazer diferenças significativas para as vivências juvenis, como ressaltam Santos e Borges (2005):

[...] além dos aspectos socioeconômicos, faz-se necessária uma abordagem que reconheça as diferenças em alguns aspectos, como autopercepção da identidade, do que é ser jovem, do que é ser brasileiro, da discriminação cotidiana, das atividades de lazer, do racismo, da violência e da importância de alguns valores para a construção de uma sociedade ideal (SANTOS & BORGES, 2005, p.292).

Os mesmos autores, ao analisarem os dados da pesquisa nacional sobre a juventude brasileira, reiteram que “a juventude negra tem encarado com mais dificuldade essa fase da vida, porque convive com a discriminação no seu dia a dia, principalmente na educação e no mundo do trabalho” (SANTOS & BORGES, 2005, p.296).

Quando analisamos os dados dos jovens da CVB, parece dizer de uma realidade diferente, pois eles estão inseridos no mercado de trabalho. Porém, cabe questionar, que tipo de inserção é essa? Diante das reiteradas discussões sobre a dificuldade de acesso de jovens ao mercado de trabalho, especialmente jovens negros, como tem se dado essa colocação? Os dados do IBGE mostram como essa inserção ocorre, porém se desenvolve de maneira diferenciada entre negros e brancos, pois “na categoria de empregadores, estavam, em 2009, 6,1% dos brancos, 1,7% dos pretos e 2,8% dos pardos. Ao mesmo tempo, pretos e pardos são, em maior proporção, empregados sem carteira e representam a maioria dos empregados domésticos” (IBGE, 2010).

Se o fato de os jovens negros da CVB ocuparem os postos de trabalho representa, de um lado, um rompimento com uma lógica de que somente brancos os acessavam, por outro, reforça a lógica de que jovens negros têm ocupado os locais de trabalho “menos qualificados” e vivenciam em sua maioria a dimensão do trabalho e do estudo ao mesmo tempo. Mesmo considerando que o trabalho pode potencializar a vivência da condição juvenil, salientamos que por vezes pode limitar outras dimensões dessa vivência, que será explorada na discussão sobre juventude e trabalho.

Gomes e Munanga (2006) afirmam que existe um “abismo racial” que está presente em vários setores da sociedade. Essa desigualdade é fruto da estrutura racista somada à exclusão social e à “desigualdade socioeconômica, que atinge toda a população brasileira e, de modo particular, os negros” (MUNANGA & GOMES, 2006, p. 172). Assim, não podemos desconsiderar que a população jovem negra é também marcada por essas diferenças que agem como um fator a mais no que se refere a limitações diante das possibilidades de vivências da condição juvenil.

## **2.2 O que faço com meu tempo de lazer e com o meu tempo livre: diálogo necessário para se pensar em condição juvenil**

Mais uma dimensão importante para se entender a condição juvenil é indagar sobre suas práticas sociais e culturais, especialmente no que se refere ao uso do tempo livre e às atividades de lazer que os jovens exercitam. Brenner, Dayrell e Carrano (2008) chamam atenção para a importância dessa dimensão, tendo em vista que “a dinâmica sociocultural da vida juvenil expressa, em grande medida, a realidade efetiva dos aspectos que organizam a vida dos jovens nas culturas vividas no lazer e no tempo livre” (BRENNER; DAYRELL; CARRANO, 2008, p.175).

Diante desse contexto, questionamos os jovens trabalhadores da CVB sobre quais atividades fazem durante o tempo de lazer. Optamos por trabalhar com três possibilidades de escolhas por parte dos jovens, mas agrupamos no questionário diferentes tipos de atividades<sup>17</sup> que poderiam ser exercidas por eles. Por isso, ressaltamos que as categorias de atividades de lazer ora são apresentadas segundo categorização previamente estabelecida no questionário de entrevista de pesquisa, ora são frutos de respostas espontâneas.

A primeira opção escolhida por mais da metade dos jovens (51,01%) refere-se a atividades relacionadas a esporte, tais como jogar futebol, vôlei, natação, etc. Consideramos que tal resultado tenha relação com a diferença de gênero já apontada, pois a maioria dos jovens homens ressaltou tal opção enfatizando o futebol como atividade que prefere para o lazer. Essa atividade já estava previamente elencada por nós no agrupamento “atividades relacionadas a esporte”.

---

<sup>17</sup> Ver questionário anexo.

Em segundo (42,11%) e terceiro (64,91) lugares, os jovens optaram pela opção “outras atividades”. É importante salientar que quase a metade dos jovens (48,99%) afirmou que tais atividades referiam-se a conversar com os amigos, namorar, ficar com a família e ir a festas. Ainda dentro da categoria “outras”, os jovens ressaltaram diferentes atividades que não alcançaram um número significativo de respondentes, tais como: jogar *videogame*, sair, ir à igreja, dormir, etc.

Há ainda outra atividade de lazer que aparece em segundo lugar (na segunda atividade que prefere para o lazer) nas opções dos jovens trabalhadores, que é o uso do computador e internet, sendo escolhida por 21,93% dos jovens. Percebemos aqui como as tecnologias de informação e comunicação têm sido atreladas às possibilidades de lazer dos jovens, como veremos.

Quando questionados sobre o que faziam no tempo livre, tendo também três possibilidades de escolhas, em primeiro lugar, dentre as opções mais votadas, os jovens responderam que usavam o computador (30,87%), liam (12,08%), estudavam (11,41%) e faziam atividades domésticas (10,07%). No segundo lugar, aparecem o descanso (24,24%), o namoro (15,91%) e assistir à televisão (13,63), seguido de outras atividades com percentual pouco significativo. No terceiro lugar, aparece a opção “outros” (28,41%), abarcando atividades como conversar com amigos e familiares (12,08%), dormir, comer e sair (4,70%); em segundo lugar da terceira atividade, temos novamente o descanso (22,73%) e assistir à televisão (21,59%).

As atividades de ocupação do tempo livre, mencionadas pelos jovens, refletem em grande medida a condição juvenil dos mesmos, pois como enfatizam Brenner, Dayrell e Carrano (2008),

a ocupação do tempo livre pelos jovens pressupõe necessidades materiais objetivas e a existência de tempo liberado das obrigações cotidianas e de conteúdo culturais que organizem e deem sentido à experiência desse tempo (BRENNER; CARRANO; DAYRELL, 2008, p.176).

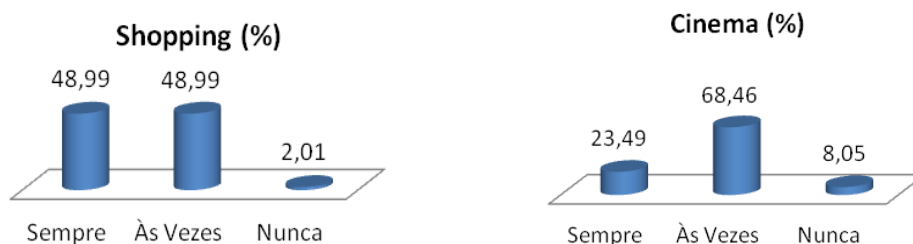
Podemos dizer que, em sua maioria, os jovens ocupam esse tempo estudando, lendo, comendo, descansando e dormindo, atividades que podem ser vistas como necessidades objetivas. Descansar, por exemplo, é uma atividade que nem sempre podem fazer, tendo em vista a “correria” diária. Todavia, cabe aqui também refletir sobre o “tempo livre colocado como tempo liberado das obrigações cotidianas”, pois até

que ponto a atividade doméstica citada por alguns jovens não é uma obrigação para eles? A contradição do uso do tempo livre é vivenciada por alguns jovens trabalhadores da CVB que o utilizam para fazerem atividades que podem ser vistas como obrigação por alguns, tais como atividades domésticas, leitura de livros para trabalhos da escola e estudar para algumas provas, conforme ressaltado por alguns.

Corroboramos com Elias e Dunning (1992), que ressaltaram que “nem todo tempo livre é tempo de lazer”, pois no tempo livre os sujeitos realizam diferentes atividades e precisam ainda cumprir algumas obrigações sociais, obrigações impostas, como mencionamos acima, essas atividades são realizadas no tempo livre, mas não necessariamente considerado tempo de lazer. Apesar de algumas atividades que os jovens elencaram como atividade de uso do tempo livre estarem também presentes na atividade de lazer, como conversar com os amigos e familiares e sair, o número é bem pequeno, ratificando o explicado pelos autores supracitados.

Com o objetivo de aprofundar ainda mais nas indagações sobre o uso do tempo livre e as possíveis atividades de lazer desenvolvidas pelos jovens, optamos por questionar, com que frequência os jovens acessavam determinados espaços, considerando que tais espaços podem contribuir para analisarmos melhor sobre o uso do tempo livre e do lazer dos jovens trabalhadores. Nesse sentido, utilizamos a escala de frequência com as seguintes opções: sempre, às vezes e nunca. Através dessa escala, podemos perceber a frequência com que os jovens vão a determinados lugares que por sua vez trazem uma dimensão de lazer que se refere a expressões culturais, o que de certa forma diz de relações sociais mais abertas e que implicam circulação dos jovens nos espaços urbanos. A frequência a esses espaços também “exige” dos jovens inter-relações diferentes das que estão acostumados a estabelecer no seu bairro ou na sua casa. Ressaltamos inicialmente, nos gráficos abaixo, o *shopping* e o cinema:

**Gráfico 3 - Frequência que iam ao *shopping* e ao cinema**



Fonte: Elaborado pela autora.

Os gráficos permitem afirmar que pouco menos da metade dos jovens frequentavam sempre (48,99%) e às vezes (48,99%) o *shopping*. Ao observarmos as idas ao cinema, que em sua maioria é um ambiente dentro do *shopping*, temos uma diminuição considerável no acesso em comparação com a frequência de idas ao *shopping*, pois 23,49% sempre iam ao cinema e 68,46% iam às vezes. Podemos inferir verificando os dois gráficos que não existe uma proporção direta entre os jovens que iam ao *shopping* e iam ao cinema. Por outro lado, percebemos uma frequência significativa ao *shopping*. Salientamos que diferentes pesquisas (Abramo & Branco, 2008) confirmam o *shopping center* como espaço de convivência do jovens, entre elas, a pesquisa “Retratos da Juventude Brasileira” (2008), que aponta que, entre as atividades de lazer e entretenimento que os jovens fazem no momento de tempo livre ou/e de lazer citada por 45% dos jovens, o *shopping* aparece entre elas.

Mas, o que afinal é um *shopping center*? Mais do que isso, o que esse espaço representa no contexto juvenil? Ao refletirmos sobre essas inquietações, consideramos que se refere a um lugar ambíguo. Essa palavra aparentemente não traz consigo boas interpretações, tendo em vista que é sinônimo de incerto, indeterminado, duvidoso. Por outro lado, trazemos para o debate as colocações de Chauí (1986), diante desse vocábulo e seu uso:

Ambiguidade não é falha, defeito, carência de um sentido que seria rigoroso se fosse unívoco. Ambiguidade é a forma de existência dos objetos da percepção e da cultura, percepção da cultura sendo, elas também, ambíguas, constituídas não de elementos ou de partes separáveis, mas de dimensões simultâneas [...] (CHAUI, 1986, p.123).

Consideramos que os *shopping centers* são um espaço ambíguo, pois trazem consigo duas dimensões importantes e que são, em grande medida, interessantes para as vivências juvenis. De um lado, temos os *shopping centers* como “um lugar”, ou seja, espaço de encontro entre diferentes sujeitos, especialmente os jovens. Parece ser esse espaço um lugar privilegiado em que os jovens transitam com seus estilos, mostram-se e convivem com diferentes jovens e com diferentes gerações em um mesmo local. Assim, para além de ser um centro comercial, os *shopping centers* ganham conotação de ser o lugar de conversar, namorar, olhar itens de consumo e não necessariamente adquiri-los. Baseando-nos nas ideias de Mauss e Marc Augé apontadas por Sá (2006), consideramos que o *shopping* apresenta-se como um lugar antropológico, pois é um espaço simbólico,

uma vez que pode ser concebido como um espaço histórico, que (re)cria identidades e é relacional. Teresa Sá (2006) ressalta que esse espaço é triplamente simbólico, pois simboliza a relação de cada um com seus ocupantes consigo próprio (identidade), com os outros ocupantes (relacional) e com a história comum (SÁ, 2006, p.182).

Sendo assim, os jovens frequentam os *shopping centers* e lá se sociabilizam. Visto de outro ângulo, os *shopping centers* podem ser considerados também sob a perspectiva do “não lugar”, como apontado por Marc Augé (1994), como espaço da sobremodernidade, pois têm como prerrogativa não serem identitários, relacionais e históricos, espaços nos quais diferentes sujeitos cruzam entre si sem necessariamente entrarem em relação. Portanto, temos:

o espaço da sobremodernidade, esse, é trabalhado pela seguinte contradição: só se conhece indivíduos (clientes, passageiros, ouvintes...), mas estes não são identificados, socializados, localizados (nome, profissão, local de moradia, de nascimento ...) senão à entrada e à saída (AUGÉ, 2005<sup>18</sup> *apud* SÁ, 2006, p.182).

Embora pareça dicotômico falar em “lugar antropológico” e “não lugar”, é necessário refletirmos sobre os *shopping centers* na perspectiva da ambiguidade, como apontado anteriormente, pois só assim podemos minimamente entender o sentido dos *shopping centers* nas vivências juvenis. Destarte, ressaltamos que:

lugares e não lugares correspondem a espaços muito concretos, mas também a atitudes, a posturas, a relação que os indivíduos mantêm com os espaços onde vivem ou que eles percorrem (AUGÉ, 1994 *apud* SÁ, 2006, p.184).

Assim, pensar na importância e no gosto dos jovens trabalhadores diante dos *shopping centers* pode ter relação com as possibilidades de estarem em um espaço em que, ao mesmo tempo que se configuram como um lugar de encontro, de relação com seus pares e acima de tudo de sociabilidade, é também um espaço em que as manifestações, sejam individuais ou coletivas, não são controladas ou punidas, pois é um lugar que muitas vezes se configura como um não lugar. Podemos dizer ainda que os *shopping centers* podem ser vistos como um templo simbólico do consumo, pois, embora no caso dos jovens trabalhadores não se possa adquirir tudo o que se deseja, a possibilidade de escolhas parece existir no momento em que está dentro do *shopping*,

---

<sup>18</sup> AUGÉ, Marc. Não lugares, Lisboa, 2005. (1992)

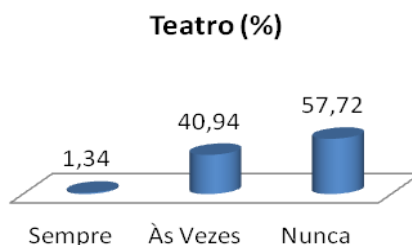
parecendo ser algo mais tangível. Por último, a dimensão de segurança que o *shopping* tende a oferecer também pode contribuir para que este seja frequentado com uma regularidade significativa pelos jovens.

Diante dos aspectos mencionados, os *shopping centers* podem assumir uma dimensão importante como espaço de lazer e/ou de uso do tempo livre, pois certamente possibilitam a construção de identidades individuais e coletivas (culturas juvenis), por isso consideramos que os jovens se fazem tão presentes nesse espaço.

As idas aos cinemas, como já pontuamos, não estão diretamente vinculadas às idas ao *shopping*, mas parece também representar um espaço de circulação da juventude. Quando comparamos os dados desta pesquisa com outros dados, especialmente com a pesquisa já citada acima (Abramo & Branco, 2008), percebemos que a terceira atividade cultural mais frequentada por jovens, apontada na pesquisa citada, foi o cinema (61%), perdendo somente para o circo e *shows*.

Em comparação ao acesso ao cinema, um dado que contrasta com este refere-se ao acesso dos jovens ao teatro, como pode ser visto no gráfico abaixo:

**Gráfico 4 - Frequência que iam ao teatro**



Fonte: Elaborado pela autora.

O resultado do gráfico de frequência de acesso ao teatro nos apresenta uma realidade no que se refere à cultura considerada legítima no Brasil. Inseridos nesse contexto, mais da metade dos jovens (57,72%) nunca foi ao teatro, seguida de 40,94% que vão às vezes. Dentre estes, muitos ressaltaram que já foram com a escola ou na época da campanha de popularização do teatro e da dança<sup>19</sup>. O acesso de jovens pobres

<sup>19</sup> A Campanha de Popularização de Teatro é um evento tradicional em Belo Horizonte que oferece *shows* diversificados espalhados pela cidade em todos os teatros com um preço muito atraente e mais acessível. O evento acontece de janeiro a março e faz parte do projeto "BH Espera Por você", promovido pela

a esses lugares acontece com pouca frequência e, quando ocorre, pode acontecer um estranhamento e constrangimento como mencionou a jovem:

Eu até gosto, mas é muito caro. Se eu for mais de uma vez no mês, metade do meu salário já era. Além disso, quando fui, parece que todo mundo ficava olhando para mim, por isso eu não gosto muito de ir, pois não me sinto à vontade nesse espaço. Todo mundo vai arrumado demais... (Jovem mulher, 17 anos, Projeto InterAgindo 2012).

O depoimento acima traz duas dimensões importantes diante do acesso ao teatro. A primeira remete ao valor do espetáculo que nem sempre é acessível para grande parte da população de baixa renda. No caso dos jovens trabalhadores, essa é uma realidade que por vezes pode inviabilizar o acesso ao teatro. A segunda dimensão, marcada pela característica de não gostar, não se sentir à vontade e dizer que todo mundo vai arrumado, reflete uma tendência à naturalização de um discurso social que remete a pensar que esse espaço realmente é para poucos e que não é para jovens pobres, por exemplo. Além disso, “não se sentir à vontade nesse espaço” pode significar também a falta de condição para frequentá-lo ou a falta de vontade mesmo, que pode estar relacionada a outros fatores. Almeida, Dayrell e Carrano (2012) enfatizam essa dimensão esclarecendo que,

é possível dizer que os jovens dos setores mais empobrecidos da sociedade brasileira vivem constrangimentos materiais e simbólicos que dificultam sua circulação pela cidade e também pelas diferentes regiões do país (ALMEIDA; DAYRELL; CARRANO, 2012, Mimeo).

Os dados da pesquisa Retratos da Juventude Brasileira (Abramo & Branco, 2008), já mencionada, também constataram essa situação, que, em nível nacional, 62% dos jovens nunca tinham ido ao teatro. Outras pesquisas como a do Ibase/Pólis (2004), da UNESCO (2006) e a do IPEA (2009) denotam a falta de acesso dos jovens a teatro, concertos de músicas clássicas, danças, *shows* musicais e apresentam também que um número pequeno de jovens consegue acessar museus ou exposições artísticas. Tais pesquisas confirmam a falta de oportunidade ao *capital cultural* (Bourdieu, 1998) socialmente legitimado, marcado especialmente pelo baixo *capital econômico* e baixo

---

Secretaria de Convenções e Visitantes, com a intenção de trazer mais turistas para a capital de Minas Gerais nessa época do ano.



*capital social*. Assim, os jovens, especialmente os oriundos de famílias de baixa renda (baixo capital econômico), têm em sua maioria dificuldade de acesso a determinados espaços culturais, pois esse acesso têm custos muito altos, o que não é compatível com as condições deles. Tem-se ainda, no caso desses jovens, um distanciamento quanto às culturas consideradas dominantes (capital cultural), ou seja, não se percebe neles uma construção de gosto diante dessa cultura ou uma predisposição diante desse capital cultural, pois não tiveram acesso para criarem tais gostos.

Todavia salientamos que as diferentes pesquisas citadas analisam os jovens pobres a partir do ponto de vista da falta, tendo como base uma determinada cultura considerada legítima. Naturalmente tendemos a exaltar uma cultura em detrimento de outra. Santos (2002) afirma que a inferiorização de certos grupos é fruto de uma lógica de produção de desigualdade que naturaliza as diferenças e as hierarquias provenientes dela. Assim, esta lógica de classificação produz uma “não existência” de uma dada entidade, conseqüentemente, invisível por natureza. Santos (2002) menciona ainda que, de acordo com

esta lógica, a não existência é produzida sob a forma de inferioridade insuperável porque natural. Quem é inferior, porque é insuperavelmente inferior, não pode ser uma alternativa credível a quem é superior (SANTOS, 2002, p.248).

Cabe então questionar: Em que medida não estamos naturalizando um tipo de expressão cultural em detrimento de outra? Será que podemos continuar analisando o acesso dos jovens trabalhadores da CVB a partir do ponto de vista da falta? Para além de uma análise pautada num determinado tipo de cultura, temos questionado quais outras expressões culturais os jovens pobres vivenciam? Quais outros espaços culturais os mesmos frequentam? Essas questões propiciarão refletir, em pesquisas posteriores, sobre outras possibilidades de vivenciar a cultura pelos jovens pobres. Laraia (2007), ao discutir amplamente sobre o conceito de cultura, enfatiza que “a cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo” (LARAIA, 2007, p. 67). Dessa forma, não podemos incorrer no erro de analisar as expressões culturais dos jovens trabalhadores da CVB com a lente da cultura legitimada, pois certamente serão vistos na sua incompletude e falta. Ressaltamos ainda que não estamos dizendo que o acesso ao teatro, museu, entre outros espaços não é importante e benéfico para os jovens, contudo

temos que ampliar nossa lente a fim de percebermos a possibilidade de vivências em outros locais. Dayrell (2005), ao refletir sobre os jovens pobres, enfatiza que eles

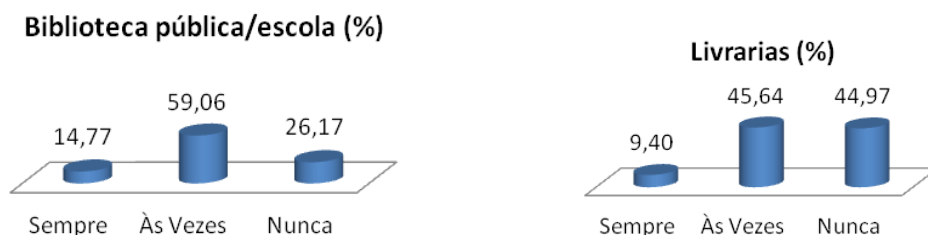
[...] nos limites dos recursos a que têm acesso, eles vivenciam processos riquíssimos de socialização, mesmo que não tradicionais, elaboram valores, representações, identidade, constituem-se como sujeito, tão humanos quanto outros jovens 'bem socializados' com trajetórias de vida mais normais (DAYRELL, 2005, p. 179).

O autor chama atenção para os diferentes processos de socialização a que os jovens pobres estão inseridos e que nem sempre são levados em conta. Nesse sentido, como já pontuamos, se estamos pensando em jovens e que a juventude é importante, percebemos nuances que os jovens pobres vivenciam que fazem parte da condição juvenil deles, mas que nem sempre são analisadas.

Ainda buscando aproximar do entendimento da condição juvenil, optamos por questionar sobre o gosto pela leitura literária e o acesso dos jovens a ela que pode ser vista como atividade de lazer e/ou uso do tempo livre. A grande maioria afirmou gostar de ler (61,74%) e o restante afirmou não gostar. É interessante pontuar que, somando os percentuais, mais da metade deles (53,69%) afirmou que estava lendo um livro na semana da realização da pesquisa e/ou uma semana atrás. Porém, um número significativo (46,28%), também somando os percentuais, afirmou que a última vez que leu foi de dois meses atrás a 1 ano. Por último, ressaltamos que 4,03% afirmaram nunca terem lido um livro. Se por um lado o número de jovens que afirmou gostar de ler é expressivo, por outro a frequência de leitura coloca em evidência tal afirmação, pois quase a metade já havia dois meses que não lia. Essa contradição nos permite inferir que talvez o gosto pela leitura pode ser limitado pela falta de tempo para realizá-la, ou ainda que o gosto pela leitura respondido referiu-se ao que eles consideram importante responder, mas não necessariamente fazer.

Quando indagamos sobre a frequência que os jovens vão a bibliotecas públicas/escola e livrarias, que são espaços de acesso, leitura e/ou compra de um livro, obtivemos as seguintes respostas:

**Gráfico 5 - Frequência que iam a biblioteca e livraria**



Fonte: Elaborado pela autora.

A frequência que os jovens iam a bibliotecas pública/escola e livrarias mostram a baixa adesão a espaços que, de certa forma, possibilitam acesso, leitura e compra de livros, como já mencionado. Os gráficos denotam tal realidade ao explicitar que mais da metade dos jovens (59,06%) ia, às vezes, à biblioteca pública ou da escola e pouco menos da metade (45,64%) afirmou que ia às vezes a livrarias. Porém, o número que tende problematizar a questão acima citada sobre o gosto pela leitura refere-se ao alto percentual de jovens que nunca foram à biblioteca pública e/ou da escola (26,17%) nem a livrarias (44,97%). Parecem contraditórios tais resultados diante do gosto pela leitura, afinal, onde os jovens leem? Juntamente com os resultados sobre a última vez que leu um livro, a falta de acesso a determinados espaços coloca em questão a resposta sobre o “gostar de ler literatura”. Todavia não podemos afirmar que o fato de grande parte frequentar pouco ou nunca terem acessado uma biblioteca ou livraria nega o fato de gostarem de ler, pois não precisamos ir a uma biblioteca ou uma livraria para ter acesso a um livro. Não obstante, consideramos que esse espaço acaba por favorecer um momento de leitura e proporcionar contato com diferentes gêneros literários. Com relação ao acesso às livrarias, podemos inferir que há relação com o poder de compra desses jovens. Quanto à frequência à biblioteca, não se refere à dificuldade de acesso ou falta desse espaço, pois, de acordo com o IBGE, as bibliotecas são o bem cultural mais disseminado no país. Não se trata aqui da qualidade do acervo, mas sim da possibilidade de acesso, seja ele na escola ou em outros locais.

Chamamos atenção novamente ao percentual de jovens que nunca foram a uma biblioteca e a uma livraria, o que pode contribuir para minimizar o gosto pela leitura. Cabe ressaltar que, apesar do gosto pela leitura dos jovens aqui retratados ser colocado em evidência, tendo em vista algumas considerações já feitas, Brenner, Dayrell e

Carrano (2008), ao analisarem os dados nacionais sobre a juventude, ressaltam uma incipiente cultura literária dos jovens brasileiros, enfatizando também que tais dados não se distanciam do conjunto da população. Além disso, expressam que, no que tange a cultura literária:

os índices relativos aos jovens no Brasil expressos pela pesquisa, ainda que preocupantes, não se constituem como algo próprio ao que poderia ser julgado como desinteresse típico da juventude pela leitura, mas expressão geracional de uma das dimensões da precariedade das políticas públicas culturais no Brasil (BRENNER; DAYRELL; CARRANO, 2008, p.195).

Ademais, apontamos também a questão dos preços proibitivos que a população tem acesso, o que nem sempre favorece uma cultura literária. A pesquisa aponta ainda que variantes de escolaridade e renda são determinantes na prática da leitura de livros. Diante do perfil já exposto dos jovens trabalhadores da CVB, podemos afirmar que ambas as determinantes podem sim ter reflexos nos hábitos de leituras destes, especialmente quando observamos o acesso a bibliotecas e livrarias, por exemplo.

Podemos recorrer novamente ao conceito de *capital cultural* que, segundo Bourdieu (2011), pode se estabelecer de três maneiras: no estado incorporado, objetivado ou ainda no estado institucionalizado.

O estado incorporado, segundo o autor, pressupõe um trabalho de inculcação e assimilação que demanda tempo e investimento pessoal; o capital objetivado diz dos suportes materiais que o indivíduo tem acesso e aprecia; e, por último, o capital institucionalizado refere-se ao reconhecimento de determinados capitais, como um diploma, por exemplo. (Bourdieu, 2011). Nesse sentido, poderíamos dizer que os jovens trabalhadores da CVB que nunca acessaram ambos os espaços (bibliotecas e livrarias) podem não apresentar tanto o capital incorporado, pois “não se interessam” em buscar acesso a esses espaços, quanto o capital objetivado, tendo em vista que podem não ter tido condições financeiras (suporte material), especialmente diante de um perfil de jovens pobres, já explicitado, o que favorece uma ausência de gosto e predisposição para tal prática.

Ainda pensando em espaços culturais, indagamos os jovens sobre a frequência que iam a parques (foi explicado que não era parque de diversões). Esse espaço parece não ser tão distante da condição juvenil dos jovens, pois a grande maioria (74,50%)

afirmou que vai às vezes, seguida de 15,44% que ocupam sempre e 10,07% que nunca foram. Um fato que chama atenção e foi mencionado por trinta jovens refere-se ao parque que frequentavam. Os trinta jovens afirmaram que iam às vezes ao Parque Municipal de Belo Horizonte, pois uma vez por mês vão buscar seus contracheques na CVB e a instituição é praticamente ao lado do parque. Afirmaram que não precisam voltar para a UFMG, então aproveitam para passear no parque. Apesar de não podermos garantir que essa é a regra, percebemos que o próprio tempo de acesso desses jovens a determinados espaços se estabelece de maneira limitada, ou seja, nas “brechas” que, por vezes, aparecem diante da rotina do trabalho.

Para além dos espaços considerados culturais, interrogamos os jovens acerca da frequência que iam a outros lugares, tais como festas e bares. Podemos afirmar que as festas apresentaram-se como um espaço bastante frequentado, especialmente contrapondo-as com os bares. Assim, muitos afirmaram que sempre iam a festas (38,93%), seguidos de mais da metade que ia às vezes (59%). A grande maioria ressaltou que se tratava de festas de amigos e parentes e não festas “extras” organizadas por desconhecidos. Assim, a ida a festas acaba seguindo uma lógica de acontecimento, seja de aniversário, casamento, formatura, etc. Apesar dessa característica, as festas podem ser entendidas como uma possibilidade de lazer, tendo em vista as características supracitadas em que os jovens ressaltaram encontrar com os amigos, ficar com familiares e namorar, por exemplo, como atividades que gostam de fazer. Consideramos que a ida para uma festa proporciona ao jovem tais encontros e amplia a possibilidade de sociabilidade.

No caso dos bares, a lógica se inverte, pois mais da metade dos jovens (55,70%) nunca havia frequentado esse espaço, mas um número alto (40,94%) afirmou que ia às vezes. Acreditamos que uma possibilidade a essa questão seja a própria idade deles, como já salientamos, ainda são considerados menores e muitos bares não permitem a permanência de menores de dezoito anos, especialmente devido ao consumo de bebida alcoólica. É claro que podemos pensar também no próprio gosto dos jovens e também na não permissão dos pais, mães e/ou responsáveis para frequentarem esses espaços.

Pensando na possibilidade de encontro com os amigos e estar com a família terem sido colocadas como possibilidades de lazer, enfatizamos mais uma vez essa

questão, ao analisarmos a frequência com que os jovens iam à casa de amigos e casa de parentes.

**Gráfico 6 - Frequência que iam a casa de amigos e casa de parentes**



Fonte: Elaborado pela autora.

Mais da metade dos jovens (55,03%) afirmou ir à casa de amigos sempre, 42,95% afirmaram ir às vezes e um número pequeno afirmou nunca ter ido, conforme o gráfico. Quanto a ida à casa de parentes, o número de jovens que afirmou ir sempre é menor (40,94%) que no caso da casa de amigos (55,03%); dos que afirmaram ir às vezes, temos pouco mais da metade (54,36%); e também um número pequeno que nunca foi (4,70%). O que observamos é que a amizade representa uma dimensão central da condição juvenil. Assim, durante a juventude, as relações de amizades que os jovens vão estabelecendo se tornam cada vez mais fortes e os amigos são aqueles com quem dividem as angústias, emoções, dúvidas e experimentações. Podemos dizer ainda que os amigos podem ser considerados como campo de possibilidades, ora alargado ora restrito, para muitos jovens, pois os diferentes amigos que se tem nos “leva” para caminhos variados. Não queremos dizer que um amigo dita as escolhas do outro, porém enfatizamos que o grupo de amigos pode sim limitar ou potencializar as relações que desenvolvemos com a escola, com o trabalho ou com a família, por exemplo.

Cabe citar ainda que não podemos ver as amizades como somente uma questão de escolha livre, pois ela está fortemente atrelada “à localização física e à inserção do indivíduo na estrutura social. Fazer amigos, portanto, é menos livre e resultante de uma pura escolha pessoal do que se possa parecer” (BRENNER; DAYRELL; CARRANO, 2008, p.2009).

Todavia, através da “escolha” feita, tende a existir um aprofundamento dos elos de amizades e a casa dos amigos passa a ser um local frequentado por aqueles que

comungam esse elo. Em alguns casos, a casa de amigos parece ser a segunda casa de muitos jovens e os laços estabelecidos com a família dos amigos se tornam cada vez mais fortes. Alguns jovens trabalhadores desta pesquisa disseram que têm duas mães, pois a mãe do amigo/a era também sua mãe, ou seja, estabelecendo com a mãe do amigo ou da amiga um laço de confiança. Desse modo, consideramos que esse espaço, para muitos jovens, é de interação, divertimento, conversas, de encontros para fazer trabalhos escolares e até uma “segunda família”, conforme relatos. Confirmando as considerações de Cynthia Sarti (2007), que afirma:

Os jovens caracterizam-se precisamente pela busca de outros referenciais para a construção de sua identidade fora da família, como parte de seu processo de individuação, perante ao mundo familiar e social. Necessitam falar de si no plural, recriando “famílias” (como construção de “nós”) fora de seu âmbito familiar de origem, através dos vários grupos de pares [...]. (SARTI, 2007, p.123)

A relação que os jovens estabelecem com seus amigos/as nos remete à dimensão da sociabilidade tão presente na condição juvenil. Dayrell (2005) discute o processo de sociabilidade entre grupos juvenis, enfatizando o peso desta na formação humana dos jovens.

O conceito de sociabilidade foi criado no campo da sociologia por Georg Simmel (1858-1918), norteado pela pergunta “como a sociedade é possível?”<sup>20</sup>, que foi ressignificado através do diálogo entre antropologia e sociologia. Dessa forma, a sociabilidade seria uma maneira básica de associação entendida como “social, pura, forma lúdica arquetípica de toda a socialização humana, sem quaisquer propósitos, interesses ou objetivos que a interação em si mesma” (FRÚGOLI, 2007, p. 09). Em sua obra, ele destaca que uma das formas de sociabilidade é a conversação, pois é através das trocas de palavras que os sujeitos zelam por uma relação em curso. As formas de socialização mais evidentes seriam as ações de reciprocidade entre os indivíduos, afinal de contas, para o autor, a sociedade não é composta somente por indivíduos, mas pela interação destes.

---

<sup>20</sup> Não cabe aqui adentrar nessa discussão, porém gostaríamos de chamar atenção que, para Simmel, a “sociedade existe como um dos modos pelos quais toda experiência humana pode ser potencializada, organizada, e num sentido concreto, designa um complexo de indivíduos socializados, uma rede empírica de relações humanas operativa num dado tempo e espaço; num sentido abstrato, denota a totalidade dessas formas relacionais através das quais os indivíduos tornam-se parte de tal rede” (FRÚGOLI, 2007).

Através de (re)leituras do conceito de sociabilidade, poderemos compreender melhor porque tal conceito é tão importante para a discussão sobre a relação que os jovens desenvolvem com seus amigos/as, já que sociabilidade diz respeito

[...] a uma qualidade ‘intraclassista’ implícita em Simmel, ligada à ideia de que tais relações seriam praticadas principalmente entre ‘iguais’. Isto teria levado a ênfase posterior em pesquisas sobre espaços sociais circunscritos onde predominariam condição social, valores e sentidos de certo modo compartilhados [...] (FRÚGOLI, 2007, p.30).

Ao analisarmos os dados e (re)pensarmos como se estabelece os laços de amizades, certamente consideramos o conceito de sociabilidade muito apropriado, tendo em vista que permite dizer que não existe outro interesse além da própria relação de amizade, para que essa relação continue, é preciso somente que cada um sinta que pode contar e confiar no outro. (Dayrell, 2005) Nesse sentido, passa a existir uma relação entre pares, ou seja, “entre iguais”. Segundo Pais (1993), os pares passam a se constituir como espelhos da própria identidade.

Através dessa noção de sociabilidade, podemos enfatizar que as vivências juvenis são certamente marcadas pelas relações entre seus pares, pois “(...) o grupo de pares responde a necessidades de comunicação, de solidariedade, de autonomia, de trocas, de reconhecimento recíproco e de identidade” (MORCELLINI *apud* DAYRELL 2005, p. 325). Cabe ressaltar ainda a importância das relações de amizades, pois a grande parte das atividades de lazer acontece a partir ou no contexto dessas relações.

Ao lado das relações de amizade, apontamos também a centralidade da família nas vivências juvenis. Baseada numa representação social, cria-se uma falsa imagem de que os jovens distanciam-se de suas famílias, porém já é reiterado o lugar da família na condição juvenil. Os jovens parecem depositar na família grande confiança e veem nela o suporte que precisam, como apontado por alguns jovens da pesquisa. Para muitos, a família é colocada como a “base de tudo”. Quando se trata do espaço de lazer, vários jovens explicitaram que se sentem bastante à vontade nas casas de seus parentes, por isso é um ótimo espaço de passeio e diversão e que normalmente vão a casas de parentes ao finais de semana, junto com as mães especialmente.

Por último, ressaltamos o lugar da religião na vida dos jovens trabalhadores da CVB. A religião se torna central na vida de muitos, pois assim como outras dimensões



tais como gênero, raça/etnia, classe, a religião também se faz presente nas vivências das juventudes. Além disso, é a partir dela que vários jovens encontram seu espaço de lazer ampliado ainda mais devido à convivência com os pares, como salientamos acima. Regina Novaes (2008) enfatiza que a religião “pode ser vista como um dos aspectos que compõem o mosaico da grande diversidade da juventude brasileira” (NOVAES, 2008, p. 263). Portanto, os pertencimentos, as crenças e as identidades religiosas certamente repercutem nas opiniões, atitudes, percepções e práticas sociais dos jovens desta geração.

Ao serem questionados sobre sua religião, os jovens, em sua maioria, responderam que eram da religião evangélica (51,6%), seguidos dos católicos (35,5%) e um baixo percentual (12,7%) que não apresentava nenhuma religião. Em comparação com a pesquisa nacional realizada pelo Instituto Cidadania (2003), podemos perceber uma mudança, pois a pesquisa apontou que mais da metade dos jovens era da religião católica, o que não observamos nesta pesquisa. Os dados encontrados neste estudo confirmam as tendências obtidas no Censo de 2010 realizado pelo IBGE, que apontou mudanças no campo religioso. Os resultados dos dados do Censo 2010 apontaram para um aumento da diversidade de grupos religiosos no Brasil. Quanto às religiões católicas e evangélicas, temos uma redução no número de católicos (tendência já percebida no Censo 2000) e um aumento da população evangélica. A religião evangélica passou de 15,4% para 22,2% em 2010 (CENSO, 2010).

Os dados da pesquisa com os jovens trabalhadores da CVB juntamente com os dados do Censo 2010 nos fazem afirmar que estamos vivendo um novo cenário com relação ao acesso a diferentes religiões. Ao contrário de décadas anteriores em que o Brasil, especialmente, era visto como um país católico e o catolicismo ainda ser majoritário, como apontou o Censo 2010, e estar presente como religião oficial e dominante na cultura brasileira, hoje os jovens já percebem as indagações com relação a essa histórica associação e as mudanças ocorridas no campo religioso trazem para o debate novas direções.

O número crescente de evangélicos nos permite inferir, especialmente através dos dados desta pesquisa, que nem sempre as gerações anteriores “ditam” que religião o jovem deve seguir e, mesmo permeados por uma religião colocada como da família, parece existir hoje uma posição diferente por parte dos jovens. Novaes (2008) nos ajuda

a compreender essas questões ressaltando que os jovens de hoje têm espalhadas várias igrejas e grupos religiosos a que podem ter acesso. Ademais, nos dias atuais, existem novas possibilidades de sincretismo que estão abertas aos sujeitos, entre eles, os jovens. Dessa forma, mesmo num país majoritariamente de católicos, não significa que tal religião será repassada de geração em geração, pois, como afirma René Decol (2001),

à medida que os grupos populacionais se sucedem no tempo, menos adultos em idade de reprodução se declaram católicos, resultando em número cada vez menor de crianças recebendo influência desta natureza. [...] a estrutura social tradicional, onde os valores e normas são transmitidos verticalmente, de geração em geração, passa a ser afetada cada vez mais por processos culturais [...] (DECOL<sup>21</sup>, 2001, *apud* NOVAES, 2008, p.268).

Nesse sentido, como já ressaltado, as escolhas não necessariamente se baseiam nas influências das famílias, mas podem perpassar por outras justificativas, como, por exemplo, motivos pessoais, influência de amigos, experimentação, etc. Os jovens são chamados a fazer suas escolhas num contexto muito mais plural e competitivo (Novaes, 2008). Um depoimento de um jovem chama muito atenção, pois reflete como essas escolhas podem ser frutos do próprio desejo:

[...] Sou evangélico e meu sonho é ser pastor. Hoje eu ministro palestras nas igrejas e faço ‘pregações’ em vários lugares quando sou enviado. Gosto muito de fazer isso, vou sempre arrumado para igreja e muitos me dizem que eu estou ostentando, mas isso não é ostentar. Deus quer que você tenha o suficiente para você ser feliz. E eu quero isso: ser pastor, ter uma boa casa e ter um bom carro. Meus pais não ligam muito para igreja. Meu pai desviou do caminho de Deus. Meus pais brigam muito, saem na ‘porrada’ mesmo e isso não é bom. Ontem fui pregar e convidei os dois. Fiquei muito feliz, pois eles foram, apesar de chegar no finalzinho. Mas isso foi raro (Jovem homem, 17 anos, Projeto InterAgindo, 2012).

Esse depoimento demonstra a relação desse jovem com a religião e seu desejo com relação à religião a qual pertence, por outro lado traz elementos também do distanciamento dos pais com relação a mesma, mas, mesmo vivendo determinadas contradições dentro da sua casa, aposta na religião e a tem como central na sua vida. Ressaltamos que a dimensão da religião é tão central no caso desse jovem que a mesma influencia na elaboração do projeto de futuro dele, ao mencionar que deseja ser pastor.

---

<sup>21</sup> DECOL, René. Imigração internacional e mudança religiosa no Brasil. Campinas. Unicamp.

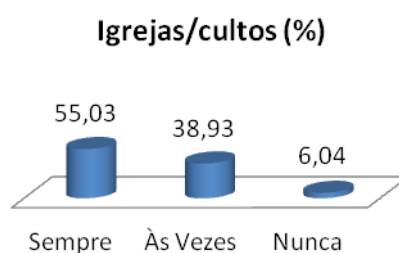
Chamamos atenção para os jovens (12,7%) que disseram não ter religião. É importante ressaltar que no momento da aplicação do questionário cinco destes afirmaram não ter religião, mas acreditavam em Deus, ou seja, tinham fé, mas não tinham vínculos com a igreja, e os outros não se manifestaram quanto a isso. Apesar de ser um número pouco expressivo, esse dado vai de encontro aos dados do Censo 2010 que demonstraram que cresce o número de pessoas sem religião. Concordamos com as ideias de Novaes (2008) ao ressaltar que

para esta geração nada pode ser visto como muito estável, pois o que mais a caracteriza é a disponibilidade para a experimentação, o que ocorre também no campo religioso. São os jovens que transitam entre vários pertencimentos em busca de vínculos sociais e espirituais (NOVAES, 2008, p.271).

A contribuição da autora nos leva a refletir sobre as possibilidades de mudança de religião que todos podemos experimentar, mas a mesma ressalta essa questão especialmente nas vivências juvenis.

Os dados sobre frequência dos jovens à igreja e/ou cultos contribui para retomarmos a importância que a religião tem tido nas vivências juvenis e enfatizarmos os apontamentos de Novaes (2008) sobre o quanto a religião compõe o mosaico de juventude brasileira:

**Gráfico 7 - Frequência que iam a igrejas/cultos**



Fonte: Elaborado pela autora.

Mais da metade dos jovens (55,03%) afirmou que ia sempre às igrejas/cultos, 38,93% iam às vezes e 6,04% nunca foram. É interessante enfatizar que o percentual dos jovens que afirmaram que iam sempre à igreja supera a frequência de quase todos os espaços de uso do tempo livre e lazeres respondidos pelos jovens, só empatando com

o número de jovens que revelaram que iam sempre à casa de amigos, como já apontamos. É importante citar também que grande parte dos jovens que declararam participar de algum grupo ligado à igreja, seja ele da religião católica ou evangélica, tendiam a apresentar habilidade para falar, eram mais desinibidos e tinham mais informações sobre diferentes assuntos. Essa inferência se deve ao momento de aplicação do questionário, em que os jovens apresentavam posturas diferentes, entre elas, a habilidade de dialogar sobressaiu entre inseridos em algum grupo religioso.

Mais uma vez percebemos a centralidade da religião na vida dos jovens, mas especialmente demarcamos aqui o espaço da igreja e do culto como um espaço de sociabilidade. Para além de ser um espaço de exercício de uma religião, ambos parecem ser um lugar físico transformado em lugar social pelos jovens. Então podemos considerar as instituições religiosas como produtoras de espaços para jovens, “onde são construídos lugares de agregação social, identidades e formação de grupos que podem ser contabilizados na composição da sociedade civil” (Novaes, 2008, p.289).

A discussão que realizamos até aqui nos possibilita dizer que os jovens trabalhadores da CVB ocupam seu tempo livre com diferentes atividades, tais como: uso do computador, leitura, namoro, atividades domésticas, conversar com amigos e familiares, e assistir à televisão especialmente. Quanto às atividades de lazer, retomamos apontando que a grande maioria dos jovens exercia atividades esportivas, seguidas de atividades muito próximas da ocupação do tempo livre, tais como conversar com os amigos, namorar, ficar com a família e ir a festas. Apareceram ainda jogar *videogame*, sair, ir à igreja, dormir, etc.

Os resultados apontam que existe pouca diversidade em ocupação do tempo livre e do lazer. Salientamos que a diversidade é atravessada pela desigualdade, tendo em vista a característica de jovens pobres aqui presente. Assim, como ressaltado por Brenner, Dayrell e Carrano (2008), “num quadro de profundezas restrições orçamentárias tanto das famílias como do Estado, a cultura e o lazer são frequentemente colocados como algo supérfluo ou mesmo privilégio de poucos” (BRENNER; DAYRELL; CARRANO, 2008, p.210).

Diante de tudo que foi apresentado, é importante refletirmos sobre os tipos de lazer que os jovens aqui pesquisados estavam “submetidos”. Para além de pensarmos em gostos e desejos, é primordial que pensemos na precariedade dos aparatos culturais

que se tem acesso, especialmente quando falamos de uma juventude pobre. Carrano (2001) ressalta a importância de pensarmos espaços de encontros para os jovens:

o estímulo de existência de espaços comuns de encontros entre os diferentes grupos da juventude é de fundamental importância para a quebra do distanciamento simbólico e o estabelecimento do confronto, político e culturalmente mediado, entre os distintos que confirmam as identidades dos grupos (CARRANO, 2001, p. 20).

Porém, faz-se necessário também ponderarmos sobre a falta de investimentos no que se refere à cultura e mais ainda a falta de importância quando se fala em espaços de lazer para jovens. Cabe ressaltar que as práticas sociais e culturais dos jovens trazem consigo os sentidos das vivências juvenis materializados ou imaterializados nas culturas vividas no lazer e no tempo livre. Apesar das colocações feitas até aqui, não poderemos desconsiderar que o lazer dos jovens brasileiros não se faz presente somente em espaços físicos e sociais, mas também se concretiza no uso e acesso às novas tecnologias da informação e comunicação, como veremos no próximo item.

A análise dos espaços de lazer e ocupação do tempo livre dos jovens nos permite apreender traços importantes da condição juvenil. Como ressaltam Almeida, Dayrell e Carrano (2012):

são nas esferas socioculturais do lazer e do tempo livre, nas quais os jovens desenvolvem atividades recreativas ou lúdicas, que temos a chance de apreender a juventude como um conjunto internamente marcado por traços comuns – os da idade, os geracionais, mas também como um universo em que as marcas do diverso e da heterogeneidade são inequívocas: nelas os jovens demonstram seus diferentes pertencimentos - socioeconômicos, culturais, socioespaciais, bem como os modos como se relacionam e interagem com os valores, normas e dispositivos de controle do mundo adulto (ALMEIDA; DAYRELL; CARRANO, 2012, Mimeo).

Toda a análise desenvolvida até aqui parece apontar que os jovens pesquisados vivenciam espaços variados, como a escola, o trabalho, mas também o lazer, como espaços significativos onde se sociabilizam e se socializam, o que reforça todo um debate existente na sociologia da juventude sobre a socialização dos jovens na contemporaneidade.

Assim, chamamos atenção para a importância de pontuarmos os diferentes espaços que estão envolvidos na socialização e sociabilidade dos jovens, pois se antes existiam classicamente instituições responsáveis pelo processo de socialização, como a

família, o trabalho, a escola e o lazer que agora ganha mais significado, dentre outras, hoje não se pode mais delimitar em quais instâncias acontece esse processo, visto que é amplo e pode acontecer em diferentes ambientes, principalmente em se tratando de jovens “que tendem a transformar espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significado” (DAYRELL, 2005, p. 327). Os espaços de lazer tendem a assumir essa característica tão importante no processo de socialização dos jovens.

Nessa mesma direção, Lahire (1997) afirma que na sociedade contemporânea os atores sociais estão expostos a universos sociais diferenciados, a laços fragmentados, a espaços de socialização múltiplos, heterogêneos e concorrentes. Enfim, o indivíduo atravessa instituições, grupos, campos de força e de lutas diferentes. Ele é um produto complexo de múltiplos processos de socialização. Em outras palavras, o jovem pode pertencer, simultaneamente, no curso da sua trajetória de socialização, a universos sociais variados, ampliando as suas referências sociais.

### **2.2.1 Os jovens trabalhadores da Cruz Vermelha Brasileira e sua relação com as novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs) - possíveis relações com o lazer**

A intensificação dos usos das NTICs na contemporaneidade tem configurado o que muitos teóricos denominam como “novo estado da cultura”, o que pode ser também chamado de cibercultura ou tecnocultura. O novo estado da cultura representa uma “ampliação dos lugares em que nos informamos, em que de alguma forma aprendemos a viver, a sentir e a pensar sobre nós mesmos” (FISCHER, 1997, p. 62 *apud* ALMEIDA; DAYREL; CARRANO, 2012, MIMEO).

Quando refletimos sobre a relação dos jovens com as novas tecnologias da informação e comunicação, evidenciamos que na atualidade a condição juvenil é marcada pela presença das NTICs.

Cabe então questionarmos: Como os jovens trabalhadores da CVB se colocam nesse contexto? Em que medida a condição juvenil desses jovens é perpassada pelas novas tecnologias de informação e comunicação?

Inicialmente questionamos os jovens trabalhadores da CVB sobre o acesso ao computador, que aparentemente ganha um lugar de destaque quando nos referimos às

novas tecnologias de informação e comunicação. Dos 149 participantes da pesquisa, apenas uma jovem afirmou não ter computador em casa, segundo a mesma por questões financeiras. Por outro lado, afirmou que usava o computador em outros espaços, especialmente no local de trabalho. Durante o momento da aplicação do questionário, foi possível perceber que todos os jovens questionados sobre a posse do computador em casa pareciam se surpreender com a pergunta, como se fosse um aparato básico a que todos têm acesso. Todavia, a “Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil: TIC Domicílios e TIC Empresas 2010”, desenvolvida pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI, 2011),<sup>22</sup> aponta que não existe ainda no país uma democratização digital, que vai desde ter um aparelho a saber utilizá-lo. Por um lado, a pesquisa citada acima aponta um crescimento de números de computadores em domicílios urbanos; em 2005, tinham-se 17% de domicílios com computadores e, em 2010, esse número foi para 39%. Embora o crescimento seja considerável, o número é ainda pequeno. (CGI, 2011)

A possibilidade de acesso a computadores traz consigo outra questão: o acesso à internet. De uma forma geral, todos os jovens trabalhadores da CVB afirmaram ter acesso à internet. O que os diferencia é o local de possibilidade de acesso. Para a maioria, a internet está presente no domicílio (71,18%) e o restante não usufruía dessa possibilidade. Explicitamos que, em se tratando de jovens pobres, o percentual que tem acesso à internet em suas residências é significativo, especialmente em comparação com os dados nacionais, e percebemos que tal constatação destoa dos dados, uma vez que, de acordo com a PNAD e os resultados da “TIC Domicílios e TIC Empresas 2010”, ainda existem muitos domicílios sem acesso à internet. Assim, os dados da PNAD 2004/2009 apontam que houve um crescimento de domicílios urbanos com acesso à internet de 2004 a 2009, mas o número ainda está em 31,5% de domicílios com acesso<sup>23</sup>. Segundo a “Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil: TIC

---

<sup>22</sup> “O plano amostral da pesquisa TIC Domicílios 2010 foi desenhado a partir dos parâmetros da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD) 2009, realizada anualmente pelo IBGE, com o intuito de garantir a representatividade da amostra da população brasileira acima de 10 anos de idade (p. 129).”

<sup>23</sup> No quesito acesso à internet, em 2008, a posição do Brasil também era desfavorável no cenário internacional, com apenas 21% dos domicílios conectados à rede. Quando comparado com países da América do Sul, por exemplo, o Chile possuía 24% e a Argentina, 30%. Comparando-se com países da Europa e Ásia, onde o acesso à internet encontra-se praticamente universalizado, a distância era ainda maior: Alemanha (75%), Dinamarca (82%), Suécia (84%), Japão (80%) e Coreia (94%), (Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil: TIC Domicílios e TIC Empresas 2010).

Domicílios e TIC Empresas 2010”, houve realmente um aumento desde 2004, mas em 2010 esse número ainda se manteve no percentual de 31%, considerado pequeno.

Cabe observar, porém, que apesar de a maioria dos jovens trabalhadores da CVB ter acesso à internet em suas residências, o local em que mais acessavam não era esse. Nesse sentido, a maior parte dos jovens (62,42%) afirmou que o local em que mais acessava a internet era no trabalho; seguida dos jovens que acessavam em suas residências mesmo (33,56%) e um número menor que acessava em *lanhouse* e casa de amigos (2,01%), ambos com o mesmo percentual. Tais resultados também distanciam dos resultados da pesquisa nacional, pois, segundo os dados da pesquisa “TIC Domicílios e TIC Empresas 2010”, 41% dos jovens afirmam que o local que mais acessam é em casa, seguidos de 35% que acessam em *lanhouses*, o que gera custo e pode impossibilitar uma periodicidade no acesso. Com relação ao trabalho, a pesquisa citada aponta que apenas 8% dos jovens acessam nesse espaço. Os motivos alegados na pesquisa citada acima quanto à utilização de *lanhouses* como acesso mais frequente são o fato de não ter computador em casa (54%) ou não ter acesso à internet em casa (23%).

Diante dos resultados da pesquisa com jovens trabalhadores da CVB e da pesquisa “TIC Domicílios e TIC Empresas 2010”, percebemos outras diferenças quanto ao local de acesso à internet. O acesso no local de trabalho apresenta uma divergência considerável. Assim, o local de trabalho é tido como uma possibilidade para os jovens da CVB, enquanto na pesquisa nacional tal realidade não se configurava. Uma inferência que podemos fazer refere-se ao próprio tempo que os jovens da presente pesquisa ficam no local de trabalho (9 horas diárias), limitando a possibilidade de acesso em outros espaços e abrangendo a possibilidade de acesso no próprio local de trabalho; o que, por sua vez, não podemos aludir diante da pesquisa nacional mencionada.

Ressaltamos então o espaço de trabalho, no caso da presente pesquisa, para além de um espaço físico e de cumprimento de determinadas atividades, pois é colocado como o lugar que os jovens mais acessavam a internet, o que é importante para os que não vislumbravam dessa possibilidade no domicílio e para ampliação de acesso daqueles que a tem em suas residências. Ainda nessa discussão, é importante lembrar que 73,83% dos jovens afirmaram que acessavam mais a internet durante a semana e 26,17% que o acesso era maior nos finais de semana. Esses dados confirmam que a



frequência do acesso se desenvolve durante a semana e no local de trabalho especialmente, com raras exceções.

Diante desse cenário, ressaltamos que o trabalho tende a ampliar as possibilidades de acesso dos jovens trabalhadores da CVB à internet, colocando-os dentro do percentual de jovens que já acessou a internet, independente do local, o que, segundo a pesquisa “TIC Domicílios e TIC Empresas 2010”, representa um percentual de 76% dos jovens. Tal ampliação é importante tendo em vista que ainda existe no Brasil quase um terço de jovens sem acesso à internet e sem computador, o que representa um número alarmante segundo Almeida, Dayrell e Carrano (2012), pois,

[...] se levarmos em consideração a posição cada vez mais central que a rede mundial de computadores ocupa no cotidiano dos cidadãos, na posse de habilidades requeridas pela sociedade e principalmente pelo mercado de trabalho, constituindo-se em mais uma expressão das desigualdades sociais (ALMEIDA; DAYRELL; CARRANO, 2012, Mimeo).

Chamamos atenção aqui novamente para a centralidade que as novas tecnologias de informação e comunicação podem ter nas vivências juvenis. Como pontuado por Almeida, Dayrell e Carrano (2012), a dimensão do computador nas vivências diárias tem se alargado a cada dia mais. Além disso, em se tratando de acesso à internet, tal recurso proporciona aos jovens acesso ao que chamamos de ciberespaço<sup>24</sup>.

A possibilidade de participar dessa dinâmica do ciberespaço tende a proporcionar em grande medida a ampliação da própria condição juvenil, pois os jovens podem utilizar das diferentes NTICs para ampliação das suas redes de contato, consolidação de tais redes, consumo “e ressignificação de produtos culturais, gerando a construção de sentidos estéticos e processos de identificação cultural, características essas presentes nas vivências do lazer e do tempo livre” (ALMEIDA; DAYRELL; CARRANO; 2012, Mimeo).

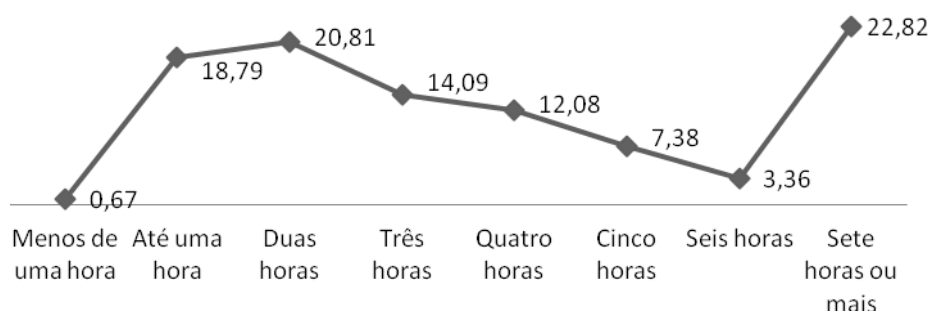
Porém, para tentarmos compreender em que medida os jovens trabalhadores da CVB se apropriam desse ciberespaço tornando-o, quem sabe, inclusive como um espaço de lazer e uso do tempo livre, precisamos analisar o que de fato esses jovens fazem no ciberespaço.

---

<sup>24</sup> O ciberespaço é um espaço que existe no mundo da comunicação e informação e que não exige presença física dos sujeitos para se constituir a comunicação. Temos então outros espaços, “outros territórios em que se processam novas experiências, imbricadas com múltiplas interfaces. Nesses territórios, as fronteiras se diluem, instaurando uma nova geografia”. (VELLOSO, 2008, p.106).

Novamente podemos dizer que os jovens trabalhadores da CVB apresentam possibilidades mais ampliadas de acesso ao ciberespaço. Ademais, como já ressaltamos, mesmo aqueles que não têm internet em casa apropriam do local de trabalho para navegar. Dessa forma, salientamos que a ampliação no que se refere ao acesso dá respaldo para a maioria (55,03%) afirmar que acessava internet todos os dias da semana, alguns (19,46%) somente cinco dias, primordialmente durante a semana e um número inferior (7,33%) quatro dias na semana. Durante esses dias de acesso, a média de tempo que os jovens ficavam conectados é representada pelo gráfico abaixo:

**Gráfico 8 - Tempo médio de conexão à internet (por dia)**



Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico retrata o tempo médio de conexão por dia. Assim, 22,82% dos jovens afirmaram que ficavam conectados sete horas ou mais, especialmente no horário de trabalho, 20,81% ficavam em média duas horas, 18,79% somente até uma hora e, por último, 14,09% em média três horas. Apesar das variações quanto ao uso do computador e da internet, é primordial destacar que todos os jovens acessavam pelo menos uma vez na semana, mas a maior parte acessava de cinco a sete dias. Esses dados vão de encontro aos resultados da pesquisa “TIC Domicílios e TIC Empresas 2010”, que apontam que, seguindo uma tendência mundial, os brasileiros têm usado as TICs, especialmente computador e internet, cada vez mais. “Na área urbana, por exemplo, o uso diário da internet saiu de 40%, em 2005, para 60%, em 2010, um crescimento de 50% no período.” (CGI, 2011).

Mas o que os jovens fazem na internet? Quais são suas preferências no ciberespaço? Afinal, o ciberespaço é um dos espaços possíveis para o lazer e o uso do tempo livre para esse jovem?

Destacaremos algumas das atividades que os jovens fazem no ciberespaço tentando dialogar com tais questões. O uso das redes sociais, especialmente *Facebook* e *Orkut*, é um espaço sempre acessado pela grande maioria dos jovens trabalhadores da CVB (82,43%), um número menor de jovens acessava tais redes somente às vezes (14,19%) e poucos nunca haviam acessado (3,38%). Quanto à utilização do bate-papo, especialmente o *MSN*, temos uma maioria que acessa sempre (57,05%), os que utilizam às vezes (36,91%) e também um menor número que nunca acessou (6,04%). Temos ainda o *YouTube*, que representa um espaço muito visitado pelos jovens trabalhadores da CVB de acordo com os dados, pois 60,40% afirmaram utilizá-lo sempre, 31,54% às vezes e 8,05% nunca utilizaram.

Tanto as redes sociais como *Facebook*, *Orkut*, *MSN* e até mesmo *YouTube* são espaços importantes de interação, pois, de uma maneira geral, é possível se ter mais liberdade de expressão e autonomia do que dizer ou fazer. O *facebook* principalmente foi ressaltado por muitos jovens como a “rede do momento” em que é necessário estar vinculado.

Quanto ao uso do *e-mail*, os números também são bem expressivos: 61,74% utilizam sempre, 28,86% às vezes e 9,40% nunca. É importante enfatizar que o *e-mail* é um importante canal de comunicação, mas ao contrário das redes sociais, por exemplo, tem outra dinâmica de funcionamento pautada na privacidade de informações, embora cada um possa mostrar o que deseja. Os resultados dialogam com os dados da pesquisa “*TIC Domicilios e TIC Empresas 2010*”, que apontam que as principais atividades realizadas pelos jovens são enviar e receber *e-mail*, enviar mensagens instantâneas e especialmente participar das redes sociais, todas essas possibilidades abarcam separadamente 82% das atividades desenvolvidas pelos jovens.

Ressaltamos a expressiva participação dos jovens brasileiros nas redes sociais, seja ela *Facebook*, *Orkut*, *YouTube*, *Twitter*. O uso dessas redes sociais é um fenômeno observado tanto nas áreas urbanas como rurais e em diferentes regiões do país. Além disso, a participação dos usuários se desenvolve independente da classe social ou níveis de escolaridade deles (CGI, 2011). Dessa forma, a pesquisa citada acima aponta que,

apesar de 82% dos internautas mais jovens (16 a 24 anos de idade) participarem de alguma rede social, existe uma diferença de apenas 12 pontos entre eles e os jovens na faixa etária de 25 a 34 anos (70%). Entre a população com idade acima de 65 anos, apenas 45% fazem uso de redes sociais (CGI, 2011, p.162). Percebemos que, de certa maneira, no que se refere ao uso das redes sociais, diferenças marcantes, seja da questão socioeconômica, de regiões<sup>25</sup>, de faixa etária, parecem ser minimizadas.

Mas o que será que leva os jovens a buscarem tais espaços dentro do ciberespaço? Segundo Almeida, Dayrell e Carrano (2012), baseados na pesquisa nacional citada, “o mais comum é utilizar da rede para se comunicar (96%), comunicação esta que tem de ser vista como parte integrante do lazer juvenil, remetendo à dimensão da sociabilidade (...)” (ALMEIDA; DAYRELL; CARRANO, 2012, MIMEO).

Percebemos que os jovens trabalhadores da CVB também se apropriam do ciberespaço de uma maneira bem singular. Não podemos afirmar com exatidão que tal apropriação se remete especialmente ao tempo de lazer e uso do tempo livre, todavia podemos inferir que tal apropriação pode sim levar à possibilidade de vivências destas e especialmente ampliação das próprias vivências juvenis de jovens pobres.

Nesse sentido, concordamos com Almeida, Dayrell e Carrano (2012) que enfatizam que a possibilidade de acesso e uso da internet, especialmente as redes sociais, contribui para produzir igualdade nos modos de vivências da juventude, tendo em vista que muitas vezes as possibilidades do *on-line*, que extrapola dimensões econômicas e sociais, podem se fazer presentes no *off-line*.

Diante desse contexto, ponderamos que pode existir uma dimensão de lazer através das NTICs, especialmente quando refletimos sobre as possibilidades do encontro do grupo de pares, por exemplo, configurando-se como uma cultura coletiva, o que, segundo Almeida, Dayrell e Carrano (2012), aponta para

a centralidade do grupo de pares que se viabiliza através da comunicação entre iguais. Nesse sentido, a internet vem potencializar a possibilidade de comunicação entre os jovens, constituindo-se em um espaço produtor de sociabilidades (ALMEIDA; DAYRELL; CARRANO, 2012, MIMEO).

---

<sup>25</sup> No Nordeste, a utilização das redes sociais alcança a marca de 75% de internautas, seguido pelas regiões Sul (70%), Centro-Oeste (70%), Norte (68%) e Sudeste (67%).

Nesse sentido, chamamos atenção para a importância da internet, especialmente entre os jovens, o que pode ampliar suas possibilidades de vivências juvenis, tendo em vista que abarca um espaço público em que os jovens podem expressar seus desejos, angústias, inquietações e acima de tudo conviver com seus pares. No ciberespaço é possível intensificar as redes já criadas e formar novas redes de contato e relacionamentos. Além disso, é um espaço potencial de se obter informações e “ficar por dentro”, como citado por alguns jovens, dos diferentes acontecimentos, seja no âmbito das macro ou microrrelações. Assim, o ciberespaço representa também possibilidades de fruição cultural.

Para além de acessar as redes sociais, os espaços que possibilitam uma comunicação, especialmente entre pares, podemos destacar que os jovens também acessam a internet para outras atividades.

Dentre essas atividades, temos a busca por assuntos diversos, pouco mais da metade dos jovens (56,08%) afirmou sempre fazer isso, 33,78% às vezes e 10,14% nunca. Quanto às principais notícias do dia, 40,17% dos jovens afirmaram que sempre acessavam, 46,98% às vezes e 12,75% nunca. No que se refere a ler revistas e jornais *on-line*, a frequência se inverte, pois verificamos que 45,64% dos jovens nunca acessou esse tipo de recurso, 34,23% às vezes e 20,13% sempre. Esses dados não significam que os jovens não buscam informações, mas que podem as procurar em outros espaços dentro do ambiente virtual ou fora do ciberespaço. Novamente, os dados desta pesquisa se distanciam dos resultados encontrados na pesquisa “*TIC Domicílios e TIC Empresas 2010*”, que apontam que 41% dos jovens leem revistas e jornais *on-line*.

Ainda, colocando as NTICs como espaço de fruição cultural, ressaltamos que alguns jovens trabalhadores da CVB utilizavam o ciberespaço para baixar filmes e praticar jogos *on-line*, embora ambas as atividades não fossem exercidas com frequência. Dessa forma, os jogos *on-line* e baixar filmes parecem não assumir fortemente o gosto dos jovens, tendo em vista que em ambos os casos nem 12% deles os utilizavam com frequência, embora muitos afirmaram utilizar às vezes. Dentre os jovens que afirmaram acessar às vezes, 52,38% baixavam filmes e 44,30% jogavam *on-line*. O número de jovens que nunca utilizou desse recurso também é expressivo nos dois casos, 36,05% filmes e 44,30% jogos *on-line*. Comparando com a pesquisa nacional, os números são bem diferentes, visto que 49% dos jovens afirmaram que

costumam jogar *on-line* (CGI, 2011). Todavia enfatizamos que a maioria dos jovens afirmou que o local que mais acessavam a internet era no trabalho, como já mencionado. Em que medida o lugar em que acessavam pode limitar os espaços que navegavam no ciberespaço? Baixar filmes e jogar podem ser consideradas práticas difíceis para serem feitas no local de trabalho. Além disso, nem todos afirmaram ter conexão banda larga em sua residência, o que também dificulta o acesso a tais recursos com facilidade.

Ressaltamos ainda o número de jovens deste estudo que utilizavam o ciberespaço para ler resumos de novelas e buscar sobre “as fofocas” da vida dos famosos. Ambos os resultados mostraram que 77,18% (nos dois casos separadamente) nunca buscaram por resumos de novelas e sobre vida de famosos na internet e 18% buscavam às vezes essas informações. Nos dois casos, a grande maioria dos jovens disse não ter tempo de ver televisão, muito menos novela, então não buscavam saber das novelas nem dos artistas. Mais uma vez aqui podemos confirmar mesmo que indiretamente que a televisão, apesar de ainda ser um meio de comunicação de massa, já perdeu seu espaço para a internet, especialmente pelas possibilidades que esta última oferece. No caso dos jovens trabalhadores da CVB, isso pode ser confirmado, pois os próprios informaram que o meio de comunicação que mais utilizam, para se manterem informados, é a internet, representando 83,22%, 10,74% televisão, 4,70% jornal escrito e por último o rádio com 1,34%. Não obstante, temos que pontuar que tal escolha pode se dar também em virtude da falta de tempo dos jovens. Em que momento assistiriam à televisão? É possível relativizar tal resultado, refletindo especialmente sobre a rotina diária dos jovens. Assim, a internet pode ser o meio mais utilizado, tendo em vista que é esse o recurso que eles têm acesso diariamente.

Retomando a discussão sobre o uso da internet, cabe salientar ainda que pouco mais da metade dos jovens (65,54%) utilizava a internet para fazer trabalhos de escola, um número menor às vezes (33,11%) e apenas 1,35% nunca fizeram. Sobre essa questão, o que alguns jovens pontuaram foi a possibilidade de encontrar “em um só lugar” tudo que precisam para fazer o trabalho e em pouco tempo.

Ao final da discussão sobre a relação dos jovens com as novas tecnologias de informação e comunicação, percebemos que eles navegam no ciberespaço de diferentes maneiras, podendo sim essa navegação contribuir para ampliar suas possibilidades de

lazer e uso do tempo livre. Porém, cabe enfatizar que no contexto dos jovens trabalhadores da CVB, sendo o local de trabalho o principal espaço que eles acessam a internet, pode haver uma limitação da ampliação da condição juvenil através da NTICs. Além disso, não podemos concluir que os jovens trabalhadores da CVB utilizam o computador e a internet em seu tempo livre ou para lazer, como apontado na pesquisa “*TIC Domicílios e TIC Empresas 2010* (CGI, 2011)” por um alto número de jovens (91%).

A universidade como local de trabalho pode ser vista aqui como espaço que proporciona diferentes processos de socialização e sociabilidade, que será discutido adiante, pois segundo Gisela Tartuce (2010), dialogando com Claude Dubar (2005), é necessário se

[...] relacionar o mundo do trabalho aos mecanismos de socialização, ou seja, de vê-lo não apenas como uma simples transação econômica, mas como um “mundo vivido” que “mobiliza a personalidade e a identidade social do sujeito, cristaliza suas esperanças e suas imagens de si, engaja sua definição e seu reconhecimento sociais” (TARTUCE, 2010, 34).

Por outro lado, é pertinente indagar nesse momento sobre as reais possibilidades de acesso dos jovens trabalhadores durante o horário de trabalho à internet, por exemplo. Será que as chefias autorizam o acesso livre? Será que podem transitar pelo ciberespaço livremente sem se sentirem “vigiados” ou controlados? Como o uso da internet se configura nesses espaços? Em conversas informais realizadas durante a observação no projeto InterAgindo, a maior parte dos jovens afirmou ter acesso livre, mas que aproveita quando os chefes não estão para entrar nas redes sociais. Outros afirmaram não poder entrar em nenhum *site* que não seja para as coisas de trabalho, mas que aproveitam quando as chefias não estão no setor para fazer uso do ciberespaço da forma que desejam. Por último, alguns disseram que podem entrar quando “não têm nada para fazer”, mas que isso é raro de acontecer. Enfim, podemos dizer que ter acesso livre ou não é algo que depende do setor em que o jovem está trabalhando, mas especialmente da chefia que ele tem. De qualquer forma, é possível perceber que os jovens criam estratégias para utilizarem a internet e circular em tudo que querem no ciberespaço.

Assim, o ciberespaço é para os jovens “um meio de expressão de si, veículo de diálogo com seus semelhantes, espaço de construção de novas amizades, sociabilidade e reflexividade” (SETTON, 2009, p. 68), como foi percebido na análise dos trabalhos no estado da arte sobre a juventude brasileira. (1999/2006) (SPOSITO, 2009). No caso dos jovens trabalhadores da CVB, podemos inferir que possa ser, embora tal afirmação tenha que ser relativizada.



### **3. O trabalho nas vivências dos jovens trabalhadores da Cruz Vermelha na UFMG**

Neste capítulo, discutiremos especialmente a dimensão do trabalho nas vivências juvenis dos jovens trabalhadores. Para tanto, abordaremos alguns elementos do convênio entre UFMG e CVB, processo de seleção dos jovens, rotina de trabalho, a relação com as chefias e, especialmente, os sentidos do trabalho nas vivências juvenis.

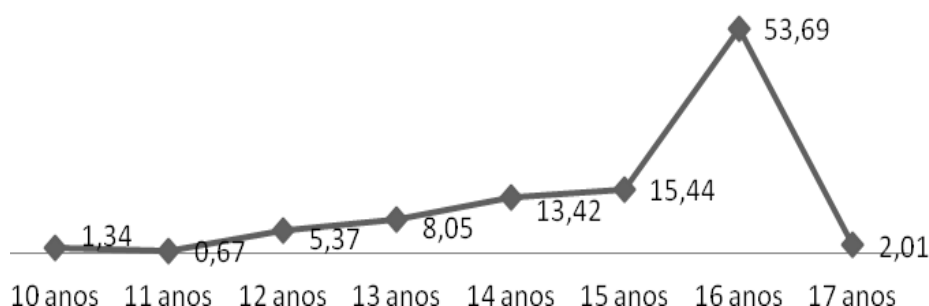
#### **3.1 O trabalho como parte integrante da condição juvenil de jovens pobres**

Os jovens trabalhadores da CVB foram caracterizados como jovens pobres como já refletimos, pois, ao dialogarmos com diferentes dimensões, foi possível diagnosticar que eles vivenciavam “formas frágeis e insuficientes de inclusão num contexto de uma nova desigualdade social: a nova desigualdade que implica o esgotamento das possibilidades de mobilidade social para a maioria da população”. (DAYRELL, 2005, p. 24).

Dentre as dimensões presentes na vida dos jovens que contribuem para caracterizá-los como pobres, temos o trabalho assumindo um lugar de destaque, pois se trata de jovens trabalhadores. Embora saibamos que o trabalho não se faz presente somente na vida de jovens pobres, é possível afirmar que na trajetória juvenil destes o trabalho aparece mais precocemente, como pontuado por Corrochano (2008).

Não podemos esquecer o fato de que existem vários sentidos para a busca e inserção no mercado de trabalho por parte dos jovens (Corrochano, 2001), porém em contrapartida não podemos negligenciar, como afirma Frigotto (2004), que nem sempre essa inserção é uma escolha, mas sim uma imposição de sua origem social e do tipo de sociedade que se construiu no Brasil. Assim, concordamos também com Corrochano (2001) ao afirmar que a escolha por trabalhar não é um ato individual, podendo começar “ainda na infância ou na adolescência e até na juventude e a vida familiar parece ter uma relação muito significativa com essa decisão” (CORROCHANO, 2001, p.83). No caso dos jovens desta pesquisa parece não ser diferente, a idade de inserção no mercado de trabalho foi variada, embora a maioria deles tenha ingressado com 16 anos. O gráfico abaixo nos permite visualizar a idade que marca o início dessa inserção:

**Gráfico 9 - Idade com que começou a trabalhar**



Fonte: Elaborado pela autora.

Analisando os percentuais, a idade mínima que apareceu nos dados foi aos 10 anos de idade (1 jovem), outros com 12 anos (8 jovens), e ainda alguns com 13 anos de idade (12 jovens), mas mais da metade iniciou aos 16 anos de idade (80 jovens). Em números absolutos, somando os percentuais, podemos afirmar que 65 jovens começaram a trabalhar antes dos 16 anos de idade. Antes da inserção na UFMG, os jovens que trabalhavam disseram que era informalmente, exercendo as mais variadas funções (ajudar o pai e a mãe em diferentes atividades, ajudante de mecânico, ajudante de pedreiro, atendente de lanchonete, balconista, babá, servente de pedreiro, vendedor/a, etc.), não tinham carteira assinada, não recebiam um salário mínimo, trabalhavam várias horas por dia e ficavam cansados. Como podemos ver, boa parte dos jovens começou a trabalhar antes da idade permitida por lei. Conforme a legislação nacional, o trabalho infantil é ilegal. Trabalho infantil é aquele exercido por qualquer pessoa abaixo dos 16 anos de idade. Entretanto, é permitido trabalhar a partir de 14 anos na condição de menor aprendiz<sup>26</sup>, o que não era o caso dos jovens aqui pesquisados durante suas experiências de primeiro emprego.

---

<sup>26</sup> O Estatuto da Criança e Adolescente –ECA (Lei n. 8.069 de 13/07/1990) regulamenta, no capítulo 5, vários aspectos relativos à aprendizagem, tais como: Art.60. É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos, salvo na condição de aprendiz. Art.62. Considera-se aprendizagem a formação técnico-profissional ministrada segundo as diretrizes e bases da legislação de educação em vigor. A Lei da Aprendizagem (Lei n. 10.097 de 19 de dezembro de 2000) regulamenta também a idade da aprendizagem em seu Art. 403. Em seu Art.428 pontua: Contrato de aprendizagem é o contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado, em que o empregador se compromete a assegurar ao maior de quatorze e menor de dezoito anos, inscrito em programa de aprendizagem formação técnico-profissional, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz, a executar, com zelo e diligência, as tarefas necessárias a essa formação.

Parece existir uma inserção cada vez mais precoce e precária de jovens no mercado de trabalho, especialmente de pobres como já apontamos. Todavia ressaltamos que tal inserção nem sempre é formal, ou seja, amparada pela legislação trabalhista, sendo então um trabalho informal, em sua maioria, precário, instável e não sujeito às normas legais. Por outro lado, se a entrada precoce no mundo do trabalho pode prejudicar ou não oferecer experiências significativas, esta tende a ser uma possibilidade para jovens, especialmente pobres, de vivenciarem dimensões da condição juvenil. Talvez por isso os jovens brasileiros apresentem uma característica bem singular com relação à entrada no mundo do trabalho e quanto à busca por esse espaço. Concordamos com Mendes (2013) ao afirmar que a visão fásica do desenvolvimento, em que a criança brinca, o jovem se forma e o adulto trabalha, tende a não ser aplicável às camadas populares e certamente merece ser flexibilizada. Discutiremos posteriormente com mais detalhes sobre os sentidos do trabalho na condição juvenil.

Retornando ao gráfico, podemos notar que, apesar de ainda ser uma inserção precoce, 53,69% dos jovens começaram a trabalhar com 16 anos, sendo a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) o primeiro local de trabalho da metade deles (50,34%). Pouco menos da metade (49,66%) cita que esse não foi seu primeiro emprego, mas somente dois jovens disseram que já trabalharam com contrato em outro lugar e o restante afirmou não ter tido nenhum contrato de prestação de serviço, ou seja, um trabalho totalmente informal, essa situação tende a reforçar os apontamentos de Frigotto (2004) quanto ao processo de “adulterização precoce”.

Fica explícito que, em sua maioria, a relação que o jovem pobre estabelece com o mundo do trabalho é muito diferente da relação do jovem de classe média, que pode postergar sua entrada no mesmo. No caso dos jovens pobres, como já vimos anteriormente, a entrada no mercado de trabalho não se trata de uma atitude individual, mas que perpassa outros atores, a própria família, por exemplo, participa da entrada do jovem no mundo do trabalho (Corrochano 2001). Ilustrando esse contexto, verificamos que a busca de informação para entrada no processo de seleção da CVB no caso dos jovens aqui pesquisados se deu majoritariamente através de parentes (46,31%) e amigos (34,90%). As outras formas de acesso à informação dividem-se entre divulgação na escola, procura do próprio jovem, divulgação na internet, informação de vizinhos, como eles explicitaram.

Parece-nos que existe um incentivo da família quanto à busca por trabalho para o jovem, visto que contribuem com informações para tal. É claro que não podemos esquecer que essa ajuda, quanto ao acesso à informação para trabalho, pode surgir de uma demanda do próprio jovem. Todavia, existe uma pressão social e tão logo familiar para que ele inicie sua vida no mundo do trabalho. Em geral, as famílias, especialmente de camadas populares, incentivam e até pressionam os jovens a trabalharem, pois é uma forma de sair “dos perigos” da rua e até mesmo auxiliar nas despesas de casa (LEÃO & NONATO, 2012), embora possamos afirmar que a pressão é diferente para homens e mulheres, como já citamos.

Em segundo lugar, vemos o papel desenvolvido por amigos, seja os que já trabalhavam na UFMG, via CVB, o que foi mencionado pela maioria, seja os que trabalhavam em outros lugares. As informações do grupo de pares são muito importantes para os jovens. Alguns mencionaram, durante a aplicação do questionário, que “nenhum amigo ia falar com eles para trabalhar em lugar ruim”, por isso resolveram procurar a CVB. Além disso, diversos jovens mencionaram que os amigos e amigas falavam com eles para começar a trabalhar para terem dinheiro para “curtir” juntos. Podemos supor que a indicação ou mesmo o incentivo de um amigo para que o outro possa trabalhar pode ter relação com a possibilidade de usufruírem de bens e serviços característicos da vida juvenil. Afinal, se os dois trabalharem possivelmente poderiam ter mais condições para tal. Além disso, se trabalharem na mesma empresa, não perderão o contato cotidiano, pois acabam se “esbarrando”, como mencionaram, pela UFMG.

Através dessas informações, os jovens tendem a procurar a CVB e participam do processo de seleção. Ressaltamos a importância do acesso a essas informações para que o jovem consiga pelo menos participar do processo seletivo, pois a falta de acesso a informações diminui muito o campo de possibilidades de muitos jovens pobres.

É importante perceber, como ressaltado por Guimarães (2008), que:

os estudos sobre trajetórias de jovens no mercado brasileiro de trabalho chamam atenção para a especificidade do movimento de ingresso juvenil, ao menos no que concerne às classes média e popular. Mecanismos informais de intermediação são, entre os mais poderosos instrumentos para dar início, de modo protegido e supervisionado por redes de familiares, conhecidos e amigos, às incursões no mercado de trabalho (GUIMARAES, 2008, p. 170).

A partir da contribuição da autora e dos achados da pesquisa, denotamos que a inserção no trabalho se dá preferencialmente através das redes sociais em que, especialmente a familiar, tem um peso grande no processo. Ressaltamos também aqui a rede de amigos que, nesse caso, desenvolve um papel importante. Após as inscrições, acontece um processo seletivo que discutiremos como tem se estabelecido.

### **3.2 O convênio entre Cruz Vermelha Brasileira e Universidade Federal de Minas Gerais**

Para entender minimamente como se estabelece o convênio entre a CVB e a UFMG, diante dos poucos documentos disponíveis, optamos por estabelecer contato com a atual coordenadora do Departamento Social do Centro de Apoio ao Adolescente da CVB onde está inserido o programa que abarca os jovens trabalhadores da CVB na UFMG que já estava no cargo há 10 anos.

Inicialmente consideramos importante enfatizar o que é a Cruz Vermelha Brasileira. Baseados em materiais disponibilizados pela coordenadora e em informações do próprio *site* da instituição, podemos dizer que a CVB é uma instituição autônoma, filantrópica e de utilidade pública. De acordo com os documentos, ela “tem por finalidade prevenir e atenuar os sofrimentos humanos com toda a imparcialidade, sem distinção de raça, nacionalidade, nível social, religião e opinião política”. A instituição tem sete princípios fundamentais: humanidade, voluntariado, imparcialidade, independência, neutralidade, unidade e universalidade. Embora tenha mais de 150 anos de história e presente em cento e oitenta países, no Brasil, esses ideais vieram a se consolidar em 1908, com a constituição de suas filiais. No caso de Minas Gerais, a instituição atua desde 1914 sendo uma das mais antigas do país.

Embora tenha outras diferentes frentes em Minas Gerais, há mais de trinta e nove anos a instituição definiu que o atendimento à juventude, especialmente em situação de vulnerabilidade social, estaria entre suas prioridades. Diante dessa prioridade, desenvolve-se o programa Ação Jovem e Aprendiz. Enfatizamos que o programa que os sujeitos desta pesquisa estão inseridos é o Ação Jovem.

O programa iniciou em 1974, ainda na vigência do regime militar e teve na UFMG seu projeto piloto, na mesma época, denominado Guarda Jovem. Mendes (2013), ao realizar um estudo sobre o lazer dos jovens trabalhadores da CVB na UFMG

no mesmo ano desta pesquisa, ressalta que o público que ingressava no início do programa tinha quatorze anos de idade e aponta também que “o substantivo *guarda* traz a conotação policialesca que permeava o trato com os jovens”. Mais tarde, em 1985, o programa desenvolveu-se através de projetos de reestruturação e adequação passando a ser denominado: “Serviço de Assistência Ação Jovem”.

Em abril de 2003, foi criado o Centro de Apoio ao Adolescente, embora o programa exista desde 1974, tendo como objetivo criar um espaço de acolhimento, valorização e preparação do adolescente para melhor inserção no mercado de trabalho. Tal como objetiva o documento, nessa preparação, “busca-se despertar no adolescente as suas potencialidades profissionais, o espírito de equipe, a solidariedade e o comprometimento com questões relacionadas ao seu dia a dia de jovem cidadão”. Ressaltamos que, por meio do Departamento de Ação Social/Centro de Apoio ao Adolescente, setor que coordenada o programa Ação Jovem e outro programa denominado Jovem Aprendiz, a CVB realiza ações socioeducativas e de inclusão de jovens no mercado de trabalho.

Como já sinalizado, no caso dos jovens trabalhadores desta pesquisa, trataremos especialmente do programa Ação Jovem, pois a UFMG mantém um convênio com a CVB através desse programa.

Buscando ampliar ainda mais o entendimento do convênio estabelecido entre as duas instituições, durante o campo, fomos até a Diretoria de Recursos Humanos (DRH) da PRORH – Pró-Reitoria de Recursos Humanos da Universidade, pois os jovens que se inserem na UFMG são “gerenciados” diretamente pelas chefias imediatas e de maneira geral pelo DRH, procurar informações sobre o processo de trabalho dos jovens da CVB na UFMG, porém a coordenadora em exercício informou que não tinha documentos sobre histórico do início desse convênio, mas nos cedeu um trabalho que realizou intitulado “Processo de adaptação dos trabalhadores Adolescentes na UFMG – Estudo preliminar”. Esse estudo nos ajudou a compreender um pouco o histórico do processo de inserção dos jovens trabalhadores da CVB na UFMG. Inicialmente pontuamos que essa inserção se faz presente através do programa intitulado PORTA - Programa de Proteção e Orientação ao Trabalhador Adolescente da UFMG, que, apesar de ter iniciado seus trabalhos em 2002, só foi oficializado em 2004. Junqueira (2007) esclarece que:

O PORTA teve como ponto de partida a parceria estabelecida entre a UFMG e a Cruz Vermelha Brasileira – CVB, ocorrida em 1974, regularizada com a assinatura do convênio firmado entre as duas instituições, viabilizando a contratação de adolescentes oriundos de famílias de baixa renda, na faixa etária de 16 a 18 anos, no cargo Contínuo, exercendo suas atividades laborativas nos diversos Órgãos e Unidades Acadêmicas da UFMG (JUNQUEIRA, 2007, p. 10).

O objetivo do PORTA, segundo o estudo de Junqueira (2007, p.34), seria “promover a inclusão social qualificada de adolescentes no mundo do trabalho, por meio de programas de profissionalização institucional”. Apesar de o convênio já ter anos de existência, como já mencionamos, chama atenção o aumento do número de jovens trabalhadores no ano de 1996, quando foi ampliado para 300 jovens. Esse aumento é sinalizado pela mesma autora:

O convênio firmado entre a UFMG e a CVB em 1996, no qual o número de contratações foi ampliado para 300, foi assinado justamente no período em que a contratação de servidores para o quadro da Universidade encontrava-se suspensa pelo governo federal. O resultado dessa estratégia implicou na descaracterização das dimensões sociais do Programa Ação Jovem (JUNQUEIRA, 2007, p. 34).

O convênio firmado entre UFMG e CVB tinha inicialmente os objetivos de “promover uma formação diferenciada, ampliando a experiência educativa e cidadã (...) desenvolver no adolescente aptidão para o trabalho, assim como despertá-lo para o exercício da cidadania”, tais objetivos são os que as empresas parceiras da CVB devem assegurar até os dias atuais, mas parecem ter tomado outra direção a partir do ano de 1996. Todavia não temos como avaliar em que medida o programa perdeu ou não seu objetivo inicial, embora possamos pontuar que, tendo em vista a situação da universidade no ano citado, os jovens passaram a “a ser mão de obra barata” para substituir funcionários públicos.

Ressaltamos que, diante desse convênio, os jovens são encaminhados à UFMG tendo em vista a demanda da instituição. Os jovens antes de chegarem à UFMG são previamente escolhidos pela CVB, passando por um processo seletivo com etapas diferenciadas como ressaltaremos. Enfatizamos que, no caso dos trabalhadores da CVB na UFMG, o processo seletivo realizado pela CVB é para o programa “Jovem Trabalhador”, tendo então como legislação vigente a CLT – Consolidação de Leis

Trabalhistas, com a função de mensageiro interno na carteira de trabalho. O horário de trabalho é de 08:00 as 17:00h com uma hora de almoço, ou seja, 40 horas semanais de trabalho.

Por fim, pontuamos que a UFMG tinha durante o período de realização deste trabalho o maior número de vagas do Programa Ação Jovem da CVB, um total de duzentos e cinquenta (250) vagas divididas entre o *campus* Pampulha (150 jovens), local de realização da presente pesquisa, e Hospital das Clínicas – HCL da universidade (100 jovens).

### **3.2.1 Processo seletivo e inserção na Universidade Federal de Minas Gerais**

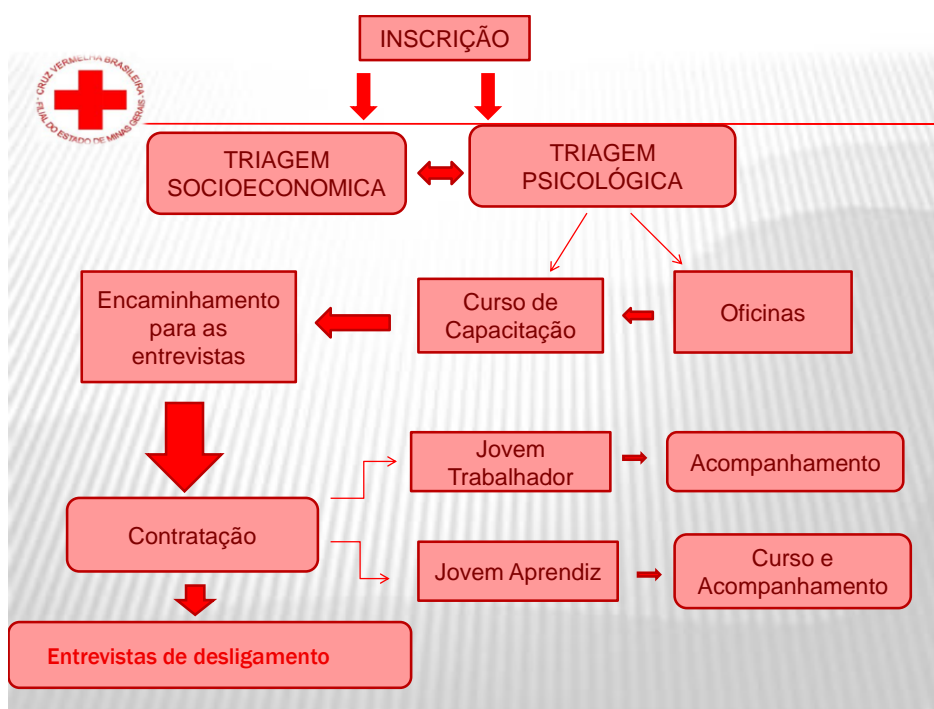
O processo de seleção é o mesmo para todas as instituições conveniadas com a CVB, ou seja, desde a seleção e a contratação, o processo é único.

De acordo com informações disponibilizadas pela coordenadora da Ação jovem/Centro de Apoio ao Adolescente, o processo de inscrição é amplo e todos os jovens podem se inscrever desde que atendam ao edital. No edital, consta a necessidade de estar com 15 anos a 16 anos e três meses, cursando a partir do nono ano do ensino fundamental, levando os documentos necessários, dentre eles, declaração escolar recente e sem rasuras. O processo ocorre duas vezes ao ano, esse número pode ser alterado de acordo com a necessidade do banco de dados. As inscrições ocorrem na sede da CVB, na filial de Minas Gerais, de maneira presencial, é o próprio jovem quem realiza sua inscrição.

O organograma disponibilizado pela CVB permite conhecermos detalhadamente o processo de seleção:



**Figura 1 - Organograma do processo seletivo da CVB**



Fonte: CVB– Filial Minas Gerais (Cedido pela coordenadora da Ação Jovem)

O primeiro passo da seleção é a análise das inscrições recebidas, em que as inscrições são catalogadas de acordo com o ano de nascimento e territorialidade. Observa-se especialmente o grau de vulnerabilidade para que o jovem seja chamado para a etapa seguinte.

O próximo passo é a triagem socioeconômica que é realizada através de Assistentes Sociais, abarcando o atendimento ao jovem e ao seu pai, mãe ou responsável. A família é chamada para apresentar alguns documentos previamente solicitados para solidificar as informações prestadas no ato da inscrição. Os aspectos socioeconômicos considerados são: renda *per capita*, número de pessoas na família, risco social, região em que mora, horário de estudo e idade. Esses dados são a base para confirmar o grau de vulnerabilidade dos jovens, pois dá-se preferência aos jovens nessa situação. É interessante ressaltar que o perfil dos jovens selecionados explica, em grande medida, a dimensão de jovens pobres que pontuamos no capítulo anterior. Ou seja, o recorte é pensado justamente para atender a um público com esse perfil.

Uma vez passada pela etapa socioeconômica, o segundo processo é a triagem psicológica, realizada por psicólogos e tem como objetivo perceber dimensões psicológicas do indivíduo. Tal técnica busca avaliar como os inscritos lidam com suas

emoções, frustrações, afetos. Essa etapa contribui para identificar o perfil de cada sujeito, não tendo caráter de eliminação, mas especialmente de identificação. Após essa etapa, são realizadas as oficinas e o curso de capacitação para o trabalho, buscando desenvolver o conteúdo programático através de dois módulos: “Formação Humana e Socialização” e “Formação para o trabalho”.

O encaminhamento para as entrevistas ocorre através do acompanhamento de um profissional de Pedagogia que observou o jovem no curso citado e, de acordo com a vaga oferecida pelos convênios, os jovens são encaminhados às instituições. Mediante o processo de contratação, o jovem recebe todas as informações referentes aos seus direitos.

No caso da UFMG, como já mencionado, a inserção ocorre através do PORTA, porém, os jovens são encaminhados diretamente para a chefia imediata fazer novamente uma seleção. Isso porque são enviados três jovens para entrevista com a chefia e a mesma é quem escolhe o perfil que mais se enquadra à vaga solicitada.

É importante ressaltar também, como vimos no perfil dos jovens trabalhadores da CVB na UFMG, que a grande maioria é de jovens homens, mas segundo dados da seleção da CVB, o maior número de inscrição é de jovens mulheres. Isso porque, embora não haja seleção de gênero no momento da inscrição, no instante da seleção, as assistentes sociais têm que se basear na demanda da instituição, pois é ela quem seleciona o perfil do jovem que será enviado para a entrevista. A UFMG normalmente envia um ofício pelo DRH à CVB dizendo: “Os menores deverão apresentar o seguinte perfil: Sexo (Feminino/Masculino), se possível completado 16 anos recentemente e ter conhecimento em informática”. O gênero, especialmente, é solicitado tendo como padrão alguns fatores: atividades a serem executadas; tipo do ambiente onde serão executadas as atividades; tipo de cliente atendido (professores, pais, mães, classe profissional) e também escolha pessoal da chefia direta. Denotamos que não existe na UFMG uma regra para se manter o equilíbrio de gênero, pois a escolha se desenvolve baseada em critérios ora subjetivos ora construídos socialmente e naturalizados, como já apontado no capítulo anterior.

Após a inserção na UFMG, o PORTA faz o acompanhamento do jovem em todo o período em que o mesmo permanecer na instituição. Pontualmente são realizadas duas avaliações: uma aos três e outra aos nove meses de trabalho. Essa avaliação é realizada

através do envio de um questionário, tanto para os jovens quanto para suas chefias imediatas. Ambos respondem questões sobre o desempenho, adaptação, pedidos de treinamento e também possíveis críticas e sugestões. Mesmo visualizando no organograma que existe um acompanhamento do Jovem Trabalhador pela CVB, no caso da UFMG, a avaliação é própria da instituição, que compartilha com a CVB o que julgar pertinente. No caso de outros convênios, tem-se periodicamente uma avaliação dos adolescentes e gestores do programa Ação Jovem, realizada por funcionários do departamento da instituição através de visitas técnicas. Porém, a CVB ressaltou que se coloca à disposição do jovem para qualquer demanda do mesmo. Ressaltamos que, no ano de 2013, o PORTA começou a intensificar suas ações e discussões em torno do trabalho realizado com o jovem trabalhador. Foi realizado o Manual de Orientações do PORTA já citado, e o Manual de Preparação para o Desligamento institucional, ambos ainda em revisões. Além disso, são feitas reuniões com representantes do DRH, CVB e outros integrantes de diferentes faculdades e departamentos da UFMG, com o objetivo de realizar um projeto que busque melhorias no trabalho para esses jovens .

Embora não tenhamos efetuado um estudo aprofundado das atividades que são realizadas na UFMG para os jovens trabalhadores da CVB, ressaltamos três atividades que os jovens mencionaram durante o campo.

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

Outra atividade é o Projeto InterAgindo, uma atividade de extensão, desenvolvida pelo programa Observatório da Juventude em parceria com a Faculdade de Educação. Teve início em 2005 e retornou com suas atividades desde 2010. O objetivo geral é propiciar aos jovens trabalhadores que desenvolvem suas atividades

laborais no espaço da UFMG atividades de formação e socialização que possibilitem o diálogo entre o trabalho educativo e o trabalho produtivo. O Projeto InterAgindo é desenvolvido a partir de três eixos que, para efeito organizativo, serão trabalhados como módulos: Formação Pessoal, Projetos de Futuro e Aprimoramento Pessoal. Para tanto, realizam-se encontros semanais com os jovens possibilitando uma formação a partir de diferentes temas que dialoguem especialmente com a dimensão de Projeto de Futuro e Trabalho. Ainda que se tenha algumas temáticas consideradas importantes, o projeto prima por uma construção coletiva, sendo então construído a partir da demanda dos jovens. Ressaltamos que este não abarca a todos os jovens e normalmente acontece um recorte para convidá-los a participar da abertura do projeto, em que acontece a apresentação do mesmo, e os jovens optam em participar. Para a participação, a chefia imediata precisa liberar os jovens, o que nem sempre é um processo tranquilo, sendo necessária a parceria com o DRH e um constante diálogo.

Outra ação citada é o POP – Programa de Orientação Profissional, que é uma parceria do DRH e do curso de Psicologia da UFMG. Esse programa faz parte do estágio curricular do curso de Psicologia e é realizado uma vez por semestre, buscando atender alguns jovens no que tange aspectos de orientação profissional. Denotamos que mesmo existindo algumas ações para os jovens trabalhadores, com exceção da festa do trabalhador adolescente, as atividades não conseguem atender a todos os jovens do *campus*, assim alguns têm alguma formação e acessos, mas essa não é a realidade da maioria.

Por fim, ressaltamos que para os jovens trabalhadores a alimentação é subsidiada com preço inferior aos de outros locais quando é realizada no Restaurante Universitário. O preço reduzido se dá através da identificação por meio da Carteira do Sistema de Biblioteca da Universidade. Os jovens podem ter acesso também ao CEU – Centro Esportivo Universitário – pagando trinta e dois reais semestralmente, valor que para os alunos e funcionários é de dez reais pelo mesmo período.

### **3.3 Os jovens e a inserção na UFMG**

É importante ressaltarmos que, através do processo seletivo via CVB, os jovens podem ser “enviados” a diferentes espaços de trabalho, porém como já mencionado, a UFMG, no caso dos jovens aqui pesquisados, constitui-se como o *locus* de trabalho.

Todos os jovens afirmaram que não escolhem em qual local desejam trabalhar, pois são enviados para o lugar mais próximo de suas moradias. Assim, segundo os próprios jovens, o local de moradia é um critério para serem alocados nas diferentes empresas. Tal critério parece ser coerente, uma vez que o tempo de deslocamento pode tornar a rotina do trabalho ainda mais cansativa. Por outro lado, ao analisarmos o tempo médio gasto para se chegar ao local de trabalho, percebemos que, mesmo tentando ser coerente, o tempo de deslocamento ainda parece ser um problema. Pouco menos da metade dos jovens (41,61%) afirmou que gasta de 1 a 2 horas para chegar ao local de trabalho, 42,95% gastam de 30 minutos a 1 hora e um número pequeno de 10 a 30 minutos (15,44%).

Se inicialmente a preocupação com o traslado pode parecer sem sentido, podemos dizer que não é, já que é um grande período de tempo “perdido” durante idas e vindas para o local de trabalho. Considerando que a grande maioria desses jovens tem uma jornada diária de 8 horas de trabalho (iniciada às 08:00 até 17:00 com intervalo de 1 hora de almoço), saem do trabalho e vão para a escola para “enfrentar”, em média, 3 horas e meia de aula, qual o tempo que lhes sobra? Especialmente para os que gastam entre 1 e 2 horas para chegar ao local de trabalho, é muito tempo de deslocamento. Mendes (2013) enfatiza essa dimensão do tempo, chamando atenção especialmente para a própria vivência juvenil:

Na universidade, a jornada laboral é de quarenta horas, em sua maioria, cumprida entre as 8:00 e as 17:00 horas, com o estudo noturno sendo o recurso à continuidade da vida escolar, no horário das 19:00 às 22:30, quando não mais cedo. Se extrapolarmos essa relação para uma jornada de atividades que incluiria a escola e o emprego sob a perspectiva de jornadas de atividades laborais, temos uma juventude ocupada, incluindo-se os deslocamentos, de cerca das sete da manhã, ao saírem de casa, até o retorno às onze da noite, em um total de dezesseis horas, com nove horas para serem distribuídas entre alimentação, atividades escolares extraclasse, descanso [...] (MENDES, 2013, p. 56)

As considerações de Mendes (2013), bem como as demais já realizadas no capítulo anterior, permitem-nos corroborar com ele, pois, se pensarmos na condição de jovens, parece-nos que esta tende a se perder diante da condição de trabalhador e de aluno. A análise realizada inicialmente mostra que os finais de semana tende a ser um momento em que os jovens têm que dividir seu tempo e/ou usá-los em diferentes

atividades que estamos supondo que possam fazer parte do seu cotidiano, pois foram citadas quanto ao uso do tempo livre e tempo de lazer, tais como: ficar com a família, descansar, cuidar de si mesmo, passear no *shopping*, sair com os amigos, namorar, estudar, arrumar casa, arrumar as coisas pessoais, ir à igreja, ir ao cinema, futebol, etc. Em que medida a jornada de trabalho aliada ao tempo de deslocamento tende a limitar as vivências juvenis? Em que medida interfere no processo de escolarização, uma vez que a maior parte dos jovens estuda no mesmo bairro que moram, grande parte “larga” serviço, como eles mesmos falam, em horário de pico e vão direto para a escola e nem sempre chegam para o primeiro horário. São questões que iremos discutir posteriormente. Cabe ressaltar que quase todos os jovens (97,32%) afirmaram que utilizam o transporte coletivo para irem trabalhar, ir à escola e voltarem para casa, o que acarreta também o tempo de espera do transporte.

Vários jovens relataram que às vezes cansam mais em ficar esperando o ônibus, “pegar” ônibus lotado e ficar mais de 1 hora em pé do que o próprio trabalho exercido. Segundo o relato deles, no início e no final do dia, eles enfrentam trânsito engarrafado, com ônibus lotados em que não podem nem descansar, ler alguma coisa ou dormir antes de chegarem ao local de trabalho ou antes de irem para a escola. Apesar de ser uma realidade comum para a grande parte da população brasileira, o nosso recorte nos permite enfatizar essas situações nas vivências juvenis e refletir sobre as possíveis consequências que essa realidade pode trazer. Certamente essa questão é ampla, pois envolve a questão da mobilidade urbana que tende a estar cada vez mais complexa na cidade de Belo Horizonte e região Metropolitana. Todavia, reconhecendo os limites desta pesquisa, não entraremos nesse debate, mas questionamos em que medida seria possível minimizar a questão do deslocamento por exemplo. No caso dos jovens trabalhadores, uma possível readequação do horário de trabalho, para que a chegada e saída não fossem no horário de “pico” talvez otimizaria o deslocamento.

Retomando a questão inicial, ou seja, a não escolha do local de trabalho, visto que o critério se relaciona com a proximidade, enfatizamos também que não é possível escolher a unidade, faculdade, departamento, ou setor que se deseja trabalhar dentro da instituição a que foi enviado. Isso porque a ocupação de cargos vai se estabelecendo à medida do desligamento dos próprios jovens, ou seja, quando um jovem completa 18 anos e não será efetivado pela empresa, no caso a UFMG, outro jovem é enviado para

ocupar a vaga em aberto. Sabemos que o mundo do trabalho nem sempre proporciona escolher exatamente em que lugar ou qual função ocupar, especialmente em se tratando de jovens que as condições de entrada no mundo do trabalho são ainda mais difíceis. Assim, como afirma Lima (2002), “um trabalho qualquer” acaba sendo o ideal.

O ‘unir o útil ao agradável’ e o ‘fazer o que gosta’, mesmo que muitas vezes se transforme em ‘gostar do que faz’, não está ausente do ideal de trabalho dos jovens. [...] falar em trabalho ideal hoje, portanto representa, para a maioria dos jovens, o desejo de estar empregado ou, pelo menos, trabalhando (Lima, 2002, p.59).

É claro que não podemos afirmar que todos os jovens empregados na UFMG saberiam desde o processo de seleção em qual unidade gostariam de trabalhar. Não podemos ser rígidos com tal apontamento, tendo em vista que muitos deles têm essa experiência como a primeira inserção no mundo do trabalho e talvez não conseguiriam ainda vislumbrar como se constituiria tal inserção, bem como em que gostariam de trabalhar. Porém, em conversas informais com jovens durante a aplicação do questionário, bem como nas observações realizadas, vários disseram que se interessariam em trabalhar em outros locais, dentro da própria universidade, pois gostavam de um determinado assunto e pretendiam tentar faculdade deste ou daquele curso. Dentre os diferentes jovens que comentaram essa questão, dois casos merecem destaque. Um deles, durante a aplicação do pré-teste na Faculdade “N”, a jovem deu o seguinte depoimento:

[...] gosto de trabalhar, mas não aqui, pois não gosto de ‘coisas de médico e hospital’. Além disso, ninguém conversa com a gente aqui, queria trabalhar lá na Pampulha, pois lá parece ser diferente. Na verdade, queria trabalhar lá, pois meu sonho é fazer teatro. Se eu trabalhasse na Faculdade de Belas Artes de lá, acho que iria aprender mais e iria gostar mais também. Aceitei aqui porque só tinha essa vaga e eu preciso do dinheiro. Será que você não pode olhar como eu faço para mudar? Podia me ajudar? (Jovem mulher, 16 anos).

Outro jovem que trabalha no “X”, no setor administrativo, também relatou:

Bom, eu gosto das pessoas aqui, mas do que eu faço não. Queria trabalhar lá em cima na Veterinária. Gosto muito de animais e pretendo ser veterinário, mas pelo menos passeio lá de vez em quando. Se eu pudesse mudar para lá, mesmo não fazendo nada ligado à veterinária mesmo, o ambiente seria ótimo, eu iria aprender algumas coisas que mais tarde eu iria usar (Jovem Homem, 17 anos, Campo).

Os dois depoimentos dizem respeito especialmente ao ambiente de trabalho que os jovens gostariam, pois está interligado a algo que eles têm desejo em trabalhar e/ou estudar. Percebemos aqui como o trabalho ultrapassa a questão econômica para os jovens, tendo em vista que trazem anseios diversos, mas que nem sempre são alcançados após a inserção. Como afirma Castel (1998), mesmo diante de todas as mudanças que o mundo do trabalho tem sofrido nos últimos anos, este ainda continua sendo “uma referência não só econômica, mas psicológica, cultural e simbólica dominante” (Castel, 1998 *apud* Lima, 2007, p.32), o que vai nos fornecendo elementos para a nossa discussão posterior sobre o sentido atribuído pelos jovens ao trabalho que desenvolvem.

Denotamos que as relações no local de trabalho vão se estabelecendo e os jovens vão criando significados diante dele. Assim, se por um lado, como discutimos anteriormente, a não possibilidade de escolher o local de trabalho e a função que vai exercer pode ser ruim, por outro lado a própria vivência no local de trabalho contribui para a apropriação dos jovens acerca daquele espaço e o “gostar do que faz” pode realmente surgir. Particularmente os jovens que têm a UFMG como primeiro local de trabalho, não podemos afirmar que teriam escolhas a fazer, tendo em vista que precisavam ainda experimentar essa nova oportunidade, como já mencionado. Além disso, podemos afirmar que, para além de um espaço de trabalho, os jovens estão inseridos dentro de uma universidade que pode trazer consigo significados múltiplos. Como ressalta um jovem, “saiu uma vaga para eu trabalhar aqui, eu também tinha preferência para cá. É legal ter conhecimento da universidade” (Jovem homem, 17 anos, Questionário 78). Outra jovem mencionou:

O trabalho me ajuda em outras dimensões ainda mais por ser uma faculdade, adquirei muito conhecimento. O convívio com milhares de pessoas que estão estudando é legal. Pensava que ia fazer uma coisa agora já quero outro, estou aprendendo e mudando minhas opiniões (Jovem mulher, 16 anos, Questionário 149).

Assim, percebemos que o trabalho pode contribuir para o jovem (re)construir sua identidade, pois mesmo que já tenha ideia do que deseja trabalhar, esta pode mudar a partir dos contextos vividos. Por isso, concordamos com Tartuce (2010) ao ressaltar que



[...] as identidades sociais e profissionais não são apenas manifestação psicológica das personalidades individuais, tampouco reflexo de estruturas econômicas impostas de cima, mas ‘construções sociais que implicam a interação entre trajetórias individuais e sistemas de emprego, de trabalho e de formação’ (DUBAR<sup>27</sup> *apud* TARTUCE, 2010, p.82).

Consideramos que a inserção no mundo do trabalho pode ser um momento ímpar na vida de muitos jovens, pois, para além das possibilidades de experimentação externas que o trabalho pode por vezes proporcionar, o ambiente de trabalho, as pessoas que se conhece, as atividades que são exercidas podem contribuir para a formação desse jovem.

### **3.4 A rotina de trabalho dos jovens trabalhadores da Cruz Vermelha**

A rotina de trabalho dos jovens da CVB no *campus* UFMG é realizada de segunda a sexta-feira. O padrão estabelecido é de oito horas diárias, com intervalo de 1 hora de almoço, logo se configura como quarenta horas de trabalho, como já citado. Cabe ressaltar que a carga horária de trabalho dos jovens é uma escolha da UFMG que, segundo dados da CVB, através da entrevista realizada com a coordenadora da Ação Jovem, já existem convênios com a opção de seis horas diárias. Em um estudo preliminar sobre o processo de adaptação dos jovens trabalhadores da CVB, Junqueira (2007) descreve muito bem como se configura a rotina deles:

Acordar cedo, percorrer um longo trajeto utilizando o transporte coletivo, trabalhar de 08h00 as 17h00, com 1 hora de intervalo para o almoço (comumente no próprio ambiente de trabalho, como fazem aqueles que trazem a comida de casa – “marmita”) e, após o cumprimento da jornada de trabalho, ir para escola e assistir às aulas até por volta das 22h30. Essa é a descrição do cotidiano desse grupo de jovens trabalhadores. Esses adolescentes não se deitam antes das 23h00 e, no dia seguinte, precisam estar de pé antes das 06h00 para enfrentar essa estafante rotina (de trabalhar durante o dia e estudar à noite) (JUNQUEIRA, 2007, p. 15).

A contribuição da autora citada é reforçada pelos jovens trabalhadores, pois ressaltavam:

Acordo cedo todos os dias e durmo tarde, pois chego da aula umas 23:20 mais ou menos. Saio correndo as 06:30 para pegar ônibus, depois chego na UFMG e ainda tenho que esperar o ônibus interno,

---

<sup>27</sup> DUBAR. Claude. A socialização. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

pois trabalho longe da portaria da Antônio Carlos, onde meu ônibus para. Chego no meu setor já tem aluno na porta esperando, nem dá tempo de tomar café...depois vou entregar documento...ando demais....correria demais. Não dá nem vontade de ir para aula depois, tá osso...dá vontade de dormir (Jovem Mulher, 16 anos, Campo).

Nossa...é uma correria trabalhar este tempo todo...saio correndo todos os dias, pois minha aula começa mais cedo que todo mundo, começa às 18:30... se eu perder o ônibus, só chego no segundo horário...fico cansado (Jovem Homem, 17 anos, Projeto InterAgindo 2012).

Corroboramos com os relatos e com a contribuição da autora que tende a enfatizar uma rotina de trabalho “pesada”, especialmente marcada pela relação de trabalho e estudo.

O convênio firmado entre a UFMG e a CVB prevê a contratação de adolescentes para exercer atribuições compatíveis com o cargo de *Mensageiro Interno*, como já ressaltamos. A descrição das atividades previstas para esse cargo, de acordo com a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), define o *Contínuo* agrupando os seguintes cargos: mensageiro interno/externo, *Office-boy*, *Office-girl*. Na descrição sumária da CBO, está claro que nesse cargo as pessoas:

Transportam correspondências, documentos, objetos e valores, dentro e fora das instituições, e efetuam serviços bancários e de correio, depositando ou apanhando o material e entregando-os aos destinatários; auxiliam na secretaria e nos serviços de copa; operam equipamentos de escritório; transmitem mensagens orais e escritas (*Site*<sup>28</sup>: Ministério do Trabalho e emprego – Classificações Brasileiras de Ocupações (CBO)).

A descrição acima aponta certamente para uma multiplicidade de atividades que vão ao encontro da descrição dos jovens trabalhadores da CVB, embora muitos afirmaram que a atividade para a qual foram contratados não corresponda à atividade que executam. Os jovens trabalhadores da CVB informaram que executam diferentes atividades, dentre elas: tirar xerox, atendimento ao telefone e ao público, entrega de malotes, arquivar documentos, fazer reservas de salas, agendamento de eventos, arquivista, etiquetar livros, carimbar documentos, recolher assinaturas, fazer prontuário de paciente, atividade de secretaria e recepção, organizar murais, fazer planilha no

---

<sup>28</sup> Site do Ministério do trabalho e emprego. Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/BuscaPorTituloResultado.jsf>. Acessado em 07 de janeiro de 2013.

Excel, fazer declarações, requisição de materiais, ata de reuniões, emitir certificados, etc.

Apesar de citarem que fazem determinados tipos de atividades cotidianamente, a maior parte dos jovens explicitou que são “severinos”, ou seja, fazem tudo que são mandados mesmo que a atividade não corresponda ao que foi “acordado” desde o início. E, segundo relatos dos jovens, o acordado diz respeito a realizarem atividades que correspondam somente ao setor onde trabalham e não fazer atividades que receberam orientações na CVB para não fazerem. Muitos jovens ressaltaram que faziam atividades pessoais das suas chefias, tais como: pagar contas particulares no banco, fazer depósito, procurar na internet trabalhos para filhos das chefias, fazer café, comprar café da manhã para chefias e ainda “cuidar” de alguns filhos de chefias que iam para o setor de trabalho alguns dias da semana.

É interessante pontuarmos que os jovens, ao serem questionados sobre qual atividade exerciam, rapidamente respondiam: “tudo”, “muita coisa”, “são tantas coisas que nem sei por onde começar”, demonstrando que não existe uma determinação clara de papéis. Após o questionamento da pesquisadora sobre as principais atividades que faziam cotidianamente, eles explicitaram as atividades descritas acima. Uma jovem fez o seguinte relato:

Eu era da diretoria, mas, como eu fazia atividades de ‘muita responsabilidade’ (mexer com dinheiro, recebia muito dinheiro em mãos, por exemplo), aí uma pessoa do DRH pediu para me mudarem de setor. Mudei para a seção de ensino, mas ainda tenho muita responsabilidade. Eu faço muitas coisas aqui, está ficando ruim, estava querendo até sair. Eu faço tudo que eu fazia quando eu entrei e mais muita coisa que era responsabilidade da minha chefe. Tenho até a senha dela, pois eu que faço tudo (Jovem Mulher, 16 anos, Questionário 103).

As atividades desenvolvidas estavam relacionadas ao local/espço que os jovens trabalhavam dentro da UFMG, mas, sobretudo, tinham relação com a chefia do mesmo, pois, embora as atividades de um local para outro coincidissem como percebemos através do questionário, o número de atividades e a carga horária dos jovens não apresentava um padrão.

Durante a aplicação do questionário, mas especialmente em conversas com os jovens, foi possível perceber que cada unidade organizava as atividades e os tempos de

trabalho à sua maneira. As rotinas e os processos de socialização mais amplos são diferentes, como pontua Guimarães (2010):

[...] o ponto de vista do mercado de trabalho, sabemos que são distintas as formas de socialização profissional relativas aos diversos grupos de jovens, variados por sua origem social, regional, étnica, por sua condição de gênero ou de capital escolar (GUIMARÃES, 2010, p. 16).

Estamos aqui enfatizando que existe uma situação que ultrapassa a rotina de trabalho e os processos de socialização demarcados pelo pertencimento a grupos diversos, conforme a autora, o processo de socialização aqui perpassa fortemente as relações estabelecidas no interior do local de trabalho. Consideramos que a chefia é o elemento chave na relação juventude e trabalho, dentro da UFMG, tendo em vista que pode potencializar ou limitar as experiências dos jovens. Os jovens trabalhadores têm que se “adaptar” a um mundo de trabalho que eles ainda desconhecem, pois todos afirmaram que ainda não tinham trabalhado em um trabalho formal. O processo de adaptação vai desde entender a lógica do trabalho, para aqueles que têm esta como sua primeira experiência, pois se começa a ter horário para entrar, almoçar, sair, etc. quanto para o aprendizado de determinadas funções e até mesmo acostumar com a relação hierárquica entre chefia e jovem, que parece não acontecer rapidamente.

Ao analisarmos o tempo de trabalho dos jovens, explicitamos que mesmo a experiência do trabalho na UFMG ainda é para muitos jovens uma experiência nova. Somando os percentuais de quem tem menos de 1 ano de trabalho, temos mais da metade dos jovens (62,40 %) e dos que têm de 1 ano ou mais temos 37,58%. Se por um lado podemos dizer que grande parte dos jovens já estavam acostumados com uma rotina de trabalho, pois já tinham mais de 1 ano, de outro lado temos 30,2% (somando os percentuais) dos que tinham até 4 meses de trabalho, ou seja, ainda estavam num processo de adaptação. Mas, o que podemos inferir com o tempo de trabalho dos jovens?

Ao refletirmos sobre a idade dos jovens e de certa forma o pouco tempo de trabalho, parece existir uma diferença geracional e uma relação ainda frágil do ponto de vista do mundo do trabalho. Ter um ano na empresa pode significar um tempo longo de trabalho do ponto de vista do trabalhador, mas do ponto de vista das relações não

podemos dizer que são sólidas. Além disso, Junqueira (2007), diante da análise do processo de adaptação dos trabalhadores adolescentes na UFMG, ressalta que:

Trata-se de uma mão de obra inexperiente, sem representatividade, sem poder de negociação, dócil e bastante vulnerável. [...] Apresentam-se frágeis, a maioria tendo a sua primeira experiência de trabalho no mercado formal; grande parte assumindo precocemente a sua própria manutenção e ainda contribuindo na renda familiar (JUNQUEIRA, 2007, p.47).

As contribuições da autora acima, que se referem à análise do mesmo público da atual pesquisa, porém, em períodos diferentes, parecem-nos ainda ser pertinentes, pois ratificamos suas considerações ao refletirmos sobre os jovens trabalhadores da presente pesquisa.

A relação dos jovens com o trabalho certamente apresenta muitas dimensões que merecem ser estudadas, mas acreditamos que a questão geracional, marcada por uma relação de poder, e o papel da chefia como potencializador do campo de possibilidades dos jovens merece destaque, como veremos a seguir.

### **3.4.1 A relação com a chefia**

Foi possível perceber uma relação muito diversa entre as diferentes chefias e os diferentes jovens desde o momento da aplicação do questionário. Durante o trabalho de campo, era necessário, em geral, pedir autorização à chefia direta para que os jovens respondessem ao questionário, embora já tivéssemos autorização da CVB, do DRH e do pró-reitor de extensão da UFMG. Como ressaltado no percurso metodológico, nem sempre foi fácil conseguir autorização das chefias, algumas davam total autonomia para a participação do jovem, ou seja, se o mesmo quisesse participar estava liberado. Tais chefias incentivavam os jovens a participarem dizendo que poderia ser bom para ele, uma vez que a pesquisa poderia indicar melhoras no trabalho deles ou dos futuros jovens trabalhadores. Enquanto outras chefias eram desatenciosas com a pesquisa e falava com o jovem para responder rápido, pois tinham trabalho a fazer, isso num tom nada amigável. Assim, em alguns lugares, os próprios jovens diziam “liga não, ela/ele é chata/o e grossa/o assim mesmo” e outros diziam “minha chefia é um doce, me ajuda em tudo”. Enfim, quanto à relação chefia e jovens, parece apontar que seria uma questão de “sorte” ter uma chefia que potencializasse as ações e oferecesse

possibilidades para eles, ou “azar” em ter um chefia que os limitasse às atividades e o vissem somente como trabalhadores. Alguns jovens disseram, por exemplo, que trabalham de 09:00 as 16:00 horas com 2 horas de almoço e que as chefias conseguiram curso de inglês, espanhol e até teatro para alguns. Enquanto outros trabalham no horário considerado padrão da UFMG, que é de 08:00 as 17:00 com 1 hora de almoço sem receber nenhum tipo de incentivo.

Dois relatos ilustram como a rotina de trabalho é perpassada, especialmente pela relação com a chefia. Cabe ressaltar que não estamos generalizando essa situação, pois não são em todas as unidades que esses quadros se fazem presentes.

Eu estou sobrecarregado, pois tinha dois jovens da Cruz Vermelha e agora só tem um. Mudei de chefe e eu não me dei muito bem com a minha nova chefe. Agora que comecei a adaptar, mas não está a mesma coisa. Conversei com uma psicóloga do DRH pedindo para sair e ela disse que eu tenho que me adaptar. Conversei com a minha mãe e ela me disse que eu não estava querendo trabalhar. Só os jovens que trabalham comigo que me escutaram. No início, eu me achei incapaz de dar conta do trabalho, mas agora estou melhor, mas se pudesse gostaria de mudar de setor. Tenho minha chefe, mas faço o serviço de todo mundo do corredor aqui do prédio. Todos me pedem alguma coisa. Minha chefe não pode me ver parado (Jovem homem, 16 anos, Questionário 44).

Mudei do “B” para a Faculdade “A”, devido ao horário de trabalho ser muito pesado lá no “B”, não tinha tempo para respirar, muito menos estudar. Lá na “A” é ótimo, tenho que agradecer a DEUS, pois lá só trabalha de 09:00 as 16:00 com duas horas de almoço. Minha chefe me ensina tudo e me deixa estudar. Quando estou parada, fala para eu estudar. Até me ajuda nos trabalhos. Me dá dicas do vestibular. Não adianta trabalhar muito, pois mudar de vida tem que ganhar milhões (Jovem Mulher, 16 anos, Questionário 41).

Os dois relatos acima são bem diversos retratando a carga de trabalho dos jovens, mas especialmente a postura da chefia. Embora haja lugares que as atividades de trabalho sejam menores, o “tempo” que os jovens ficam no local de trabalho foi colocado pela maioria como muito “pesado”, conforme depoimentos:

Minha carga horária é de um profissional e só tenho 16 anos. Me ajuda a suportar mais no futuro (Jovem mulher, 16 anos, Questionário 77).

O trabalho é bom, mas a carga horária é muito grande (Jovem homem, 17 anos, Questionário 94).

Em alguns casos que observamos uma relação conflituosa entre o jovem e a chefia, ao serem questionados se conversavam com a chefia, disseram que não, pois tinham medo de perder o emprego. Percebemos que existe o “peso” de serem jovens, o que aliado à experiência do primeiro emprego dificulta ainda mais que eles tenham posturas mais críticas. Como afirma Corrochano (2001),

além de enfrentarem as dificuldades de uma organização do trabalho que dá pouca voz aos trabalhadores de maneira geral, a idade e a pouca experiência acabam criando mais dificuldades para que sejam ouvidos de fato (CORROCHANO, 2001, p. 121).

Assim, muitos jovens acabam se submetendo a uma relação de trabalho pouco harmoniosa, pois, segundo eles, têm pouco espaço para explicitarem suas opiniões a respeito do trabalho e das próprias relações de trabalho. Como já ressaltamos, tanto a CVB e como o próprio DRH se colocam à disposição para atender às demandas dos jovens. No caso do DRH, como já citado, são realizadas duas avaliações com os jovens e as chefias. Alguns jovens criticaram o fato de a avaliação ser realizada pelo jovem e pela chefia no mesmo tempo e espaço, pois, mesmo sendo individual, é difícil responder com as chefias próximas e até mesmo a desconfiança de a avaliação “passar pelas mãos da minha chefia”, como pontuou uma jovem. De acordo com o relato dos próprios jovens, nem sempre é possível colocar tudo o que gostaria, pois as chefias leem a avaliação. Um deles relatou:

Considero o trabalho razoável, pois é muito pesado, mas minha chefe xinga se souber. Na avaliação mensal do DRH, eu disse razoável, mas minha chefe colocou muito bom em tudo (Jovem homem, 16 anos, Questionário 62).

Embora o DRH se coloque à disposição, tendemos a considerar que ainda existe uma distância considerável entre os jovens e esta diretoria, pois os mecanismos de comunicação, ainda que se esteja buscando aprimorar essa relação desde o início do ano de 2013, ainda é intercruzado pela chefia imediata.

O que podemos perceber também é que de fato a hierarquia tende a ser colocada em primeiro plano pelas chefias e especialmente pelos jovens. Estes últimos por receio de perderem o emprego, por estarem em sua primeira experiência de trabalho, pelo desejo de serem futuramente contratados acabam por não queixar da carga de trabalho, atividades exercidas que não condizem com a contratação e das relações que por vezes

são estabelecidas. Essa questão merece um acompanhamento pormenorizado especialmente da UFMG, pois essa distância que tendemos a considerar que existe entre os jovens e a diretoria que é responsável pelos mesmos (DRH) contribui para não sabermos como tem se efetivado na prática a experiência de trabalho dos jovens. Uma jovem expôs:

Eu trabalho demais, faço o meu serviço e de alguns funcionários que não fazem nada. Eu já pensei em reclamar, mas depois minha chefe fica sabendo, aí vai ser pior. Na avaliação, nem dá para escrever nada, pois minha chefe lê tudo (Jovem mulher, 17 anos, Questionário 122).

Diante desse depoimento e do contexto que percebemos através das conversas com os jovens, concordamos com Junqueira (2007) ao mencionar que

é importante atentar para que os adolescentes não sejam utilizados como substitutos permanentes dos servidores efetivos e suas funções, pelas implicações políticas, jurídicas e éticas que poderiam advir dessa situação (JUNQUEIRA, 2007, p. 37).

A contribuição da autora nos faz retomar a questão da ampliação do número de jovens no convênio entre CVB e UFMG, tendo em vista a impossibilidade de contratação de servidores, o que tende a fazer com que a experiência de trabalho ganhe contornos diferentes, que vão desde a carga de trabalho ao caráter formativo da experiência de trabalho. A partir desse contexto, é necessário estarmos atentos para que tipo de experiências os jovens trabalhadores estão sendo submetidos. Será que não seria interessante uma preparação também das chefias para receber esses jovens?

Os questionamentos acima fazem sentido quando pensamos na questão geracional, que já citamos anteriormente. O contato com as chefias imediatas possibilitou observar que, na maioria das unidades, os chefes são mais velhos que os jovens. Apesar de consideramos que a construção de uma geração não se relaciona somente com o tempo cronológico.

Consideramos que as chefias e os jovens são de gerações diferentes, pois apresentam diferenças etárias, viveram períodos históricos diferentes e por isso assimilaram valores diferentes. Assim ponderamos que essa questão pode ser também mais um elemento que ora potencializa ora limita essa relação.

Aludimos que não estamos considerando que a diferença geracional seja somente permeada de conflitos, pelo contrário, pode ser sim uma relação harmoniosa,



como ressaltado por alguns jovens. Porém, chamamos atenção para a relação geracional que se faz presente entre os jovens e as chefias, pois é através dessa relação que se configura as relações de poder e algumas situações tão difíceis. Fonseca (2003) destaca uma importante característica que tem relação com essas questões:

As situações de conflito mencionadas trazem à tona um aspecto extremamente importante: o adolescente contratado pela Cruz Vermelha faz parte do conjunto de trabalhadores que não goza de uma prerrogativa que afeta profundamente a organização do trabalho na UFMG: **a estabilidade**. O fato de poder ser dispensado a qualquer momento do convênio contribui para a percepção do adolescente trabalhador como o “lado mais fraco” da situação de conflito, muitas vezes num contexto extremamente confuso, que se apresenta quando o adolescente tem de lidar com as diferentes possibilidades de organização de trabalho adotadas (FONSECA, 2003, p.87 – *Grifo nosso*).

A contribuição desse autor reflete um ponto que consideramos primordial na relação de trabalho dos jovens trabalhadores da CVB na UFMG, a questão da instabilidade. Mesmo sendo regulamentados pela CLT com todos os direitos trabalhistas, como já salientamos, os jovens são contratados já com um prazo para serem demitidos, ou seja, ao completarem dezoito anos, ou até antes dessa data. É interessante pontuar que embora os jovens não se enquadrem na Lei de Aprendizagem ou Lei do Estágio, que já pontuamos, os padrões de demissões consideram o tempo de dois anos, o que tende a ser especificidade de jovens que são regulamentados por leis que relacionam com a dimensão da aprendizagem ou caráter educativo supervisionado, o que não é o caso da contratação realizada pela UFMG.

Os diferentes argumentos aqui ressaltados, entre eles, a idade dos jovens, a experiência do primeiro emprego, a diferença geracional marcada pela relação de poder, a carga de trabalho e horária são elementos que nos ajudam a refletir sobre a inserção juvenil no mundo do trabalho. Percebemos que esses elementos se inter cruzam e o modo com que os jovens conseguem lidar com eles amplia ou restringe os sentidos que eles dão ao trabalho de uma maneira mais ampla. Ponderamos, dessa maneira, que a relação estabelecida com a chefia torna a experiência de trabalho singular, pois a junção dos elementos acima é acompanhada pelas chefias. Assim a dinâmica de trabalho que pode ser comum a diferentes jovens apresentará singularidades positivas ou negativas, como já ressaltadas, dependendo da relação que se tenha com a chefia.

Salientamos que apesar de colocarmos as chefias diretas como “peças” chaves na relação juventude e trabalho, consideramos que se trata de uma responsabilidade da instituição proporcionar um “trabalho decente”, buscando atentar para as dimensões abordadas pela ANTD para os jovens trabalhadores, que apresentamos sinteticamente, e as leis já estabelecidas para o trabalho com jovens. Nesse sentido, Junqueira (2007) explicita:

Há de se esperar de uma instituição que reproduz saberes de diversas ciências, particularmente, nas áreas de humanas e sociais, saiba reconhecer as necessidades e interesses desses jovens representantes da classe trabalhadora (JUNQUEIRA, 2007, p. 47).

Por fim, argumentamos que essa discussão é importante, pois estamos falando de jovens que passam no mínimo nove horas do seu dia na UFMG, todos os outros tempos vividos estão subordinados àquele passado na universidade que se configura como local de trabalho. Então, escola, amigos, lazer, uso do tempo livre, família e igreja são vividos quando o trabalho dá uma folga. Dessa maneira, julgamos que seria importante a UFMG atentar para a dimensão do “tempo”, especialmente o tempo para as vivências juvenis dos seus jovens trabalhadores. Em que medida a universidade poderia repensar a carga horária dos jovens trabalhadores? Além disso, seria importante também a UFMG buscar ações junto às chefias imediatas a fim de potencializar as experiências de trabalho dos jovens contratados.

### **3.4.2 A socialização e sociabilidade no trabalho**

Julgamos essencial abordar a questão da socialização e da sociabilidade no trabalho, pois consideramos que a rotina, mas especialmente o espaço de trabalho que o jovem está inserido permite pensarmos em ambas as dimensões. Além disso, perceberemos em discussões posteriores que os significados atribuídos ao trabalho também perpassavam a dimensão da socialização e sociabilidade.

Primeiro é necessário pontuar que concordamos com as considerações de Dayrell (2005) sobre o que estamos entendendo como socialização:

[...] a socialização dos jovens pode ser compreendida como os processos por meio dos quais os sujeitos se apropriam do social, seus valores, normas e papéis, a partir de uma determinada posição e de uma representação das próprias necessidades e interesses, mediando

continuamente entre as diversas fontes, agências e mensagens que lhes são disponibilizadas (DAYRELL, 2005, p.182).

Embora saibamos que o processo de socialização pode acontecer em diferentes ambientes, tendo em vista que não se pode mais delimitar tal processo a determinadas instituições, consideramos o local de trabalho e especialmente as relações que permeiam este espaço um *locus* privilegiado de socialização, pois, paralelo à família e à escola que classicamente eram consideradas responsáveis pelo processo, o trabalho representa para os jovens brasileiros, especialmente pobres, parte integrante de sua condição juvenil.

Apesar de o considerarmos como um espaço privilegiado, enfatizamos que o trabalho não é o único e mais importante espaço de socialização, pois corroboramos com Lahire (1997) ao afirmar que na sociedade contemporânea os atores sociais estão expostos a universos espaços de socialização múltiplos, heterogêneos e concorrentes como já apontamos. Enfim, o indivíduo atravessa instituições, grupos, campos de força e de lutas diferentes. Ele é um produto complexo de múltiplos processos de socialização. Em outras palavras, o jovem pode pertencer, simultaneamente, no curso da sua trajetória de socialização, a universos sociais variados, ampliando as suas referências sociais. Não obstante, embora tenhamos consciência desses múltiplos espaços, acedemos também com Arroyo (2012) ao explicitar: “É o trabalho que é o produtor desta juventude. É o trabalho que é o produtor desta educação”<sup>29</sup>, por isso, ressaltamos o lugar do trabalho nos modos de ser jovens.

Dentro desse contexto, considerando o lugar social ocupado pelos jovens, bem como o campo de possibilidades a que estes têm acesso, acreditamos que o trabalho tende a ocupar um lugar central na maneira com que os jovens agem *sobre* o mundo e *no* mundo (Charlot, 2000). Para a grande maioria dos jovens, o entendimento da realidade em que vivem perpassa as vivências do/no trabalho, assim, 44,97% mencionaram que o trabalho é muito importante para entender a realidade em que vivem e um número significativo (48,32%) o considera importante para tal entendimento. Em primeiro lugar, alguns jovens apontam que, por ser uma primeira experiência de trabalho, esse espaço contribui para se entender essa dinâmica, conforme depoimentos abaixo:

---

<sup>29</sup> Exposição Oral seminário Juventude, Educação e Trabalho (Ação Educativa / São Paulo 2012).

O trabalho é muito importante para entender a realidade. É a primeira visão para saber lidar em outros serviços. Percebi que tudo tem a ver com o trabalho (Jovem homem, 17 anos, Questionário 60).

O trabalho é importante para entender a realidade, pois cada um tem uma história, vou ganhando exemplos. Ter mais experiência e saber o que fazer ou não (Jovem homem, 16 anos, Questionário 93).

Trabalho é muito importante para entender a realidade, aprendemos muitas coisas, 'tomamos na cara' e vemos que as pessoas não são isso tudo (Jovem homem, 17 anos, Questionário 100).

Os dois últimos relatos mostram que os jovens colocam que o entendimento quanto à realidade está vinculado ao convívio com as pessoas, especialmente aquelas que podem ser exemplos do que deve ser feito ou não. O segundo ainda cita a dimensão de aprender com o erro e de, através dele, que nem tudo é como se imagina. De acordo com as falas, o que percebemos é que o entendimento da realidade para os jovens diz respeito a questões intrínsecas, especialmente relacionadas ao mundo do trabalho e não necessariamente a uma análise da sociedade em que estão inseridos, embora não podemos negar a importância desse primeiro processo para se alcançar uma visão mais crítica.

A partir da perspectiva de socialização, podemos abranger nossa discussão, ao questionar especialmente em que medida o trabalho repercute nas “coisas” que os jovens fazem no seu cotidiano. Quando questionados sobre as interferências do trabalho na rotina diária, eles se dividem ao responderem. Para alguns, o trabalho é muito importante (20,13%), para a maior parte é importante (56,38%) e para um número menor, porém significativo, o trabalho é indiferente (16,11%). Denotamos novamente que a importância dada ao trabalho diante das “coisas” que faziam no seu cotidiano estava vinculada a questões subjetivas. Como relataram os jovens:

O trabalho é importante para as coisas que faço no cotidiano, pois ganhei mais responsabilidade (Jovem homem, 16 anos, Questionário 133).

O trabalho me ajuda em outras dimensões, por exemplo, ter mais atenção e responsabilidade (Jovem homem, 17 anos, Questionário 120).

A dimensão da responsabilidade é muito citada pelos jovens, o que parece dizer que o fato de trabalhar cria no sujeito uma dinâmica de organização dos tempos e espaços. Essa dimensão reforça a discussão que realizamos sobre o trabalho em que

Daniel Thin (2006), ao dialogar com Pierre Bourdieu (1977), enfatiza os efeitos estruturantes do trabalho e as consequências que a ausência deste pode trazer.

Concordamos com Bourdieu (1997), especialmente diante da ampliação dos significados de trabalho para além de uma questão financeira. Parece-nos ainda mais coerente a questão de organização temporal e espacial através do trabalho, já explicitadas, quando nos remetemos a jovens pobres que, em sua grande maioria, vivenciam uma organização temporal e espacial de maneira fluída. Não obstante, embora para alguns jovens o trabalho tenha um significado para as “coisas” no cotidiano, a indiferença apareceu nas respostas de 16,11% dos jovens, seguido de pouco importante com 5,37% e nada importante com 2,01%. Aqueles que disseram que o trabalho é nada importante para as coisas que fazem no cotidiano salientaram:

O trabalho não é nada importante para as coisas que faço no cotidiano, pois me prejudica na escola e não dá tempo de fazer nada durante a semana. Se eu quero ir em alguma loja, tem que ser no *shopping* ou sábado e domingo, porque fecha no mesmo horário que eu trabalho (Jovem homem, 17 anos, Questionário 64).

Acreditamos que o trabalho passa a ser pouco ou nada importante para as “coisas” que os jovens fazem no cotidiano, uma vez que atua na relação com o tempo, principalmente, com a falta dele, impossibilitando ao jovem um domínio do tempo e do espaço. Diante dos depoimentos, tendemos a dizer que o trabalho subordina todas as outras atividades que os jovens queiram fazer, ou seja, tudo tem que ser pensado a partir da lógica do trabalho.

Apesar de ora potencializar ora limitar a condição de jovens, consideramos que as vivências no trabalho e especialmente as relações que são estabelecidas nesse espaço faziam com que a maioria deles atribuísse ao trabalho uma dimensão de aprendizado muita rica. Dentro desse contexto, ao pensarmos que os jovens, no curso de sua trajetória de socialização, atravessam múltiplos espaços que ampliam suas referências sociais como já citado, é necessário habilidades para que os mesmos consigam se inserir nesses diversos espaços e se socializarem de maneira plena. Acreditamos que o espaço do trabalho contribua para aquisição dessas habilidades que servem como suportes para o processo de socialização dos jovens. Cabe ressaltar que os suportes são meios para que os indivíduos se sustentem, ou seja, alicerce para se alcançar algo.

Dessa maneira, falar de socialização é também discutir quais meios são importantes para o estabelecimento desta. Um importante aspecto no processo de socialização se refere à comunicação, bem como a postura que se espera ter em diferentes espaços que acessamos. Diante das análises dos questionários, podemos dizer que esse aspecto merece destaque, haja vista sua recorrência. Muitos jovens salientaram como o trabalho foi importante com relação a se comunicarem, expressarem e agirem.

O trabalho contribui em outras dimensões, meus chefes me ensinam a **conviver com o público**. Relação de trabalho tem me ajudado bastante (Jovem mulher, 17 anos, Questionário 122).

O trabalho me ajudou em outras dimensões, pois **antes eu era mais tímido**. Me ajudou a me soltar mais (Jovem homem, 17 anos, Questionário 80).

Diante das falas dos jovens, o que podemos inferir é que o trabalho tem contribuído para a ampliação de determinadas habilidades que são importantes no processo de socialização. Eles pontuaram o quanto conviver com o público, aprender a conviver com as pessoas, ser menos tímido e aprender a conversar mais lhes foi importante em outros ambientes que não o trabalho, dentre eles, vários jovens mencionaram que o trabalho os ajudava na escola. Chamamos atenção ainda para a possibilidade de ampliação das redes de contatos dos jovens a partir das habilidades “adquiridas”, como ressaltado por alguns, ou seja, muitos explicitaram que depois que começaram a trabalhar e “falar mais, conversar mais, trocar mais ideia”, conheceram diferentes pessoas dentro do próprio local de trabalho e também fora dele. Consideramos que o trabalho pode ser entendido como suporte, proporcionando um processo de socialização característico dessa nova geração, ou seja, que não são estruturas metafísicas, mas são constituídas por sujeitos em intensa e contínua dependência entre si.

Percebemos que a ampliação dessas redes, para além de construção de contatos, pode proporcionar o aprendizado entre os jovens:

Eu aprendo muitas coisas quando vou às salas de aula e o professor está falando alguma coisa, presto atenção. Quando tem reunião, vejo as pessoas falando em várias línguas, fico prestando atenção. Conheci muitas pessoas diferentes e estou aprendendo coisas novas com elas (Jovem homem, 17 anos, Questionário 34).

Trabalho é muito importante para as coisas que faço no cotidiano, por exemplo, aprendemos muitas coisas. Conheço alguns alunos que estudam na UFMG e eles conversam coisas e fica na nossa cabeça. Converso com alguns e aprendo (Jovem mulher, 17 anos, Campo).

As pessoas do meu trabalho que conheci conversam muito comigo sobre estudar, fazer faculdade, estas coisas. Me dão conselhos e conhecer estas pessoas abriu minha mente (Jovem homem, 17 anos, Questionário 27).

As redes construídas pelos jovens da CVB no interior das relações de trabalho parecem favorecer um aprendizado que não temos como mensurar. O contato com chefias, professores, alunos e outros jovens trabalhadores, em alguma medida, podem proporcionar uma ampliação das redes desses jovens e tão logo o processo de socialização. Ademais, alguns mencionaram a questão de trabalhar numa universidade como diferenciada, o que associamos também a uma possibilidade de ampliação dessa rede de contatos.

Diante dos significados atribuídos ao trabalho, chama atenção o sentido dado ao trabalho do presente para um trabalho futuro. Embora muitos tenham uma expectativa de serem contratados ao completarem dezoito anos, não deixa de ser perceptível a importância do trabalho atual para o futuro profissional, segundo relato dos próprios jovens. A maior parte deles (60,40%) acredita que o trabalho atual é muito importante para seu futuro profissional e o percentual dos que o consideram importante também é significativo (35,57%).

Diante dessas percepções, alguns deles mencionaram o porquê o trabalho é muito importante ou importante para seu futuro profissional. Como apareceram nos depoimentos:

Trabalho é muito importante para meu futuro profissional, pois, além de fazer algumas atividades, eu aprendo ajudando outras pessoas do meu trabalho (Jovem mulher 17 anos, Questionário 66).

O trabalho é muito importante para o meu futuro profissional, pois estou aprendendo, estou conseguindo conciliar estudo e trabalho. Estou me acostumando, porque depois vou ter que vivenciar isso (Jovem mulher, 16 anos, Campo).

Outra jovem mencionou questões mais objetivas: “O trabalho é muito importante para o meu futuro profissional. Aprendi o que é um edital, portaria, ofício, estou tendo um conhecimento muito grande” (Jovem mulher, 16 anos, Questionário 90).

Por último, um jovem declara: “O trabalho é importante para o meu futuro profissional, pois está me ajudando na decisão do curso que farei na faculdade” (Jovem homem, 17 anos, Questionário 106). Neste último, percebemos claramente a possível influência do trabalho quanto às escolhas futuras do jovem, decisão esta muito importante para seu futuro profissional. Por outro lado, um dos pesquisados que cita o trabalho como indiferente justifica que “O trabalho é indiferente para meu futuro profissional, pois o que penso em fazer no futuro não tem relação com o meu trabalho hoje, mas ganho disciplina”. (Jovem homem, 17 anos, Questionário 144) O trabalho para ele teria mais significado para seu futuro profissional se tivesse uma relação direta com o que pretende fazer enquanto profissão, apesar de trazer a dimensão da disciplina que está “ganhando” no trabalho, reforçando novamente a dimensão dos efeitos do trabalho trazida por Thin (2006).

O que nos parece interessante pontuar diz respeito às falas dos jovens quanto à importância desse trabalho para o futuro profissional, pois tendemos a interpretá-las também no nível da subjetividade. As falas dos jovens remetem a questões subjetivas tais como: aprendizado, “costume” diante do trabalho que será necessário mais tarde e tomada de decisão futura.

Nossas análises nos permitem dizer que a todo o momento as relações vivenciadas no trabalho remetem a uma valorização do subjetivo. Mesmo que nem sempre tais características sejam visíveis para os jovens, no momento de exteriorizar as contribuições do trabalho em diferentes dimensões da vida são as questões subjetivas que ganham relevância. Consideramos que tais questões cada vez mais sejam necessárias para uma formação humana, mas também uma formação para o mundo do trabalho. Entretanto, pontuamos que não se tratam de questões que possam ser ensinadas diretamente, mas que são necessariamente baseadas nas experiências de trabalho de cada jovem, pois são frutos da própria relação. Concordamos com Paiva (2001) diante das suas considerações acerca do trabalho:

Do ponto de vista do trabalho (assalariado ou não), níveis formais mais elevados de escolaridade começam a ser exigidos, seja do ponto de vista da diplomação, seja do ponto de vista dos conteúdos. Ao mesmo tempo, num mundo em que o diploma deixou de constituir um bem raro, seu valor caiu, estabelecendo-se muitas vezes a competição na área não escolar por parâmetros não educacionais, mas práticos – que dizem respeito a ser capaz de desempenhar melhor tal ou qual



tarefa, essa ou aquela função. O papel socializador da escola e das próprias famílias adquiriu outro peso, uma vez que as características pessoais dos indivíduos, o lado subjetivo da qualificação, tornaram-se mais claras e visivelmente decisivas ao bom andamento dos negócios (PAIVA, 2001, p.187).

Salientamos que não estamos desconsiderando a importância do processo de escolarização, mas denotamos que cada vez mais “outras qualificações” são necessárias, que não estão vinculadas somente a uma diplomação, mas, sobretudo, a vivências que proporcionam aprendizados subjetivos.

Cabe ressaltar que a importância do trabalho atual para o futuro profissional é pontuado também a partir de uma ótica mais objetiva, especialmente no que tange à qualidade do currículo diante do local e do trabalho realizado. Alguns jovens mencionaram tal perspectiva:

O trabalho é muito importante para o meu futuro profissional, com o currículo que tenho aqui vou conseguir na PUC, meu primo trabalha lá (Jovem mulher, 17 anos, Questionário 99).

Trabalhar na UFMG já é um peso para o futuro profissional. Um peso no bom sentido (Jovem homem, 17 anos, Questionário 43).

O trabalho é muito importante para meu futuro profissional, pois já passei por cinco setores, sei fazer quase tudo aqui (Jovem mulher, 17 anos, Questionário 126).

Ao contrário do exposto anteriormente, aqui as contribuições do trabalho articulam-se com elementos objetivos e expressivos do mercado de trabalho, tais como: importância de experiência no currículo, (QI) “Quem Indica”, “bons” locais de trabalho como referência para o empregador e empregado que desempenhe muitas funções.

O processo de socialização dos jovens tendo o trabalho como alicerce traz consigo dimensões variadas: na perspectiva do aprendizado, melhoria da comunicação, postura crítica, ampliação das redes de contato e ampliação do campo de possibilidades.

O trabalho compõe a multiplicidade de instituições que participam do processo de socialização dos jovens desta pesquisa. Para além do processo de socialização, foi possível denotar marcas da sociabilidade, o que também amplia a formação humana destes jovens, como enfatiza Dayrell (2005) ao discutir o processo de sociabilidade entre grupos juvenis.

As respostas dos jovens quanto à possibilidade de fazer amizades tendo como base o local de trabalho nos faz presumir que o trabalho, em grande medida, contribui para ampliação da sociabilidade deles, tendo em vista que estamos considerando o “fazer amigos” um elemento significativo da sociabilidade. Embora alguns jovens (20,95%) afirmaram que o trabalho é indiferente para fazer amigos, pois têm facilidade de fazê-los em qualquer lugar, a grande maioria o situa em outro patamar. Para estes (43,92%), o trabalho é reconhecido como importante para se fazer amigos e outros (24,32%) o classificam ainda como muito importante.

Através da dimensão de “fazer amigos”, podemos falar em sociabilidade, já que a amizade tende a ter marcas da sociabilidade, pois, como já discorremos com Dayrell (2005), a relação em si é o mais importante. Em sua obra, Simmel destaca que uma forma de sociabilidade é a conversação, pois é através das trocas de palavras que os sujeitos zelam por uma relação em curso. As formas de socialização mais evidentes seriam as ações de reciprocidades entre os indivíduos, afinal de contas, para o autor, a sociedade não é composta somente por indivíduos, mas pela interação destes. Baseando-nos nesse conceito, optamos por interpretar a amizade a partir do mesmo.

Alguns jovens enfatizaram através de depoimentos a dimensão da amizade, conforme relatos abaixo:

O trabalho é importante para eu fazer amigos, amigos da Cruz Vermelha e até alunos, porque, como aqui conhecemos muitas pessoas, com algumas, a gente se identifica mais e dá para ter amizade de verdade, aquelas que dá para confiar mesmo, dá para conversar, contar as coisas e tudo...são pessoas legais que adoro conversar com elas...mas têm outros que não dá para ter amizade não (Jovem homem, 17 anos, Questionário 106).

Percebemos neste depoimento que o fazer amigos ultrapassa fazer amigos da CVB e que ter amigos alunos da UFMG é visto como positivo pelos jovens trabalhadores. Os depoimentos nos remetem as contribuições de Dayrell (2005), que enfatiza que na sociabilidade a conversação é essencial, pois

Nas formas de interação, os indivíduos conversam em razão de algum conteúdo que queiram comunicar. Na sociabilidade, o falar torna-se o próprio fim, o assunto é simplesmente o meio para a viva troca de palavras revelar seu encanto. [...] A conversação assume para os jovens um papel muito importante; ‘ideias’ é de fato um exercício da razão comunicativa [...] (DAYRELL, 2005, p.185).

O depoimento reflete a dimensão da conversação sinalizada pelo autor, pois traz a dimensão da conversação e da interação por si mesma, pelo gosto de estar próximo do outro, relacionando-a principalmente à confiança que é colocada pela grande maioria dos jovens como necessária em uma amizade.

Fazer amizades parece ser uma marca dos diferentes modos de ser jovem, por isso ressaltamos que não é o trabalho que possibilita fazer amigos, mas sim potencializa essa relação, pois acaba se configurando como espaço privilegiado de encontro de grupo de pares. Diante dessa realidade, chamamos atenção para o quanto as amizades são importantes, como já apontamos no primeiro capítulo.

Em meio ao processo de socialização e sociabilidades dos jovens trabalhadores da CVB, podemos afirmar que o trabalho atua como uma das instituições que contribuem para ambas as dimensões. Ele certamente apresenta elementos que favorecem na formação dos jovens trabalhadores da CVB como sujeitos, porém, como enfatiza Dayrell (2005),

[...] temos que levar em conta que existem várias maneiras de se construir como sujeito, e uma delas se refere aos contextos de desumanização nos quais o ser humano é ‘proibido de ser’, privado de desenvolver suas potencialidades, de viver plenamente sua condição humana, como é o caso de grande parte dos jovens [...] (DAYRELL, 2005, p. 178).

Nossa interpretação permite refletir o quanto o trabalho pode apresentar-se como ambíguo para jovens pobres desta pesquisa. Se por um lado é somente pelo trabalho que as vivências juvenis tendem a ser possíveis, é por esse mesmo trabalho que tais vivências tornam-se inacessíveis, especialmente quando retomamos a dimensão do tempo mencionado por alguns deles.

O entendimento da realidade via trabalho parece ser importante, porém o que podemos dizer diante da fala colocada por um jovem: “Trabalho é muito importante para entender a realidade, aprendemos muitas coisas, ‘tomamos na cara’ e vemos que as pessoas não são isso tudo” (Jovem homem, 17 anos, Questionário 100). Que tipo de realidade está se apresentando? E mais ainda, que tipo de trabalho está se desenvolvendo? No que tange às “coisas” que fazem no cotidiano o trabalho tornar-se indiferente, uma vez que prejudica na escola e limita totalmente o tempo desses jovens, seria possível vivenciar a condição juvenil através desse “padrão” de trabalho? Um

“padrão de trabalho que está vinculado à subalternização dos outros”, que atinge os jovens, conforme afirmado por Arroyo (2012)<sup>30</sup>. Os questionamentos acima nos provoca a (re)pensar em que medida o trabalho “faz juventudes”. E se o trabalho é produtor da juventude, como apontamos acima, cabe questionar: De que juventude estamos falando? De quais vivências juvenis estamos falando?

Podemos reafirmar que na modernidade o jovem tem acesso a um ambiente múltiplo de referências, sejam familiares, escolares, midiáticos, religiosos, entre outros, que por vezes são coerentes, mas acabam se fragmentando. Porém, como pontua Maria Setton (2011),

Embora se saiba que no contexto moderno cada uma das instâncias formadoras desenvolva campos específicos de atuação, lógicas, valores éticos e morais distintos, considera-se ainda que são os próprios jovens ou indivíduos que tecem as redes de sentido que os unificam em suas experiências de socialização. É o indivíduo que tem a capacidade de articular as múltiplas referências propostas ao longo de sua trajetória. É ele o sujeito da unidade social na qual se podem efetivar diferentes sentidos de ações, estas últimas derivadas das suas múltiplas esferas de existência (SETTON, 2011, p.69).

Diante da consideração acima, ressaltamos mais uma vez a importância do espaço de trabalho enquanto *locus* de formação para os jovens, pois é através das experiências vivenciadas que os jovens vão tecer suas redes de sentido. Se refletirmos que as lógicas do mercado de trabalho estão presentes em muitos outros espaços, é essencial que seja possibilitado aos sujeitos desta pesquisa experiências significativas e menos desumanizadoras possíveis, para que possam conseguir tecer sentidos formativos através das experiências vividas. Ademais, Tartuce (2010) enfatiza

[...] que os jovens são obrigados a se construir por si próprios, experimentando lógicas contraditórias em vários espaços sociais, e é a partir daí que podem ir elaborando uma forma de se posicionar diante daquilo que lhes é imposto, no caso, no mercado de trabalho (TARTUCE, 2010, p.153).

Por fim, enfatizamos o quão importante deve e pode ser o mundo do trabalho para jovens pobres, pois se mesmo não sendo o trabalho a instância mais importante na

---

<sup>30</sup> Exposição Oral seminário Juventude, Educação e Trabalho (Ação Educativa / São Paulo, 2012).

vida deles, ele acaba por obrigá-los a terem transformações identitárias que, por sua vez, tais transformações perpassam a trajetória destes durante muito tempo.

### **3.5 Por que trabalhar? O trabalho como peça chave nas vivências juvenis**

A discussão que realizamos até aqui nos permite dizer que a relação juventude e trabalho é um tema complexo, tendo em vista as diferentes dimensões que esta pode assumir. Refletir sobre a relação juventude e trabalho requer certamente procurar analisar as ambiguidades que tal relação apresenta. Além disso, ao relacionarmos essas temáticas, temos que ficar atentos às simplificações que há em torno de ambos. A juventude, por vezes, é reduzida à sua dimensão etária, negligenciando que ela é uma construção social intercruzada por diferentes dimensões, como já salientamos.

Com relação ao trabalho, Frigotto (2007) afirma que a mais elementar das simplificações é

[...] reduzir o trabalho, de atividade humana vital – forma de ser humano criar e recriar seus meios de vida - a emprego, forma específica que assume predominantemente o trabalho sob o capitalismo: compra e venda de força de trabalho (Frigotto, 2007, p. 181).

Consideramos importante enfatizar a amplitude que a juventude e o trabalho representam, pois é através dessas perspectivas que poderemos entender melhor os significados do trabalho para os jovens desta pesquisa. Diante desse contexto, o primeiro ponto que devemos sinalizar é que o trabalho “pode ser dotado de múltiplos significados, impossibilitando que lhe assinie um único sentido, de modo unívoco” (GUIMARÃES, 2008, p.157). Assim, as juventudes, marcadas pelas múltiplas experiências como ressaltou Tartuce (2010), dão significado ao trabalho empregando-lhe múltiplos sentidos, reforçando as considerações de Corrochano (2001), já explicitadas. Esse sentido parece ser também o que os motivam a procurar um trabalho.

Um primeiro ponto que consideramos interessante refere-se à avaliação do trabalho realizada pelos jovens. Mesmo diante de uma rotina considerada “pesada”, marcada pela relação com a chefia segundo os próprios jovens, conforme discutido, 46,98% dos jovens consideram o trabalho na UFMG como muito bom, 45,64% como bom, 6,04% como razoável, 0,67% como ruim e ainda 0,67% como muito ruim.

Cabe lembrar que ao serem questionados sobre a descrição do trabalho, foi pedido aos jovens que o avaliassem de uma maneira geral, desde carga horária, forma de tratamento no local de trabalho, atividade que exerciam, relação com a chefia e flexibilidade para estudar. É interessante denotar que mesmo os que disseram que trabalhavam muito ainda assim descreviam o trabalho como muito bom ou bom. Durante a aplicação dos questionários, apareceram juntamente com essa questão várias falas dos jovens atribuindo significado importante ao local de trabalho. Essa atribuição pode ser interpretada como um lugar/espço de socialização, sociabilidade, como já mencionado, e mais ainda como espaço educativo (Arroyo, 1987).

Apesar de a maioria dizer que o trabalho é muito bom ou bom, alguns jovens ressaltaram que o trabalho é razoável devido a diferentes questões, conforme os depoimentos:

O trabalho é razoável, não somos valorizados. Por mais que somos 'Cruzes Vermelhas' somos humanos. Minha chefe até que não, mas pessoas de fora acabam humilhando a gente (alunos, funcionários e outros) (Jovem homem, 17 anos, Questionário 100).

No início eu gostava, mas agora desanimei. Muito servidor público não 'pega' responsabilidade e fica tudo para o 'Cruz Vermelha' (Jovem homem, 17 anos, Questionário 55).

Os jovens trazem a dimensão do excesso de trabalho e da forma como são tratados, o que dialoga com a rotina já explicitada, como justificativa do motivo de considerarem o trabalho razoável.

Arelado à descrição de como o trabalho tem se desenvolvido na UFMG, cabe pontuar o sentimento dos jovens com relação ao trabalho, a maioria (63,09%) afirma se sentir bem no local de trabalho, 31,54% informam que se sentem muito bem enquanto estão no local de trabalho, outros informam que se sentem indiferentes (4,03%) e apenas 0,67% se sentem mal e 0,67% muito mal.

Foi possível perceber durante a aplicação dos questionários que os jovens associam várias características ao optarem pela resposta dada. Como é perceptível nos relatos dos jovens:

Me sinto muito bem no trabalho, pois gosto de me sentir útil. Posso ajudar os alunos quando eles precisam de algo. Além disso, estou me comunicando melhor (Jovem homem, 17 anos, Questionário 16).

Me sinto bem no trabalho, pois tenho um bom relacionamento com as pessoas do meu trabalho. Faço minhas atividades e depois fico conversando com uma funcionária que me dá alguns conselhos que vão me ajudar (Jovem homem, 17 anos Questionário 39).

Me sinto bem no trabalho, pois aprendo mais coisa. Se eu fizer errado, faço novamente. Gosto de trabalhar no meu setor, pois rio o dia inteiro. Ninguém me trata indiferente, não tem um querendo mandar demais no outro, acho que sou muito querida aqui (Jovem mulher, 17 anos, Campo).

Para além de se pensar um trabalho como um espaço que se tem horários, determinadas funções, hierarquias a seguir, a grande maioria dos jovens relata o sentimento que tem quando se está trabalhando de uma forma que parece que essas dimensões “somem” e o que faz realmente sentido é a forma que se é tratado no trabalho, o que se está aprendendo nesse local juntamente com a possibilidade de errar e poder fazer novamente sem nenhum problema, de ser um lugar descontraído para se trabalhar, em que as pessoas se divertem e, mesmo que as hierarquias existam, elas não são colocadas *a priori*. Essa dimensão dialoga com a perspectiva formadora do trabalho explicitada por Arroyo (1987), assim, através desses elementos aliados a outros que veremos, podemos falar na dimensão educativa do trabalho que se desenvolve a partir da ambiguidade existente entre o carácter deformador e formador do trabalho.

Outro ponto importante que faz com que alguns jovens se sintam muito bem ou bem quando estão trabalhando é a possibilidade de sair do ambiente de casa, segundo declaração de alguns:

Me sinto muito bem no trabalho. Faz bem para mim, bem melhor que ficar em casa, lá eu converso com pessoas diferentes, vejo meus amigos, ficar em casa é bom, mas, tirando a hora de acordar, eu me sinto bem no trabalho (Jovem mulher, 17 anos, Questionário 82).

Me sinto muito bem no trabalho, melhor que ficar em casa parado. Quando estou em casa, só fico vendo televisão. No trabalho, eu trabalho muito, mais me divirto também na hora do almoço que eu encontro a galera (Jovem homem, 17 anos, Questionário 107).

A análise que podemos fazer desses depoimentos é que cada vez mais o espaço de trabalho, pelo menos para alguns jovens, parece ser um momento ímpar de experimentação, de aprendizado e de encontrar com os pares, o que reforça a dimensão da sociabilidade já apontada. Sair do ambiente familiar e poder conhecer novas pessoas, conversar, andar pelo *campus* mesmo que esteja vinculado ao desenvolvimento das

atividades do trabalho parece despertar no jovem uma vontade de estar nesse ambiente. Podemos dizer que os jovens tendem a reconhecer o trabalho como uma possibilidade de ampliarem seus espaços de circulação, o que, segundo Dayrell (2005), pode contribuir para certo domínio do espaço urbano. Essa questão é essencial, pois o local de trabalho deixa de se configurar somente como um lugar que eles vêm por obrigação, mas, sobretudo, passa a representar um espaço que “faz juventudes”, mesmo com todas as críticas que se tenha. Ademais, o local de trabalho para eles é o espaço em que passam a maior parte do seu tempo, o que nos faz indagar sobre o papel da universidade diante deles. Como a universidade tem contribuído para ampliar as vivências juvenis desses jovens? Que tipo de formação a universidade oferece? Quais espaços de diálogos são oferecidos?

Tais questões dialogam com a dimensão da condição juvenil que apontamos no primeiro capítulo, trata-se de um momento singular de vida, em que os diferentes espaços tendem a contribuir para as vivências juvenis. Consideramos que o espaço de trabalho pode potencializar as vivências juvenis a partir da perspectiva educativa do trabalho (ARROYO, 1987), ou seja, enxergar os jovens como sujeitos de direitos e não como um “vir a ser” (DAYRELL, 2003). Apontamos essas questões, pois ponderamos, a partir das falas dos jovens, que a universidade, enquanto espaço de trabalho, tende a reduzir os jovens trabalhadores somente a sua condição de trabalhador. Por sua vez, essa redução contribui para restringir também a própria dimensão do trabalho como um espaço do “emprego”, ou seja, simplificando-o a sua dimensão capitalista, como apontado por Antunes (2004). Além disso, salientamos, como pontua Dayrell (2005), que o trabalho só passa a ter expressividade quando não está reduzido somente a sua obrigação, ou necessidade de sobrevivência, pois esta redução contribui para a perda de elementos de formação que derivam de uma cultura própria que se organiza em torno do trabalho (Dayrell, 2005). Assim, torna-se necessário refletir sobre os vínculos entre trabalho e juventude na UFMG, a fim de proporcionar de fato uma experiência significativa para os jovens, tais como pontuado na ANTD, por exemplo.

Ponderamos que para alguns jovens o espaço de trabalho tem expressividade que vai além da obrigação, mas cabe enfatizar que este precisa ser uma realidade para todos que se inserem nesse espaço. Alguns jovens, por exemplo, criam vínculos físicos e afetivos com o espaço de trabalho, o que parece contribuir para que eles transformem



esses espaços físicos em espaços sociais de convivência, tendência já ressaltada por Dayrell (2007). Assim, vários mencionaram que se sentiam bem no trabalho e que acabavam sentindo falta dessa rotina:

Me sinto bem no trabalho. Prefiro vir trabalhar que ficar em casa. Esses dias da greve está ruim, a gente acostuma (Jovem homem, 17 anos, Questionário 79).

Me sinto muito bem no trabalho, não posso reclamar, é tranquilo e me comunico com todo mundo. Nos fins de semana, até sinto falta (Jovem homem, 16 anos, Questionário 93).

Cabe ressaltar que, apesar de majoritariamente os/as jovens da CVB se sentirem muito bem ou bem no local de trabalho, havia também aqueles que se sentiam indiferente, mal ou muito mal. Esse sentimento também vem carregado de considerações:

Me sinto indiferente no trabalho. Tem dia que entro e dá vontade de ir embora, pois o ambiente de trabalho é muito ruim. Eu só entro e faço minha obrigação e boa, mal...mal converso direito. Já falei e não resolve nada. Minha chefe não conversa com ninguém e não deixa eu conversar também, mas preciso do dinheiro (Jovem mulher, 17 anos, Questionário 55).

Me sinto muito mal no trabalho. Antes era bom, quando eu trabalhava no térreo com outras chefias, mas agora ficou ruim, pois minha chefe acha que eu sou escravo dela, manda eu fazer um tanto de coisa e fala que tá ruim, mas não fala o porquê. Pedi a ela para ensinar então um jeito melhor e ela disse que não tem tempo (Jovem homem, 17 anos, Questionário 64).

Em ambos os depoimentos, denotamos aspectos deformadores do trabalho (Arroyo, 1987) reforçando a dimensão do trabalho como “labuta penosa” apontada por Albornoz (1986). A dimensão exposta pela jovem e pelo jovem tende a reduzir o trabalho a sua dimensão de obrigação. O primeiro depoimento especialmente reduz o trabalho a somente a um dos motivos indicados por Giddens (2005) sobre o porquê trabalhar, nesse caso, o dinheiro. Além disso, enfatizamos também que o motivo de se sentirem indiferente, mal ou muito mal, nesse caso, está relacionado às chefias, o que ratifica o quanto a relação com a mesma tende a ser potencializadora ou limitadora das vivências juvenis no espaço de trabalho, como já explicitamos.

As avaliações e sentimentos que os jovens têm acerca do trabalho na UFMG permitem-nos aproximar dos sentidos que eles dão a esse trabalho.

Assim, buscando entender tais significados, perguntamos aos jovens por que trabalham. A maioria dos jovens trabalhadores da CVB ressaltou que trabalha para ser independente (59,06%). Consideramos aqui independência relacionada a diferentes questões, pois eles ressaltaram que ter independência financeira possibilita que tenham “outras independências”, especialmente com relação aos pais. Um exemplo que nos pareceu forte refere-se à liberdade e autonomia para fazer escolha, por exemplo, pois os jovens afirmaram que o trabalho possibilita poder escolher o que comprar, onde se divertir e o que desejam vestir. Assim, o que aparentemente refere-se somente à independência financeira ultrapassa essa questão.

Os depoimentos dos jovens ilustram esse sentido:

Ter que pedir minha mãe dinheiro para sair é muito ruim...antes eu pedia e ela falava só se for dessa forma. Gosto de comprar minhas roupas, tudo que eu quero sem ter que pedir dinheiro para ninguém. Agora eu tenho liberdade para fazer o que eu quiser (Jovem homem, 16 anos, Questionário 07).

Trabalho para ser independente, principalmente pelo salário. Só de ter meu dinheirinho minha mãe já me dá mais liberdade, pois estou gastando do meu mesmo...que trabalho mesmo (Jovem mulher, 17anos, Questionário115).

Inferimos a partir das declarações acima que a independência ganha características de autonomia e liberdade, uma vez que os jovens tendem a conseguir “ser mais donos de si”, em todos os depoimentos, denotamos a dimensão, por isso concordamos com Marques (1997) que ressalta:

Ser livre significa ter liberdade para tomar decisões sobre a própria vida, é ter autonomia em fazer uso do seu dinheiro, de comprar, de consumir os bens culturais que os identificam como jovens (MARQUES, 1997, p. 71).

Complementando a dimensão da independência, foram comuns depoimentos que remetiam à questão da mobilidade urbana, por exemplo, a independência financeira pode possibilitar aos jovens uma circulação com mais frequência pela cidade, seja para ir a praças, *shoppings*, casas de amigos, ampliando suas possibilidades de lazer e uso do tempo livre, embora saibamos que o tempo dos jovens trabalhadores da CVB seja limitado pela dimensão do trabalho. Dessa maneira, corroboramos com Tartuce (2010) ao explicitar que:

[...] a relativa independência financeira dá aos jovens a possibilidade de atribuir-se e ter atribuída (Dubar, 2005) a identidade de “jovem” (Madeira, 1986), não só pelo dinheiro que esta é conquistada, mas pelo próprio ato de circular por vários espaços e não ficar só em casa [...] (TARTUCE, 2010, p. 174).

O sentido supracitado chama atenção, pois durante a aplicação dos questionários, ao serem indagados sobre o “porquê trabalham”, os jovens imediatamente optavam por esta resposta (ser independente). O que inicialmente parecia que iríamos encontrar em um ou outro, foi a resposta dada pela maioria. Pontuamos que, se *a priori*, para muitos, os sentidos do trabalho para jovens pobres se alicerçam na necessidade do trabalho, no caso dos sujeitos desta pesquisa, a resposta se complementa com a dimensão da independência. Não estamos negando a dimensão da renda, mas enfatizando que os sentidos do trabalho tendem a ser ambíguos e ir se complementando, já que a dimensão da renda tende a estar implícita à dimensão da independência, por exemplo.

A partir desse contexto, destacamos que uma parcela menor dos jovens (22,15%) dá sentido ao trabalho a partir da possibilidade que ele oferece de “poder ajudar nas despesas de casa”. Ajudar em casa ganha características variadas, que vão desde assumir contas fixas na residência, que foi mencionado pela maioria, a “somente” tornarem-se responsáveis por si mesmos do ponto de vista dos gastos. Alguns jovens comentaram que o fato de comprarem tudo para eles, desde itens pessoais a materiais escolares, já é uma forma de ajudarem, pois assim os pais e mães não têm esses gastos. Consideramos importante explicitar que o sentido do trabalho aqui retratado está diretamente relacionado ao lugar que a família representa na vida dos jovens. Elencar este como o principal sentido do motivo de trabalhar representa a importância dada à família. Ressaltamos, como aponta Sarti (2007) ao analisar as representações de famílias nos bairros periféricos de São Paulo, que a família para os jovens pobres desta pesquisa figura como um valor. Corroboramos também com Sarti (2007) ao explicitar:

A família, inclusive para os adultos, continua detentora (...) da função de dar sentido às relações entre os indivíduos e servir de espaço de elaboração das experiências vividas (SARTI, 2007, p. 120).

A partir das contribuições da autora, podemos perceber a dimensão da elaboração das experiências vividas, o que tende a dialogar com a elaboração de projetos de futuro, que veremos adiante. Consideramos ainda que os sujeitos desta

pesquisa se aproximam dos jovens citados por Tartuce (2010), pois demonstram também uma preocupação com a família. A autora pontua que:

[...] a preocupação com a família, manifestada por jovens de 18 a 24 anos, pode indicar que outras dimensões do mundo adulto estão sendo antecipadas na vivência desses rapazes e moças. [...] Assim, se há um alongamento da juventude, por um lado, pelo fato de que, materialmente, não há condições de fazer a passagem ao mundo adulto, há, por outro, antecipação de receios e preocupações que não deveriam estar presentes para quem vive a moratória social (TARTUCE, 2010, p.184).

Aqui também podemos inferir que a pressão social e familiar leve o jovem a trabalhar especialmente para contribuir nas despesas de casa, por isso essa opção de resposta. Por fim, entendemos que ajudar nas despesas domésticas pode proporcionar aos jovens “ter mais direitos e liberdade” em casa, pois passa a ser visto como um “colaborador”. Isso é importante quando percebemos que

a família de camadas populares se preocupa com o grupo e não somente com o indivíduo, dentro deste contexto a família passa a ser concebida como um sujeito coletivo para o qual a participação de todos é esperada (HEILBORN & CABRAL, 2006, p.242).

Consideramos que trabalhar, seja para adquirir independência e/ou poder ajudar nas despesas da casa, por exemplo, coloca os jovens em outro lugar social, pautado especialmente na representação que se tem do trabalho na sociedade atual, como já pontuamos, e reconhecido especialmente pelos familiares.

Por último, podemos destacar ainda que, entre os jovens, um número considerável (16,78%) afirma que trabalha para aprender/ adquirir experiência. Diante dessa dimensão, eles declararam que:

Trabalho para acostumar com o ritmo da faculdade (Jovem mulher, 17 anos, Questionário 82).

Agora estou tendo uma vida mansa, porque estou em um trabalho de jovem. Trabalho de adulto é mais pesado (Jovem homem, 16 anos, Questionário 40).

O trabalho é importante para o futuro profissional, para ter experiência, pois este é o primeiro emprego (Jovem homem, 17 anos, Questionário 80).

A dimensão de aprendizado e adquirir experiência parecem levar os jovens a enxergarem esse trabalho como um espaço de “não trabalho”, ou seja, que aqui eles não estão trabalhando, mas apenas aprendendo ou acostumando a atividades futuras como cita um jovem com relação à faculdade. O segundo depoimento exemplifica uma representação negativa do mundo adulto, ao mesmo tempo que desqualifica o trabalho que exerce na UFMG, pois é um trabalho de jovem. Entendemos que, por ser para muitos o primeiro local de trabalho e pela própria condição de jovens, pode levar a essas interpretações, fazendo com que em alguns momentos a dimensão do trabalho parece deixar de ser uma atividade humana e que exercem no presente passando a ser “um vir a ser” futuro. Porém, salientamos a importância de ponderar que o trabalho é uma atividade que os jovens exercem no momento presente, que pode contribuir para as vivências juvenis (DAYRELL, 2005). Além disso, pontuamos também que, para alguns jovens, o trabalhar tende a ser ou para trabalhar, ou para aprender, ou para conhecer pessoas diferentes, mas enfatizamos a necessidade de analisar o trabalho a partir de sua ambiguidade, ou seja, os sentidos e significados tendem a se complementar e não necessariamente se excluir.

É claro que a valorização do aprendizado e da experiência, que dialoga com a dimensão educativa do trabalho (ARROYO, 1987), está relacionada à qualidade do trabalho dentro da universidade, o que por sua vez está atrelado a diferentes dimensões, especialmente as chefias imediatas, como pontuamos. O que percebemos a partir das falas dos jovens é que o fato de “estarem de passagem na UFMG”, como ressaltou Fonseca (2003) ao trazer a dimensão da instabilidade dos jovens na universidade, contribui para que não se tenham ações efetivas de formação para todos os jovens, o que tende a fazer com que estes enxerguem a dimensão da experiência e aprendizado relacionando-a a trabalhos futuros. Nesse sentido, mais uma vez chamamos atenção para a necessidade de a universidade colocar na pauta a discussão sobre os jovens trabalhadores da CVB que se inserem nesse espaço, pois a qualidade do trabalho certamente terá repercussões nas vivências juvenis.

Os significados que os jovens atribuem a sua entrada no mundo do trabalho são diferentes e poderiam ser ainda mais diversos, não obstante os significados aqui ressaltados estarem direta ou indiretamente relacionados ao fato de que a maioria dos jovens (63,09%) trabalha e contribui para o sustento de sua família. Assim o que

inicialmente não é colocado como sentido principal “ganha corpo” ao perguntarmos sobre a situação atual do jovem trabalhador. Nesse momento, podemos dizer que se trata de uma situação que assume diferenças dependendo do grupo juvenil que estamos trabalhando. Dessa forma, por se tratar de jovens pobres, o alto percentual dos que trabalham e auxiliam nas despesas de casa se contrapõe ao número (28,86%) daqueles que trabalham e recebem ajuda de sua família. Por último, obtivemos também um percentual de jovens (8,05%) que são os únicos responsáveis por seu sustento. Cabe ressaltar que ser o único responsável pelo seu sustento não significa, nesse contexto, morar sozinho, pagar aluguel e outras contas, mas não ajudar em casa e não receber ajuda da família, comprando tudo que precisa para si mesmo.

Consideramos que se trata de um contexto já esperado, pois como afirma Maia (2007):

[...] o significado do trabalho varia de acordo com as classes sociais. Os jovens das classes de alta renda concedem a ele um sentido mais pedagógico, uma possibilidade de aprenderem as atividades que desempenharão no futuro, quando terminarem seu ensino superior. Já para os jovens das classes de renda mais baixas, o trabalho apresenta uma responsabilidade que logo cedo devem assumir para auxiliarem sua família (MAIA, 2007, p.69/70).

Porém, ressaltamos que, para alguns jovens aqui pesquisados, a dimensão do aprendizado e de adquirir experiência também assume dimensão importante, como enfatizamos, embora, como ressalta Maia (2007), não seja este o sentido apontado pela maioria. Salientamos, como menciona Guimarães (2008), que todas as representações sobre o trabalho e seus significados subjetivos retratam em grande medida a dimensão peculiar do jovem brasileiro com o trabalho, ou seja, marcada por uma “socialização antecipada e temporã no trabalho”. Nesse sentido, não podemos demarcar exclusivamente este ou aquele significado, mas antes disso perceber as ambiguidades que os sentidos do trabalho, evidenciados a partir da questão do porquê se trabalha, tendem a apresentar para os jovens pobres em especial.

### **3.6 O trabalho e as diferentes dimensões da vida dos jovens: marcas da ambiguidade**

A discussão realizada até o momento nos permite dizer que o trabalho tem certamente ganhado diferentes conotações nas vivências juvenis dos sujeitos da presente

pesquisa. A importância que ele ocupa parece não poder ser questionada, seja de maneira mais tardia com jovens de classe mais favorecidas ou mais precocemente pelos jovens pobres. Arroyo (2012)<sup>31</sup> chama atenção para a necessidade de refletirmos que “é o trabalho possível e impossível, próximo ou remoto que produz as juventudes”. Consideramos tal afirmação pertinente, especialmente ao observarmos os jovens aqui pesquisados, pois são jovens que têm nessa experiência a primeira oportunidade de trabalho formal. Embora alguns já tenham se inserido no mundo do trabalho de maneira informal, consideramos que este momento pode ser singular no que tange à formação juvenil. Dentro desse contexto, corroboramos com a necessidade de “ver mais o trabalhador e não tanto o trabalho”, já aludida por Arroyo (1987). Nesse sentido, apesar de estarmos trabalhando com o conceito de trabalho no seu sentido mais amplo, é necessário entendermos minimamente quais as contribuições que o trabalho tem na vida de cada jovem trabalhador para ampliarmos ainda mais a dimensão dos sentidos a partir dos sujeitos.

A noção de sujeito social trabalhada por Dayrell (2005) a partir de Charlot (2000) nos possibilita analisar a importância de se pensar o trabalho a começar do trabalhador, pois:

[...] o sujeito é um ser humano aberto a um mundo que possui uma historicidade, portador de desejos e movidos por estes desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeito. Ao mesmo tempo o sujeito é também um ser social, com uma determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais. O sujeito é, ainda, um ser singular, que tem história, interpreta o mundo, dá-lhe sentido, bem como à posição que ocupa e à sua singularidade [...] (CHARLOT, 2000, p.33).

Considerando que os jovens trabalhadores são sujeitos sociais, os sentidos e significados atribuídos ao trabalho ora se coincidem ora se distanciam, pois cada sujeito significa e ressignifica seu trabalho dependendo da sua trajetória, o que está totalmente relacionada ao contexto e ao momento da sua própria vida. Além disso, não podemos deixar de citar as especificidades de cada um quanto ao tempo de trabalho. Alguns jovens trabalham há quatro meses, outros há um ano e outros chegando há quase dois anos, o que certamente modifica a relação que se tem com o trabalho.

---

<sup>31</sup> Exposição Oral seminário Juventude, Educação e Trabalho (Ação Educativa / São Paulo, 2012).

Assim, se por um lado podemos dizer de um lugar social comum ocupado por esses jovens, as relações estabelecidas e os significados atribuídos nem sempre serão os mesmos. Uma constatação que abrange a maior parte (98,66%) dos jovens é a afirmação de que o trabalho contribui em outras dimensões de suas vidas. A tabela abaixo nos ajuda a entender em quais espaços o trabalho contribui:

**Tabela 4 - O trabalho contribui para outras dimensões da sua vida**

	Se sim, enumere na ordem de importância			
	Trabalho contribui para (%)...			
	1º	2º	3º	4º
	Lugar	Lugar	Lugar	Lugar
Família	<b>63,27</b>	24,83	7,25	3,81
Rua	4,08	17,24	<b>38,41</b>	34,29
Escola	25,17	<b>46,90</b>	19,57	8,57
Igreja	1,36	8,97	26,09	<b>39,05</b>
O grupo que participa	0,68	0,69	4,35	11,43
Outros	5,44	1,38	4,35	2,86
TOTAL	100	100	100	100
	147	145	138	105

Fonte: Elaborada pela autora.

De acordo com a tabela, percebemos que quatro espaços abarcam os maiores percentuais: família, escola, rua e igreja.

O trabalho ganha características ambíguas quando refletimos sobre ele através da família. A maioria dos jovens (63,27%) considerou que o trabalho contribui em primeiro lugar no espaço familiar. Como já pontuamos, existe uma pressão social e familiar para que os jovens, especialmente homens, ingressem no mercado de trabalho, o que nem sempre está desarticulado “ao desejo” deste de trabalhar. Dentro desse contexto, salientamos a consideração feita por Guimarães ao analisar a questão do trabalho para os jovens (2008):

[...] a centralidade do trabalho para os jovens não advém predominantemente do seu significado ético (ainda que ele não deva ser todo descartado), mas resulta da urgência como problema; ou seja, o sentido do trabalho seria antes o de uma demanda a satisfazer do que valor a cultivar (GUIMARÃES, 2008, p. 159).



Certamente uma demanda que não é somente da família, mas também dos próprios jovens. Afinal, para eles, como afirma Dayrell (2005), “o trabalho aparece como condição para maior liberdade e autonomia em relação à família, pela possibilidade de consumo de bens pessoalmente valorizados” (DAYRELL, 2005, p. 193), como já mencionamos.

Para além da dimensão da autonomia diante da família relacionada à dimensão da independência, por exemplo, consideramos interessante apontar que o trabalho traz outras consequências ora positivas e ora negativas para a relação familiar. Por um lado, o trabalho é colocado como muito importante (34, 90%) ou importante (32,21%) para melhorar a relação com a família, pois, como mencionaram:

**Sou visto como mais responsável** pelos meus pais, eles passaram a ter mais confiança em mim e me dão mais liberdade (Jovem homem, 16 anos, Questionário 70).

O trabalho é muito importante para melhorar a relação com minha família, pois **tenho mais responsabilidade**, aí fica mais fácil relacionar com meus pais (Jovem mulher, 17 anos, Questionário 99).

Considerando a perspectiva da conversação já explicitada, a partir da dimensão da sociabilidade, percebemos que no interior das relações familiares também podemos percebê-las:

O trabalho foi muito importante para melhorar minha relação com minha família, pois **aprendi a me abrir** mais com minha mãe (Jovem mulher, 17 anos, Questionário 74).

O trabalho é importante para melhorar a relação com minha família porque aprendi **a ser mais madura**, assim eu escuto mais meus pais e consigo conversar com eles ao invés de responder mal quando eles querem que eu faça algo (Jovem mulher, 17 anos, Questionário 82).

Inferimos que as experiências no trabalho proporcionam contatos com outras pessoas juntamente com uma necessidade de se interagir, o que possibilita e/ou potencializa a comunicação em outros espaços. Podemos afirmar que os depoimentos perpassam a dimensão formadora do trabalho, tendo em vista que enfatizam questões como responsabilidade, maturidade, comunicação. Consideramos também que de alguma forma a demanda dos pais, já explicitadas aqui e em outras pesquisas, foi atendida a partir do relato de uma jovem: “Trabalho melhorou minha relação com minha família, pois me tirou da rua” (Jovem homem, 17 anos, Questionário 65).

Em outro âmbito, o trabalho de certa forma prejudica a relação familiar, por isso foi colocado como indiferente (22,25%) e pouco importante (6,04%) para a melhoria da relação com a família pelos jovens. Para muitos dos pesquisados, o trabalho assume uma característica negativa com relação à família, pois esta é atravessada pela falta de tempo dos jovens e por marcas da rotina diária dos mesmos, como percebemos nos relatos:

O trabalho é indiferente para melhorar a relação com minha família, pois **fico estressada** por causa do ônibus e final de semana quero dormir, aí nem dou atenção para minha família (Jovem homem, mulher, 16 anos, Questionário 103).

Trabalho é nada importante para eu melhorar a minha relação com a minha família, **pois eu estresso aqui e desconto tudo na minha família** em casa (Jovem mulher, 17 anos, Questionário 55).

O trabalho foi indiferente para melhorar a relação com a família. Na verdade foi pior, **pois fico cansado e sem paciência** (Jovem mulher, 17 anos, Questionário 36).

Os depoimentos acima, ao contrário dos anteriores, mostram a dimensão negativa do trabalho diante da família, o que nos remete a dimensão deformadora do trabalho, especialmente na sociedade capitalista (Arroyo, 1987), já apontada. Nesse sentido, o trabalho gera o estresse, o cansaço, a falta de paciência, o que não contribui positivamente para a relação com a família.

A relação entre família e trabalho é vista por esses jovens a partir de perspectivas diferentes; para alguns, o trabalho assume importância diante da melhoria da relação com a família e, para outros, acaba por limitar essa relação, embora a grande maioria tenha elencado, como descrevemos, que o principal local que o trabalho contribui seja na família. Salientamos que essas ambiguidades são frutos da própria dinâmica do trabalho, pois, como explicita Dayrell (2005), o trabalho

[...] é espaço de regulação social, onde convivem com a lógica e com os valores que visam à moralização e ao disciplinamento dos pobres, mas é também a condição para um mínimo de autonomia para o consumo e no lazer, viabilizando uma forma própria de viver a condição juvenil (DAYRELL, 2005, p. 194).

Retomando a questão principal, a escola aparece como o segundo espaço que o trabalho contribui, como já pontuado. Apesar de sermos repetitivos ao enfatizarmos a questão da ambiguidade, novamente aqui esta questão se faz presente. Para alguns, o

trabalho contribui na escola indiretamente, tendo em vista que colabora para questões mais subjetivas:

O trabalho me ajudou a **amadurecer** e levar as coisas mais a sério na escola (Jovem mulher, 16 anos, Campo).

O trabalho até me ajuda na escola, **sou mais interessado**. Percebi que temos que ter interesse naquilo que estamos nos propondo a fazer (Jovem homem, 16 anos, Projeto Interagindo, 2012).

Através do trabalho, **aprendi a dialogar** melhor com professores, o que antes eu não fazia e ficava com dúvidas com relação a algumas matérias (Jovem homem, 17 anos, Questionário, 16).

Os depoimentos relacionam-se à dimensão formadora do trabalho, presente também na contribuição que os jovens citaram com relação a suas famílias. Uma fala marca uma forma mais direta de contribuição do trabalho na escola, de acordo com uma jovem: “O trabalho contribui em primeiro lugar na escola, pois a Cruz Vermelha acompanha a frequência na escola então sempre vou” (131).

Por outro lado, alguns jovens mencionaram alguns aspectos negativos com relação à escola:

O trabalho prejudica muito meu desempenho na escola, pois fico **estressado, sem paciência para a escola depois do trabalho**. Tenho tanta coisa para pensar no trabalho e ainda tenho que pensar na escola no final do dia, quando eu queria mesmo era descansar (Jovem homem, 17 anos, Questionário 64).

O trabalho me prejudica na escola, porque **fico muito cansado** e às vezes nem vou à escola (Jovem homem, 16 anos, Questionário 88).

O trabalho prejudica meu desempenho na escola. Antes eu dedicava todo tempo ao estudo. Agora **tenho que estudar no ônibus**. Se comparar as notas de quem trabalha e quem não trabalha, dá para ver a diferença (Jovem mulher, 17 anos, Questionário 123)

Diante das falas dos jovens, podemos dizer que o trabalho “atrapalha” a escola especialmente pela limitação de tempo e pela rotina cansativa que a grande maioria dos jovens tem antes do horário de aula, o que reforça novamente a dimensão deformadora do trabalho percebida também diante da família.

O tempo, a rotina e principalmente as condições de trabalho mais uma vez são expostos como principais elementos que contribuem para que a relação entre trabalho e escola, assim como família e trabalho, seja marcada pela ambiguidade. O que

percebemos é que existe uma relação muito tênue entre juventude, escola e trabalho, por isso consideramos importante explorar essa tríade com mais detalhes, o que faremos no próximo capítulo.

A rua aparece em terceiro lugar quando se analisa as contribuições do trabalho na ótica dos jovens. As falas dos jovens com relação às contribuições do trabalho na rua se alicerçam em extremos, o que podemos interpretar a partir das declarações:

O trabalho me ajuda na rua para **ser mais comunicativo**, pois antes não era tanto (Jovem homem, 17 anos, Questionário 32).

O trabalho me ajuda a entender a realidade da rua tirando exemplos das coisas que acontecem nela (Jovem homem, 17 anos, Questionário 16).

Em outro extremo temos: “O trabalho é importante para eu não ficar mais na rua” (Jovem homem, 17 anos, Questionário 50) e “O trabalho contribui para eu parar de ficar na rua o dia inteiro” (Jovem mulher, 16 anos, Questionário 20). Percebemos que as últimas falas carregam estigmas do que seja o espaço da rua que, de certa forma, é muito presente na visão das famílias. Assim, o trabalho tende a ser também um espaço que juntamente com a escola contribui para afastar os jovens dos perigos da rua. Atentamos também para a necessidade de pontuar que a rua é muitas vezes um dos poucos espaços de lazer e uso do tempo livre para jovens pobres.

Através da leitura de diferentes pesquisas e bem como das análises que realizamos até aqui, podemos afirmar que a relação da juventude e trabalho se insere num limite tênue, ou seja, ora o trabalho potencializa as vivências juvenis, ora o trabalho limita essas vivências. Novamente contaremos com as contribuições de Marilena Chauí (1986), tendo em vista que sua definição de ambiguidade, já mencionada em outro momento, a partir da nossa interpretação, parece refletir o lugar do trabalho na condição juvenil. O trabalho torna-se ambíguo, pois, como afirma a autora:

[...] seres e objetos culturais nunca são dados, são postos por práticas sociais e históricas determinadas, por formas da sociabilidade, da relação intersubjetiva, grupal, de classe, da relação com o visível e o invisível, com o tempo e o espaço, com o possível e o impossível, com o necessário e o contingente. Para que algo seja isto ou aquilo é preciso que seja assim posto ou constituído pelas práticas sociais (CHAUÍ, 1986, p. 121).

Apesar de o conceito de ambiguidade não gozar de boa reputação, como afirma Chauí (1986), para entendermos a relação entre juventude e trabalho consideramos que tal noção “seja um achado” importante, uma vez que ajuda a complexificar a nossa análise, superando as possíveis dicotomias na compreensão da relação entre trabalho e outras categorias presentes da condição juvenil, entre elas, a escola.

Percebemos a ambiguidade em diferentes dimensões que apontamos, o que nos permite remeter a dimensão educativa do trabalho, que, segundo Arroyo (2012), situa-se exatamente entre o caráter deformador e formador do trabalho que denotamos nas análises dos dados e depoimentos. Por outro lado, cabe pontuar também que sujeitos diferentes constroem relações diferentes com o trabalho. No caso dos jovens aqui pesquisados, por exemplo, tendemos a salientar que, mesmo com algumas características homogêneas tais como origem social e fase de vida, as trajetórias são singulares, pois, como enfatiza Dayrell (2005), em se tratando de jovens pobres,

[...] isso implica a definição de um certo campo de possibilidades comum a todos, mas que vai se articulando e interferindo na vida de cada um de uma forma diferenciada, dependendo das condições concretas com as quais se deparam, adquirindo significados próprios para cada um. (DAYRELL, 2005, P.187).

É claro que não podemos contestar as características negativas que a relação com o trabalho acaba gerando, mas que são reflexos da própria sociedade capitalista na qual estamos inseridos. Não obstante, é primordial (re)pensar tais estruturas, a fim de respeitar os direitos de os jovens vivenciarem a condição juvenil que em grande medida é negada aos pobres.

Por fim, parece-nos necessário começar a enxergar o trabalho a partir das ambiguidades que este apresenta, o que tende a contribuir para as vivências juvenis no presente e tão logo para a formação de um sujeito social. Dayrell (2005) afirma que “existem diferentes modos de ser jovem, resultado, em parte, das próprias condições sociais nas quais esses sujeitos constroem suas experiências” (DAYRELL, 2005, p. 26). Dessa forma, o trabalho pode ser um meio através do qual o sujeito jovem se constrói juntamente com outras dimensões da sua vida.

#### **4. Juventude, trabalho e escola: possíveis repercussões do trabalho nas vivências escolares dos jovens trabalhadores**

Neste capítulo, continuaremos a discussão sobre a condição juvenil, buscando entender especificamente as repercussões do trabalho nas vivências escolares dos jovens deste estudo.

##### **4.1 Articulando juventude e escola**

Falar de jovens trabalhadores da CVB é certamente falar de jovem estudante do ensino médio, em sua maioria. Isso porque, como já ressaltado, para fazer a inscrição na CVB, é necessário que o jovem esteja estudando, cursando preferencialmente o ensino médio. A partir da nossa análise, percebemos que cada vez mais a condição juvenil dos jovens pesquisados vai se complexificando, ampliando as instituições que contribuem de alguma forma para a construção da identidade desses sujeitos. Dessa maneira, *a priori*, tínhamos um jovem pobre, depois um jovem trabalhador e agora se acrescenta a identidade estudantil. Assim “passamos a ter” um jovem pobre, trabalhador e estudante. Tal realidade vem reforçar a ideia de identidades múltiplas de Dubet, segundo o qual os jovens estão expostos a universos sociais diferenciados, espaços de socialização e sociabilidades diferentes, como enfatizamos na discussão já realizada sobre juventude e escola. Destarte, a identidade de cada um vai sendo construída a partir dos diferentes espaços que esses jovens transitam, como afirma Gomes (2003):

Como sujeitos sociais, é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades (todas elas, e não apenas a identidade racial, mas também as identidades de gênero, sexuais, de nacionalidade, de classe, etc.) Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que estes são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais (GOMES, 2003, p.171).

Ressaltamos ainda que a identidade é uma construção individual e ao mesmo tempo coletiva, pois é a construção que cada um de nós vai fazendo por meio das diferentes relações que estabelecemos com o mundo e com os outros (DAYRELL & GOMES, 2004, p.10). Nesse contexto, o indivíduo vai construindo sua identidade também de forma autônoma, não como algo dado ou que seja construído de uma vez

para sempre, mas sim a partir das referências socioculturais e também de seu campo de escolhas.

Dentre os espaços que contribuem para a construção da identidade juvenil, temos a escola que se configura como um espaço privilegiado, considerando que ela se faz presente na biografia da maior parte dos jovens, especialmente os aqui pesquisados. Arroyo (2012)<sup>32</sup> enfatiza que, mesmo para aqueles que a escola representa somente um local de adquirir um diploma, ou seja, uma dimensão instrumental, não podemos negar que ali também exista uma construção de identidade; pois, ainda que se estabeleça a partir da negação da escola, existe uma intencionalidade em frequentá-la e tal frequência possibilita a socialização, sociabilidade e contribui para a construção de identidade.

Os jovens trabalhadores da CVB, em sua maioria, estavam cursando o terceiro ano do ensino médio (42,28%); no segundo ano, 28,19%; e ainda um número considerável no primeiro ano, 20,13%. Cabe ressaltar que, dentre os jovens participantes da pesquisa, um número pequeno (8,05%) já havia concluído essa etapa escolar e dois jovens (1,34%) estavam no nono ano. Buscando relacionar os dados da série/ano que os jovens estavam inseridos e a idade dos mesmos, podemos dizer que existe uma defasagem idade/série no caso de alguns, por exemplo, os jovens de 17 anos que estavam no primeiro ano. Esses dados nos permitem inferir que tínhamos majoritariamente um público (estudantes do 3º ano) que estava num momento de escolha, seja ela para continuidade de estudos, busca por outros empregos ou outras possibilidades. O número menor de jovens no primeiro ano diz muito da própria política de inscrição da CVB, que prioriza jovens com 15 anos, ou seja, se observarmos o tempo regular, a grande maioria já estaria acabando o primeiro ano. Pontuamos ainda que os jovens que concluíram o ensino médio podem continuar trabalhando enquanto menores aprendizes até a idade de 18 anos, assim, independente de ter concluído ou não o ensino médio, o que prevalece é a idade de dezoito anos para ser desligado ou contratado pela UFMG via uma instituição terceirizada.

Além disso, podemos enfatizar também a diferença de escolaridade entre pais e filhos, que já pontuamos no primeiro capítulo. Os dados mostraram que 51,68% dos

---

<sup>32</sup> Exposição Oral seminário Juventude, Educação e Trabalho (Ação Educativa / São Paulo, 2012).

pais e 66,44% das mães não alcançaram o ensino médio. Consideramos que essa diferença significativa pode expressar em parte o resultado das políticas de expansão do ensino médio.

Houve recentemente um crescimento significativo do acesso à escola por parte da população juvenil. A partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, o ensino médio passou a ser considerado a etapa final da educação básica e passou a ser garantido por Lei. A LDB coloca como objetivos para o ensino médio a “consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental”, a “preparação básica para o trabalho e a cidadania”, “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” e a “compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (LDB, 1996).

Corti (2009) enfatiza que houve uma reconfiguração da “educação secundária tradicionalmente reservada às elites intelectuais e econômicas”, fruto do processo de expansão do ensino médio, como já discutimos anteriormente. Essa reconfiguração marca a entrada de um novo aluno nas escolas públicas, o jovem pobre. Segundo Dayrell (2007):

Esses jovens trazem consigo para o interior da escola os conflitos e contradições de uma estrutura social excludente, interferindo nas suas trajetórias escolares e colocando novos desafios à escola (DAYRELL, 2007, p.116).

O autor chama atenção ainda para a migração dos alunos das camadas altas e médias para as redes particulares, diante do processo de expansão, consolidando em grande medida o sistema público de ensino no Brasil como uma “escola para pobres”. Leão (2011) corrobora com essa análise enfatizando:

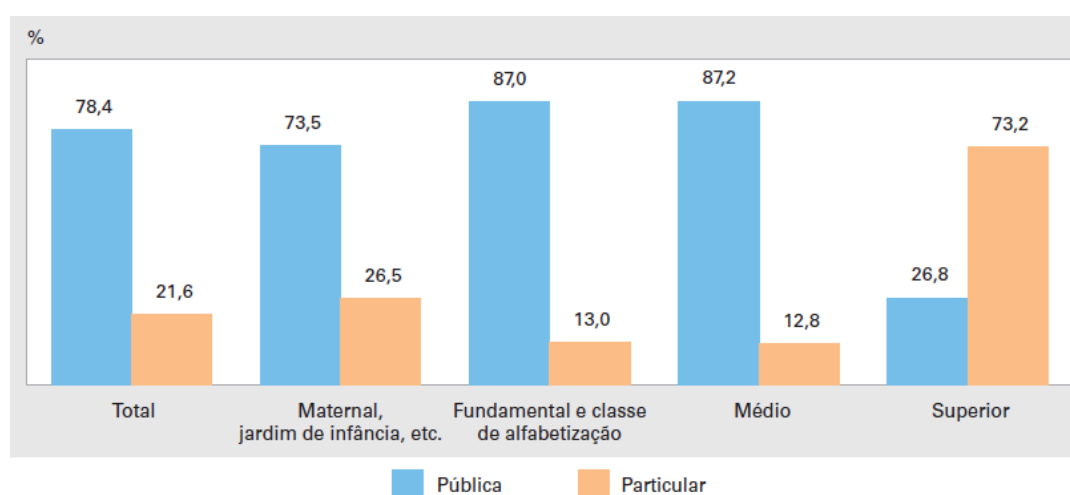
Essa também é uma geração mais escolarizada que seus pais. No caso brasileiro, as reformas educacionais promovidas a partir da década de 1990 favorecem a universalização do ensino fundamental e uma expansão do ensino médio e superior para as famílias cujos pais não tiveram acesso aos últimos anos do ensino fundamental. No ensino médio, alguns dados indicam que houve um aumento das matrículas entre os anos 1996 a 2004 de quase 60% (LEÃO, 2011, p. 103).



Praticamente todos os jovens trabalhadores da CVB estudavam em escolas públicas (99,33%), sendo 79,87% em escolas públicas estaduais e 19,46% em escolas públicas municipais. Apenas uma jovem (0,67%) estudava numa escola particular com bolsa parcial. Esse dado reforça a dimensão do novo aluno ressaltado por Dayrell (2007) e, especialmente, a dimensão da escola pública como uma escola para pobres. Esses dados também contribuem para inferirmos que a diferença de escolaridade entre pais e filhos está relacionada às políticas de expansão da educação, tendo em vista que os jovens estavam em escolas que abarcaram essa expansão.

Além disso, esses dados estão em consonância com a distribuição nacional por rede de ensino, em que o ensino médio é majoritariamente realizado em escolas públicas, como mostra o gráfico abaixo:

**Gráfico 10 - Distribuição dos estudantes de 4 anos ou mais de idade, por rede de ensino, segundo o nível de ensino que frequentavam – Brasil – 2011**



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2011.

Ao discutir sobre a expansão das oportunidades escolares no Brasil, Sposito (2005) discorre sobre muitos estudos que apontam o crescimento do acesso à escola para a população juvenil. Contudo, ressalta que essa expansão não veio acompanhada de qualidade. Tal questão se deve especialmente a falta de atenção do Estado no processo de democratização desde o acesso a questões relacionadas a recursos materiais e humanos necessários para tal processo (SPOSITO, 2005; CORTI, 2009). É claro que devemos ser cautelosos ao falarmos de falta de qualidade, pois, como pontua Peregrino (2006),

[...] a ideia de ‘perda de qualidade’ [...] essa expressão supõe que a escola foi boa um dia para todos, incluindo os mais pobres. Para a população que recentemente conseguiu acesso à escola, não há termos de comparação em relação a um passado em que esse direito não existia. Como poderia ter sido melhor uma instituição inexistente? (PEREGRINO *apud* SPOSITO, 2008, p.85).

Nesse sentido, a perda de qualidade refere-se àqueles que já tinham acesso à escola pública. Assim as razões para a perda de qualidade deixam de ser somente técnicas ou pedagógicas, fazendo relação especialmente com questões políticas que nos fazem indagar sobre o acesso de determinadas classes sociais a alguns direitos sociais (SPOSITO, 2008, p.85). Corroboramos com a dimensão apontada pela autora sobre a importância de se analisar a perda de qualidade tendo alguma referência. Todavia os jovens trabalhadores da CVB mencionam a dimensão da perda de qualidade, relacionando-a especialmente ao que desejariam que a escola tivesse, conforme depoimentos abaixo:

A escola pública é muito ruim, tem muito aluno, os professores faltam demais...às vezes vou na escola à toa, não tem ninguém para dar aula. Vai acontecer isso na particular, aí os pais não pagam e eles resolvem na hora. Mas como estudo de graça, não tem nada disso. Podia ter mais professores, ter aula de vários idiomas, ter sala de vídeo, ter quadra coberta (Jovem homem, 17 anos, Projeto InterAgindo, 2012).

Este, dentre outros depoimentos dizem respeito à questão que consideramos estar articulada à falta de qualidade das escolas públicas. Os jovens citam aspectos que estão presentes às críticas à escola pública, tais como: falta de professores, precariedade da estrutura física, falta de metodologias de trabalho com jovens, etc. Interessante que no depoimento existe uma comparação com a escola particular, explicitando a dimensão da falta de qualidade da escola pública com relação à particular e, especialmente a ponderação que, na escola privada, se não tiver aula, a situação é resolvida, o que nem sempre acontece nas escolas públicas.

A perda e/ou a falta de qualidade da educação certamente tem consequências que vão desde o acesso até a permanência na escola. Certamente o processo de expansão contribui para uma qualidade ainda menor, pois a escola abriu para receber um novo público, mas não se reestruturou internamente desde o ponto de vista físico às metodologias de trabalho, ou seja, não houve uma adequação da estrutura escolar a essa nova realidade. Dayrell (2007) ratifica nossa discussão ao ponderar que:

Salvo algumas exceções, principalmente no âmbito das redes de ensino municipais de algumas cidades brasileiras, a estrutura da escola pública, incluindo a própria infraestrutura oferecida, e os projetos político pedagógicos ainda dominantes em grande parte das escolas não respondem aos desafios que estão postos para a educação dessa parcela da juventude (DAYRELL, 2007, 1116).

Consideramos que a dimensão apontada pelo autor, embora diga respeito à qualidade do ensino médio, reflete também a questão da permanência na escola. Ou seja, a escola de ensino médio que temos atualmente não busca criar pontos de diálogo com os novos jovens que adentraram seus muros e tão pouco com a realidade que estes vivenciam. Um dado que nos chamou atenção nos sujeitos desta pesquisa refere-se ao índice de reprovação escolar. Dos 149 jovens, 63 jovens (43,62%) já foram reprovados. Desse total, 44 (69,84%) repetiram uma vez, 17 (26,98%) duas vezes e 2 (3,17%) três vezes. Esse dado talvez evidencie que esses jovens estão na escola, mas com alguma dificuldade de permanência. A discussão da permanência reforça o debate já realizado sobre a escola ser para muitos um lugar enfadonho, muito distante da realidade de vários deles. Além disso, é importante citar a questão da reprovação, pois ela tende a ser o primeiro passo para a evasão escolar.

Diferentes motivos podem ter contribuído para a repetência, todavia não temos elementos para aprofundarmos na questão, porém podemos pontuar que a maioria das vezes que se repete uma série/ano a experiência é negativa, podendo gerar desmotivação, falta de sentido na escola e até evasão escolar. No caso dos jovens pesquisados, embora em menor número, podemos afirmar que a reprovação contribuiu para a evasão escolar. Um número pequeno de jovens chegou a parar de estudar por algum motivo (8,1%) e a grande maioria (91,89%) nunca parou de estudar. Entre os motivos para a interrupção, temos: doença familiar, desinteresse na escola, trabalho remunerado e a reprovação. Enfatizamos, porém, que esse contexto de evasão pode não se fazer presente no caso desses jovens, pois a permanência na escola é condição para continuar no espaço de trabalho, com exceção dos que já concluíram o ensino médio.

Mesmo tendo algumas “pistas” a partir dos motivos da interrupção dos estudos, não podemos chegar a nenhuma conclusão sobre as razões das repetências, embora possamos questionar: Quais seriam as causas da repetência? Falta de interesse? Falta de condição de estudar? Essa repetência teria relação com a “falta de qualidade” da escola? Não temos uma única resposta, podemos afirmar que diferentes fatores possam se

intercruzar e ocasionar uma defasagem série/idade. Dentre eles, o próprio trabalho, como pontua Franzoi (2011), pode ser um fator que contribui para as repetências, pois “a obrigação de trabalhar desde cedo ocasiona relações descontínuas e acidentadas dos jovens com a escola, promovendo uma drástica defasagem idade-série/etapa” (FRANZOI, 2011, p. 119). Consideramos importante relativizar a questão apontada pelo autor, pois, como ressalta Sposito, existem as mais diferentes formas de combinação entre trabalho e estudo entre os jovens. No caso dos jovens trabalhadores, por exemplo, alguns mencionaram a dimensão de trabalhar e estudar como difícil, mas não atribuíram a repetência a essa questão. Como vimos no capítulo anterior, a dimensão das ambiguidades do trabalho parece estar presente em diferentes situações e, como veremos adiante, somente 25,5% dos jovens afirmaram que o trabalho prejudica o desenvolvimento escolar.

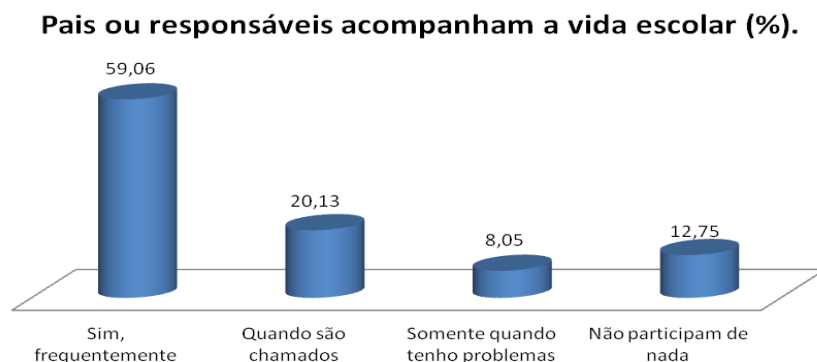
Outra dimensão que consideramos importante discutir ao articular juventude e escola refere-se ao papel da família. Ela também pode trazer repercussões para o processo de escolarização, como já tem sido mencionado em diferentes estudos (Nogueira, 2005; Lahire, 1997, Braga, 2000; Paixão, 2006, Thin, 2006). Nogueira (2005) ressalta que:

[...] todo um estoque de pesquisas empíricas desenvolvidas entre meados dos anos 1950 e meados da década de 1960 nos Estados Unidos (Relatório Coleman), na Inglaterra (a aritmética política) e na França (a demografia escolar) viu no meio familiar de origem, em particular em sua dimensão sociocultural, um poderoso fator explicativo das desigualdades de oportunidades escolares [...] (NOGUEIRA, 2005, p.564).

Diante da contribuição da autora, é importante explicitar que a variável família pode interferir, por exemplo, nesse caso, negativamente, quando não existe uma tradição escolar. Todavia consideramos também que a família pode contribuir positivamente no processo de escolarização dos jovens.

Partindo do pressuposto de que a família influencia no processo de escolarização, buscamos minimamente questionar aos jovens se existia um acompanhamento familiar na vida escolar deles. O gráfico abaixo nos permite verificar como tem sido a participação da família no processo de escolarização dos jovens aqui pesquisados:

**Gráfico 11 - Acompanhamento dos pais ou responsáveis na vida escolar**



Fonte: Elaborado pela autora.

Pelas informações do gráfico, a maior parte de pais, mães e/ou responsáveis (59,06%) acompanhava a vida escolar dos filhos; 20,13% somente quando eram chamados; e 8,05% somente quando tinham problemas com o filho na escola. Porém, cabe ressaltar que um número considerado de pais, mães e/ou responsáveis não participava de nada (12,75%).

Quando cruzamos as reprovações com o acompanhamento dos pais, a tabela abaixo aponta os resultados:

**Tabela 5 - Acompanhamento escolar X Repetência**

<b>Pais ou responsáveis acompanham sua vida escolar?</b>	<b>Já repetiram ano/série escolar?</b>		<b>TOTAL</b>
	<b>Não</b>	<b>Sim</b>	
Sim, frequentemente	58,33	<b>60,00</b>	59,06
Somente quando tenho problemas	4,76	<b>12,31</b>	8,05
Quando são chamados	<b>21,43</b>	18,46	20,13
Não participam de nada	15,48	<b>9,23</b>	12,75
	84	65	149
<b>TOTAL</b>	100	100	100

Fonte: Elaborada pela autora.

É possível afirmar, diante do cruzamento, que os pais tendem a acompanhar com mais frequência os jovens que já foram reprovados. O número de pais que não participam de nada é mais significativo para os jovens que nunca repetiram de ano/série. O que justificaria tal postura? Talvez diante de uma reprovação, que tem se configurado

como causa para a evasão, os pais, mães e/ou responsáveis tendem a acompanhar mais de perto esses jovens, uma vez que a possibilidade de um futuro melhor que comumente as camadas populares têm na escola pode estar ameaçada.

É importante pontuar que praticamente todos os jovens que disseram que os pais estão presentes só quando são chamados afirmam que existe entre eles e os pais e/ou responsáveis uma confiança, por isso não era necessário acompanhar com frequência. Entre os que disseram que os pais não participam de nada, alguns também usaram esse argumento:

Meus pais não participam de nada da minha vida escolar, pois confiam em mim. Falam que tenho responsabilidade. Além dos pais, já sou velho para minha mãe ficar me vigiando na escola (Jovem homem, 17 anos, Questionário 64).

Bom, parece existir aqui uma relação de confiança, que os jovens julgam ser o motivo da “ausência” de alguns pais no acompanhamento escolar. Não obstante, sabemos a importância deste na vida dos jovens. Quais seriam as consequências disso? Por outro lado, cabe também questionar em que “tipo de acompanhamento” temos nos pautado para consideramos que os pais estão ausentes?

Embora não saibamos como se constituía esse acompanhamento, uma vez que não era o foco da pesquisa, podemos inferir que para os jovens esse acompanhamento, independente da forma que se constituía, era considerado válido, tendo em vista a resposta dada. Por outro lado, ponderamos também que diante do depoimento acima nos indagamos sobre se de fato os pais, mães e/ou responsáveis acompanham a vida escolar dos jovens, pois já estão no terceiro ano e já trabalham, por exemplo, características vistas como relevantes para se “ganhar” mais independência.

Chamamos atenção para os resultados das pesquisas empíricas realizadas nos anos 1960 que, segundo Nogueira (2005), apontaram que as vantagens econômicas tinham um efeito menor no desempenho escolar que os fatores socioculturais (nível de escolaridade, atitudes e expectativas dos pais, ambiente familiar, hábitos linguísticos, etc.). Dentro desse contexto, umas famílias foram consideradas mais capazes do que outras de incitarem o êxito escolar, devido ao interesse pelos estudos dos filhos. É claro que não podemos negar, como pontua a autora, que esse tipo de família torna-se mais frequente à medida que se sobe na escala social.

#### 4.1.1 Buscando compreender os sentidos da escola

Na discussão que estabelecemos até o momento, foi possível debater algumas características e visões dos jovens trabalhadores com relação à escola. Ainda tentando articular essa discussão, buscaremos entender os sentidos da escola para eles. Optamos por iniciá-la a partir do questionamento sobre o que os jovens gostam na escola e irmos afinando até chegarmos aos sentidos da escola. A tabela abaixo traz o resultado:

**Tabela 6 - O que mais gosta na escola?**

	O que mais gosta na escola (%)				
	1º Lugar	2º Lugar	3º Lugar	4º Lugar	5º Lugar
Poder encontrar os amigos	<b>43,62</b>	<b>28,86</b>	16,22	4,14	7,25
As aulas	32,89	22,15	18,92	16,55	9,42
O caminho para a escola	11,41	8,05	18,24	18,62	<b>42,03</b>
O horário do intervalo	6,04	21,48	<b>25,68</b>	<b>36,55</b>	8,70
Os professores	6,04	19,46	20,95	24,14	32,61
TOTAL	100	100	100	100	100
	149	149	148	145	138

Fonte: Elaborada pela autora.

Analisando os dados, podemos concluir que a escola passa a ser o local de encontro para muito jovens, já que essa foi a opção com maior porcentagem de resposta (43,62%).

Dentro desse contexto, podemos dizer que a escola representa para grande parte dos jovens um espaço que proporciona sociabilidade. Segundo Dayrell e Barbosa (2009):

os jovens constroem seus laços e a escola passa a servir como um espaço que possibilita o surgimento de novas amizades (ou inimidades), funcionando muitas vezes como um espaço de ampliação de sociabilidade (DAYRELL & BARBOSA, 2009, p. 249).

Fica evidente que, para os jovens estudantes e trabalhadores da CVB, a instituição de ensino passa a ser interpretada como um espaço que proporciona fazer novas amizades e manter as antigas. Intensificam-se os laços de amizade e os estudantes passam a atribuir sentidos diversos à escola. Aqui, ao contrário dos sentidos negativos

reservados à escola, apresenta-se uma relação positiva em estar no espaço escolar, conforme o depoimento abaixo:

A escola é ótima, a aula que é ruim. A escola é ótima, estudar que não é. Encontramos a galera. Dá para 'zoar' (Jovem homem, 16 anos, Projeto Interagindo).

Embora no depoimento acima a aula não apareça como um espaço que o jovem gosta, chama atenção também o fato de 32,89% dos jovens citarem que a aula é o que mais gostam na escola. Não parece difícil entender essa colocação, pois o momento da aula para além de ser o espaço ímpar de construção no conhecimento é ali também que acontecem as “zoadões”, as interações, as brincadeiras, ou seja, é um espaço rico de possibilidades de conversar, “trocar ideias” com todos os colegas de sala, ao mesmo tempo que para muitos é um espaço chato de lidar com os conteúdos. Em segundo lugar, novamente aparece poder encontrar com os amigos.

Brandão (1986) chama atenção para o espaço da sala de aula ressaltando:

Creio que a sala de aula é um espaço múltiplo que sempre comportou outras relações e oposições e, no entanto, esquecidas por não serem possivelmente tão visíveis do ponto de vista da ortodoxia pedagógica (BRANDÃO, 1986, p. 01).

Concordamos com Brandão (1986), pois a sala de aula realmente “esconde” experiências de socialização e de sociabilidade múltiplas, embora normalmente seja concebida somente como um espaço de “se sentar e aprender”.

Retomando a análise da tabela, em terceiro e quarto lugares temos o horário de intervalo com 25,68% e 36,55% das respostas dadas respectivamente, mas aqui ressaltamos os professores com 20,95%; em quinto lugar, o caminho para a escola com 42,03% e os professores em seguida com 32,61%.

O horário do intervalo também dialoga com os gostos anteriores, tendo em vista que este também se configura como um momento de encontro. Brandão (1986), ao pontuar sua própria realidade enquanto aluno, salienta que o melhor do colégio era a hora da saída e depois o horário do recreio/intervalo. Ressaltou que existia um desejo enorme de “eternalizar o recreio”. Os jovens aqui pesquisados parecem também concordar com essa ideia, pois explicitam:



Adoro o intervalo, podia ter só duas aulas e depois recreio. Encontro todos os amigos, os que são da minha sala, os que eram e tomaram bomba e até os amigos do bairro. É ótimo (Jovem homem, 16 anos, Questionário 07).

Diante dessa resposta, percebemos que a escola é cada vez mais um espaço de sociabilidade, onde os jovens trocam experiências e convivem diretamente com seus pares. Marques (1995) pontua que para jovens trabalhadores que têm um cotidiano tomado de responsabilidades

[...] a escola passa a ter uma importância como espaço de encontro e encontro com pessoas com as quais mantêm uma relação diferente do que na família e no trabalho (MARQUES, 1995, p. 73).

Na escola, os jovens se constroem e participam da construção de outros jovens, pois, juntamente com a família e com o trabalho, a escola certamente tem seu papel de destaque na socialização destes.

Chamamos atenção também para o lugar atribuído aos professores, parece que alguns jovens trabalhadores não desenvolveram com seus professores um sentido que extrapole a relação professor/aluno e essa dimensão certamente tem peso nas escolhas sobre o que gostam, como relatam duas jovens:

Eu não gosto dos meus professores não...eles só sabem reclamar e xingar. Nem cumprimentam a gente direito e depois fica querendo ensinar e mandando calar a boca, eu finjo que nem é comigo (Jovem mulher, 16 anos, Questionário 103).

Se eu pudesse, eu mudaria todos meus professores, eles são muito chatos e não estão nem aí para gente. Às vezes, a gente está meio triste e eles não estão nem se f..., gosto deles não. Querem dar prova para gente tomar bomba (Jovem mulher, 17 anos, Questionário 112).

Ambos os depoimentos trazem a dimensão de distanciamento dos professores diante dos jovens, ou seja, o importante é o ser professor e passar o conteúdo. Além disso, podemos refletir que nas duas contribuições a relação que o professor parece estabelecer com os jovens é exclusivamente de professor, e nesse caso os veem somente como alunos. Essa realidade reforça a discussão que já realizamos em que ser aluno não significa deixar de ser jovem, mas no ambiente escolar a condição do aluno tende a ser mais valorizada.

A dimensão do gosto nos permite perceber que a escola ocupa um lugar de centralidade para os jovens trabalhadores da CVB. Buscaremos ampliar nossa discussão

através do questionamento sobre o que consideram importante na escola, a fim de nos aproximarmos dos sentidos atribuídos a essa instituição. Ao serem questionados sobre a importância da escola, 97,32% afirmaram que a escola é importante e 2,68% optou por não responder. Juntamente com essa resposta, aparecem diferentes apontamentos tais como:

A escola é importante, pois sem estudo não é nada. (Jovem homem, 17 anos, Questionário 39)

A escola é importante, pois ela que dá a base para o futuro. (Jovem homem, 16 anos, Questionário 58)

A escola é importante para fazer vestibular depois. (Jovem mulher, 17 anos, Questionário 26).

Várias são as justificativas da importância da escola para a vida de cada um. A tabela abaixo aponta uma ordem de importância dos significados atribuídos pelos jovens trabalhadores da CVB à escola:

**Tabela 7 - A escola é importante em 1º, 2º, ..., 6º lugar para...**

	A escola é importante para... (%)					
	1º Lugar	2º Lugar	3º Lugar	4º Lugar	5º Lugar	6º Lugar
Ter mais oportunidades na vida	<b>42,28</b>	<b>28,19</b>	15,65	8,16	6,25	1,44
Ter uma profissão	24,16	26,85	<b>27,21</b>	10,20	10,42	1,44
Aprender os conteúdos escolares	15,44	16,78	21,09	19,73	20,83	4,32
Entender a realidade	10,07	18,12	17,01	29,25	18,75	6,47
Tornar-se uma pessoa mais educada	6,71	9,40	17,01	23,81	26,39	15,83
Encontrar com os amigos	1,34	0,67	2,04	8,84	17,36	70,50
TOTAL	100	100	100	100	100	100
	149	149	147	147	144	139

Fonte: Elaborada pela autora

Os dados acima nos mostram que a grande maioria dos jovens (42,28%) considera que a escola é importante em primeiro lugar para se ter mais oportunidade na vida; em segundo lugar, essa opção também é a mais escolhida com 28,19%, seguida da importância da escola para se ter uma profissão. Em terceiro lugar, destacamos 27,21% que optaram por também escolher que a escola é importante para se ter uma profissão, e 21,09% que optaram em dizer que a escola é importante para se aprender os conteúdos

escolares. Em quarto lugar, 29,25% dos jovens disseram que a escola é importante para se entender a realidade; em quinto, com 26,39%, para se tornar uma pessoa mais educada e, em sexto lugar, com 70,50%, importante para encontrar com os amigos.

Diante desses resultados, já podemos ressaltar um paradoxo, se, ao serem questionados sobre a importância da escola, a opção encontrar com os amigos parece quase nula em toda a ordem de importância, quando foram questionados sobre o que gostam na escola, essa mesma opção assume o lugar de relevância em toda a escala de importância.

Percebemos que a importância da escola se concentra na visão desse espaço enquanto base, alicerce e, especialmente, a necessidade de passar pela escola para ser alguém. Isto é, parece existir uma visão instrumental da escola, ou seja, aquela que no futuro pode “servir” para alguma coisa, como no caso do vestibular.

Podemos dizer que a relação que os jovens trabalhadores da CVB têm com a escola diz respeito à própria construção dos sentidos da escola que se desenvolvem nas camadas populares. Segundo Thin (2006), os sentidos da escola para as famílias de baixa renda estão nas possibilidades sociais que ela pode viabilizar, seja para um futuro, seja em termos de conhecimento que o sujeito pode utilizar em seu cotidiano. Sousa e Oliveira (2008) ratificam essa dimensão ao citar as características de alguns alunos pobres do ensino médio noturno, enfatizando que a escola representa, para alguns,

a possibilidade de melhorar de vida. Alguns vislumbram a continuidade dos estudos após o término do Ensino Médio e os demais procuram no diploma a possibilidade de melhorar a sua situação no emprego (SOUSA & OLIVEIRA, 2008, 58).

Como já pontuamos, questões socioeconômicas, familiares e a relação com o trabalho interferem nas trajetórias de escolarização. Assim, consideramos que o contexto em que os jovens trabalhadores da CVB estão inseridos, evidenciado no primeiro capítulo, contribui para essa relação com a escola. Dessa forma, concordamos com as interpretações de Leão (2011) de que “as motivações e sentidos em relação à escola parecem resultar da conjugação entre o quadro mais amplo das relações sociais em que eles se inserem e aspectos ligados à trajetória individual e familiar” (LEÃO, 2011, 108). Se pensarmos que são jovens pobres, imersos em condições precárias de acesso a um capital cultural, tendo em vista o nível de instrução e até mesmo as

ocupações dos pais e mães, e são jovens trabalhadores, como se tem configurado o processo de construção do “lugar da escola”?

Diante da questão da importância da escola, trazemos outras ponderações dos jovens que dialogam com a dimensão instrumental conferida por eles à escola.

A escola é importante demais, mas não gosto da escola (Jovem homem, 17 anos, Questionário 23).

Eu tive várias reprovações e só vou para a escola por causa do trabalho (porque tenho que ter frequência na escola). Não gosto de estudar nem da escola (Jovem homem, 17 anos, Questionário 10).

Esses depoimentos complementam ainda mais os significados que se tem atribuído à escola. Eles nos permitem dizer que a importância dada à escola refere-se a uma importância formal, como já explicitado. Nesse sentido, as contribuições de Dayrell (2007) são pertinentes, tendo em vista que pontua:

parece que a experiência escolar pouco contribuiu e contribui na construção da sua condição juvenil, a não ser pelas lembranças negativas ou, o que é também comum, pela sensação de incapacidade, atribuindo a si mesmos a “culpa” pelo fracasso escolar, com um sentimento que vai minando a autoestima (DAYRELL, 2007, p. 1124).

Diante desse contexto, Sposito (2008) chama atenção para a relação que se tem estabelecido com a escola, segundo ela:

[...] há um paradoxo já no início da expansão recente do acesso à escola sob o ponto de vista dos jovens: de um lado o forte reconhecimento de que a escola é fundamental e, ao mesmo tempo, a ausência de sentido imediato para a escola (SPOSITO, 2008, p. 87).

A contribuição da autora, os dados e os depoimentos aqui destacados nos permitem enfatizar que a condição discente dos jovens trabalhadores da CVB parece que “só tem sentido se vinculada ao um ‘vir a ser’, à possibilidade de ser uma boa pessoa na sociedade, de ter um emprego” (LEITE & HERMONT, 2009, p. 233):

Considero a escola importante demais. Sem estudo não tem emprego. Não tem futuro. Para ser gari tem que ter estudo (Jovem mulher, 16 anos, Questionário 41).

A escola é importante para me ajudar a crescer na vida. Não gosto de estudar, só estudo porque quero ser alguém. E também vai me ajudar

no futuro, fazer vestibular na UFMG (Jovem homem, 17 anos, Questionário 64).

Os depoimentos dos jovens trabalhadores da CVB ancoram-se em um discurso social de que a educação é um capital capaz de promover um desenvolvimento social. Embora possa colaborar para tal desenvolvimento, temos que estar atentos a este discurso redentor e salvacionista, que vê a “escola como passaporte para o futuro. Criou-se um consenso social em torno da centralidade da educação como garantia de um ‘futuro melhor’ com forte apelo social” (LEÃO, 2011, p. 104). Essa dimensão contribui para que a sociedade jogue para o jovem a responsabilidade do seu fracasso. Assim, como pontua Dayrell (2007), essa relação que os jovens pobres estabelecem com a escola expressa uma nova forma de desigualdade social, pois a escola que poderia ser o espaço para possibilitar determinados acessos contribui à reprodução das desigualdades.

Ainda que percebamos que a escola ocupa um sentido diferenciado para os jovens aqui pesquisados, que vai ao encontro da grande maioria dos jovens de camadas populares, denotamos também um forte “apego” à escola como aquela que proporcionará “ser alguém na vida”. Se por um lado é uma escola chata, que se vai por obrigação, que não se gosta, ela ainda é um espaço frequentado pela grande maioria dos sujeitos desta pesquisa. Peregrino (2011) chama atenção para a diferença entre “habitar” a escola e “escolarizar-se”, tal diferença pode ser entendida a partir das trajetórias variadas que cada jovem vai construindo, o que está intimamente interligada às questões já discutidas, que vão desde família, trabalho a fatores internos à escola. Desse modo, como discorre Leão (2011), “dependendo dos suportes a que se tem acesso via apoio familiar, redes sociais e institucionais, os jovens podem tecer diferentes modos de ser estudantes” (LEÃO, 2011, p. 108).

Por fim, denotamos que os sentidos da escola para os jovens trabalhadores da CVB se concentram entre o “que gosto na escola” e o “que é importante nela”, mesmo que diferentes elementos pareçam paradoxais. Podemos inferir que estes se pautam muitas vezes na ambiguidade de “ser jovem” e “ser aluno”. Se refletirmos sobre os elementos que expusemos até o momento, os gostos se relacionam àqueles inerentes à condição juvenil e a importância se fundamenta no que se espera do aluno na escola.

Porém, articular a condição juvenil com a condição discente não é fácil, como afirma Dayrell (2007):

[...] o jovem vivencia uma tensão na forma como se constrói como aluno, um processo cada vez mais complexo, onde intervêm tanto fatores externos (o seu lugar social, a realidade familiar, o espaço onde vive, etc.) quando internos à escola (a infraestrutura, o projeto político pedagógico, etc.) No cotidiano escolar, essa tensão se manifesta não tanto de forma excludente- ser jovem ou ser aluno -, mas, sim, geralmente na sua ambiguidade de ser jovem e ser aluno, numa dupla condição que muitas vezes é difícil ser articulada, que se concretiza em práticas e valores que vão caracterizar o seu percurso escolar e os sentidos atribuídos a esta experiência (DAYRELL, 2007, p.10).

Embora pareça existir uma dificuldade na articulação entre “ser jovem” e “ser aluno” e uma distância entre o que gosta na escola e o que é importante na mesma, de forma geral, os jovens demonstram que ela ainda ocupa uma centralidade mesmo que aliada a propósitos futuros, como discutiremos em detalhes no próximo capítulo.

#### **4.2 Breve discussão sobre juventude, trabalho e escola**

A análise sobre juventude e escola nos permitiu inferir que o processo de democratização do ensino médio pode ter favorecido o acesso dos jovens nas escolas a partir dos anos 1990. Todavia, como já ressaltado, o aumento considerável das matrículas não foi acompanhado da melhoria da qualidade na escola. Retomamos essa questão, pois necessariamente a discussão sobre democratização e qualidade da educação nos leva a pensar nas escolas noturnas, pois é nesse turno que a ampliação da quantidade de matrícula tem aumentado, mas especialmente porque nele se encontram 146 jovens trabalhadores da CVB, dos 149 participantes da pesquisa.

A entrada para a escola noturna se relaciona, em sua grande maioria, à necessidade de conciliar trabalho e escola, no caso dos jovens aqui pesquisados, embora não possamos afirmar que essa seja a regra. Peregrino (2009), ao discorrer sobre as produções acadêmicas de jovens na interseção escola e mundo do trabalho, ressalta que diferentes significados são possíveis quando se analisa o acesso à escola noturna, como já explicitado. Dentre os significados abordados pela autora, dois em especial nos ajuda a refletir sobre os depoimentos dos jovens: o primeiro refere-se à condição de poder conciliar trabalho e estudo; e o segundo, à colocação da escola noturna como

“instituição de categoria inferior para os alunos trabalhadores” (PEREGRINO, 2009, p.104). Tal afirmação parece estar em consonância com o depoimento de dois jovens:

Mudei de turno para trabalhar e no momento não estou gostando de nada à noite, sou novo na ‘noite’. Lá é só para quem não tem tempo mesmo, não ensina nada. Teve um professor que falou que não ia passar nada que exige, pois trabalhamos o dia inteiro e nós não íamos conseguir “pegar” (Jovem homem, 16 anos, Questionário 113).

A escola à noite é a piorzinha que tá tendo, de manhã já é ruim, mas à noite é pior. É ruim mesmo. Acho que os professores e os alunos que não querem nada vão para noite, você não acha? (Jovem Mulher, 16 anos, Projeto InterAgindo 2012).

A escola é bom para aprender, mas também é ruim. Minha escola parece uma penitenciária...tem drogas. Antes de trabalhar, eu estudava à tarde na melhor escola de Venda Nova. Quem estuda à noite é só quem precisa mesmo. Tive que passar para a pior escola para trabalhar e só tem repetente na minha sala (Jovem homem, 17 anos, Questionário 34).

As três declarações retratam a dimensão da escola noturna, apontando a realidade da falta de qualidade, como já pontuamos anteriormente. Contudo, em todos os depoimentos, a ótica recai sobre a escola noturna especialmente como aquela que tem menos qualidade dentre a escola pública. O primeiro e o segundo depoimento dizem respeito ao posicionamento de alguns professores diante dos jovens alunos trabalhadores. Tais depoimentos reforçam o diálogo que estabelecemos com Sousa e Oliveira (2008), tendo em vista que as autoras pontuam os vínculos frágeis entre trabalho e escola, ao se realizar propostas “menos exigentes”, mesmo tendo o objetivo de evitar a evasão. O segundo depoimento, todavia, aponta também a dimensão do aluno que estuda no noturno que, segundo a jovem, não quer nada. Santos et al chamam atenção para essa dimensão, ao discutirem sobre o público do ensino médio noturno:

Outro elemento que configura o perfil do aluno trabalhador é a “juvenização” da escola básica do aluno noturno, ou seja, o jovem que, por seu histórico de repetência e outros do turno diurno, busca uma escola “facilitadora”, uma característica bem presente hoje no consciente coletivo desses jovens que por experiências já incorporadas encontram na escola uma forma de encontrar a saída para sua certificação (SANTOS, BERTOLDO, LIMA, S/D, p. 06).

No terceiro depoimento, percebemos uma crítica forte à escola, especialmente quando o jovem a compara com uma penitenciária. Esse depoimento enfatiza mais uma

vez a dimensão da falta de qualidade na escola noturna, mas tende a revelar também a complexa realidade que algumas escolas noturnas têm vivido no que se refere ao uso e venda de drogas em seu interior. O depoimento reflete a característica, já pontuada inicialmente, sobre o público da escola noturna, ou seja, em sua maioria, pessoas que precisam trabalhar. O jovem implicitamente demonstra uma insatisfação em estudar à noite, ao mesmo tempo que parece estar sem outra opção, tendo em vista que precisa conciliar trabalho e estudo. Por último, esse depoimento dialoga com os apontamentos de Carvalho (1994), pois o jovem explicita que estava na pior escola, em meio a tantos repetentes. Segundo essa autora:

O período noturno, portanto, é reservado ao aluno que trabalha, sendo essa a maior diferenciação entre os períodos. Mas essa “atenção especial” que, no entanto, não evita a exclusão do aluno, pois parece ser este, afinal, o sentido último das reprovações contínuas, encobre e revela uma atitude discriminatória. [...]. Em síntese, ensina-se menos à noite e reprova-se mais (CARVALHO, 1994, 1997, p. 55-57).

A contribuição acima dialoga com todos os depoimentos sobre a escola noturna, uma vez que remete a dimensão da necessidade de o jovem aluno trabalhador ser em sua maioria público do noturno e ressalta também a dimensão da falta de qualidade quanto ao ensino, mencionada pelos jovens, mas, ao mesmo tempo, o alto índice de repetência.

As colocações das autoras e os depoimentos dos jovens nos fazem questionar sobre quais têm sido as relações mantidas entre escola e trabalho. Especialmente nas escolas noturnas, como se tem constituído tal relação? Afinal, o trabalho “prejudica” a escolarização? As respostas para tais questões são muito variadas, o estado da arte sobre educação e trabalho, como aponta Peregrino (2009), mostra que de um lado há uma denúncia do trabalho do jovem como elemento que se configura como um obstáculo para a escolarização e, de outro, o trabalho e a escola como elementos inseparáveis na socialização dos jovens de camadas populares. Mas, o que os próprios jovens sinalizam sobre essa conciliação? Ao serem questionados se o trabalho prejudica o desempenho escolar, 74, 50% dos jovens afirmaram que não e 25,50% afirmaram que sim. O que é mais interessante é que muitos deles colocaram que, ao contrário, o trabalho os ajudava na escola:



O trabalho não prejudica meu desempenho na escola, até melhora. Porque antes eu era irresponsável, desatento, indisciplinado, agora eu ganhei disciplina (Jovem homem, 16 anos, Questionário 138).

O trabalho não prejudica meu desempenho na escola. Antes de trabalhar, minhas notas eram piores, depois do trabalho, melhoraram (Jovem homem, 17 anos, Questionário 106).

Os relatos apontam para uma dimensão subjetiva, relacionada a uma nova postura diante da escola, por exemplo, ser mais responsável, ter mais compromisso, o que, de certa maneira, a dinâmica do trabalho pode sim contribuir para tais mudanças, pois o jovem passa a se inserir num ambiente que tem que cumprir horários, com regras, habituando-se a isso para além do local de trabalho. Como já mencionado, o trabalho proporciona uma estruturação dos tempos e das obrigações (Thin, 2006) tão cara à escola, especialmente porque

o mundo da escola é um mundo de regularidade temporal, marcado tanto pelos horários e calendários escolares como pela sucessão de atividades pedagógicas organizadas de acordo com o emprego do tempo (THIN, 2006, p. 220).

Nesse sentido, vivenciar a experiência do trabalho também marcada por uma rigidez no cumprimento de horários e de organização pode favorecer uma repercussão positiva na escola. Nessa perspectiva, chamamos atenção para a dimensão educativa do trabalho, apontada por Arroyo (1987), já explicitada anteriormente, ou seja, mesmo em meio a características de rigidez, tempos estabelecidos, rotinas, que pode parecer deformador, o trabalho pode ser formador. Assim, reforçamos a discussão realizada no primeiro capítulo sobre a dimensão educativa do trabalho estar na ambiguidade do trabalho deformador e formador.

Outra dimensão que contribui para que os jovens vejam o trabalho como não prejudicial ao desempenho escolar diz respeito à forma que a organização do trabalho tem se constituído, especialmente baseada na relação com a chefia, como já pontuamos anteriormente, contudo, nesse momento, essa relação perpassa a dimensão da tríade “juventude, trabalho e escola”.

Praticamente todos os jovens (95,97%) afirmaram que eles podem estudar/fazer atividades no horário de trabalho.

O trabalho não prejudica meu desempenho na escola, pois meu chefe não me pede nada quando estou estudando. O dia que tenho prova só trabalho de manhã. (Jovem mulher, 17 anos, Questionário 74)

Posso estudar durante meu horário de trabalho e até minha chefe mesmo me manda estudar e fazer trabalhos.(Jovem homem, 17 anos, Questionário 100)

Embora a maioria dos jovens tenha ressaltado que pode fazer trabalho, um número significativo enfatizou que só pode fazer quando está à toa, por isso tenta “correr atrás” do que precisa ser feito para sobrar tempo para estudar ou quando as chefias não estavam por perto. Alguns depoimentos trazem essa dimensão:

Posso fazer trabalho de escola quando não tem nada para eu fazer (Jovem homem, 17 anos, Questionário, 57).

Posso fazer trabalho no horário de trabalho, mas, se tiver muito trabalho, não tem como estudar (Jovem mulher, 16 anos, Questionário 90).

Os depoimentos acima tendem a contrapor a resposta de 95,97% dos jovens que informaram que podiam fazer estudar/fazer trabalhos durante seu horário de trabalho, pois na verdade o trabalho é colocado em primeiro lugar e se “sobrar” tempo é possível realizar atividades escolares. Cabe salientar que até o ano de 2012 não existia nenhuma orientação sobre a postura da chefia ou da organização do trabalho levando em conta que os jovens trabalhadores são também estudantes. Entretanto, no ano citado, foi criado um manual de orientação produzido pelo Departamento de Desenvolvimento de Recursos Humanos da UFMG, já citado, constando no item “outras orientações” que “é aconselhável a flexibilidade de carga horária de trabalho em semana de prova ou trabalho escolar, devidamente negociado com o adolescente” (Programa PORTA/UFMG - Manual de Orientação, 2012).

Apesar de a grande maioria dos jovens utilizarem o espaço do trabalho para estudar e fazer atividades escolares, essa não é uma concessão aos jovens e sim um espaço a ser negociado por eles. Diante dessa negociação, muitos jovens pontuam:

Posso fazer trabalhos de escola durante meu horário de trabalho, mas coloco meu trabalho em 1º lugar e depois penso na escola. Fico sem graça de fazer trabalhos. Estou lá para trabalhar e não estudar (Jovem mulher, 16 anos, Questionário 125)

Posso fazer trabalho de escola sem minha chefe por perto. Ela fala para eu fazer trabalho, mas quando pego para fazer me “dá serviço”. Tenho que trabalhar bem para ser contrato e não posso ficar fazendo coisas de escola (Jovem homem, 17 anos, Questionário 64)

Salientamos que o Manual de Orientação pode contribuir para a discussão da questão, contudo a palavra “aconselhável” tende a retirar todo o tom de direito que os jovens poderiam ter de minimamente usarem um espaço no momento de trabalho para se dedicarem às atividades escolares, especialmente porque trabalham oito horas por dia e vão direto para a escola todos os dias. Além disso, tendemos a considerar que é uma negociação complexa, pois, como ressaltado nos depoimentos, eles ficam constrangidos e veem o local de trabalho somente como espaço para realizar as atividades do próprio trabalho. O segundo depoimento retrata também o desejo de ser contratado que faz com que os jovens pensem ainda mais em realizar essa “negociação”. É relevante acrescentarmos que a Agenda Nacional de Trabalho Decente (2010) tem como umas das quatro ações prioritárias, como já mencionado, buscar a conciliação entre trabalho, estudo e vida familiar, ou seja, tal ação busca potencializar a dimensão formativa do trabalho. Ademais, a discussão sobre juventude, trabalho e escola, como apontada por Franzoi (2011), é norteadada por dois pressupostos: a educação como Direito de todos salientada na constituição de 1988 e corroborada na LDB de 1996 e o trabalho como dimensão central do humano. Torna-se necessário que os jovens tenham um espaço de formação dentro do espaço de trabalho que abarca a própria dimensão do processo de escolarização e a própria dimensão do trabalho enquanto trabalho educativo. Se a universidade, enquanto espaço de trabalho, não se pautar nesses pressupostos, quiçá os jovens diante de uma relação hierárquica, como denotamos nos depoimentos, conseguirão usufruir de tais direitos.

Ainda analisando alguns argumentos que complementam a afirmação dos jovens sobre a “não dicotomia” entre trabalho e escola, apresentamos outros depoimentos:

O trabalho não prejudica meu desempenho na escola, o ônibus que atrapalha. Aí fico ‘cansadona’ na escola, às vezes durmo nas aulas, mas isso não atrapalha (Jovem mulher, 16 anos, Questionário 103).

Trabalho não prejudica meu desempenho na escola, só fico cansada, mas continuo tirando notas boas (Jovem mulher 17 anos, Questionário 130).

Diante das declarações acima, interrogamos: Não constitui também parte da rotina do trabalho se deslocar? O tempo gasto para se chegar ao local de trabalho não está diretamente relacionado ao próprio emprego? Parece existir por parte de alguns jovens uma visão de que somente quando começam a “executar” suas atividades laborais que a rotina do trabalho está presente. A falta de tempo, o cansaço, o deslocamento para esses jovens não são partes da rotina do mundo do trabalho. Além disso, ecoa uma ideia de que o cansaço físico e às vezes mental não prejudica em nada o processo de escolarização, como percebemos nos depoimentos. Em que medida tais pressupostos tendem a sustentar uma “falsa” visão de que o trabalho não prejudica a escola?

Buscando aprofundar ainda mais a discussão sobre a relação escola e trabalho trazida pelos jovens, destacamos duas declarações:

O trabalho não prejudica a escola, pois não gosto de estudar na escola, mas pretendo fazer Faculdade de Direito (Jovem homem, 17 anos, Questionário 10).

Prefiro trabalhar que estudar. O trabalho não me atrapalha em nada na escola. A escola que me atrapalha a ganhar mais dinheiro. Quando formar na faculdade, aí sim vai ajudar a ganhar (Jovem homem, 16 anos, Questionário 76).

O que esses depoimentos podem nos dizer? Quais os sentidos atribuídos à escola para esses jovens? Percebemos que, para eles, o trabalho não interfere em nada na escola, pois a relação que eles estabeleceram com a mesma perpassa a “ausência” de sentido, especialmente no tempo presente, pois prevalece uma posição de um sentido no futuro para o processo de escolarização. Denotamos que em ambos os casos a escola é importante, mas o trabalho ocupa uma centralidade maior na vida dos jovens, isso faz com que a visão do trabalho diante da escola não prejudique. No segundo depoimento, o jovem ainda ressalta que a escola é que o atrapalha a ganhar mais dinheiro. Inferimos que talvez o tempo que ele está na escola poderia ser ocupado com mais alguma atividade remunerada. Por outro lado, o jovem ainda aposta na continuidade dos estudos para futuramente ganhar mais dinheiro.

Diante dos expostos, cabe refletir: por que os jovens trabalhadores da CVB depositam “tanto” sentido no trabalho e tendem a perceber que variadas nuances do trabalho interferem em diferentes instituições, dentre elas, a escola? Certamente seria

necessário aproximarmos ainda mais do cotidiano do trabalho de cada um a fim de buscar entender essa relação. Não obstante, uma jovem parece nos dar “pistas” do porquê a relação trabalho, escola e jovens da CVB parece “fugir” do que comumente temos lido nas pesquisas, ou seja, de que é uma relação dicotômica:

O trabalho não prejudica meu desempenho na escola. Trabalhar e estudar é difícil. Fica um tempo muito regrado para estudar. Trabalhar na UFMG nem tanto, porque posso estudar, fazer para casa. Dependendo do trabalho, da chefe, é possível fazer as duas coisas...(Jovem mulher, 17 anos, Questionário 122).

É claro que o depoimento acima não diz da realidade de todos os jovens trabalhadores da CVB dentro da UFMG, tão pouco postula que não é uma relação difícil, como ressalta a jovem. Porém, chama-nos atenção para as possibilidades de se efetivar uma “relação feliz” entre trabalho, juventude e escola. Essa relação se pauta em perceber o trabalho como espaço de formação humana, compreendendo as características e necessidades dos jovens pobres, trabalhadores e estudantes. Esse movimento é importante e responde em grande medida a busca por uma melhoria na relação juventude, trabalho e escola já postulada por leis e corroborada na Agenda Nacional de Trabalho Decente.

Ainda nesse contexto, não podemos deixar de citar que 25,50% dos jovens disseram que o trabalho prejudica seu desempenho escolar, o que nos faz enfatizar que a relação juventude, trabalho e escola vai muito além da possibilidade de poder estudar/fazer atividades no horário do trabalho, como já mencionamos.

A tabela abaixo traz os motivos que os jovens ressaltaram do porquê o trabalho prejudica o desempenho escolar:

**Tabela 8 - Por que o trabalho prejudica o desempenho escolar?**

	Freq.	%
Por que fico muito cansado	17	44,74
Por que não tenho tempo de estudar	13	34,21
Por que sempre chego atrasado, devido ao trabalho	7	18,42
Fico atrasado e sem paciência para escola	1	2,63
<b>TOTAL</b>	<b>38</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborada pela autora.

O principal motivo citado pelos jovens se refere ao cansaço, com 44,74%. Fica claro que a dupla jornada de trabalhar de 08:00 às 17:00 horas e ir direto para a escola, em alguns casos, não é tarefa fácil e que tende a comprometer na escola. Interessante pontuar que para alguns jovens, como já mencionamos, “ficar cansado” parece não prejudicar o desempenho na escola, embora para outros este pareça ser o principal problema. Em seguida, temos 34,31% dos jovens que disseram não terem tempo para estudar, como menciona uma jovem:

O trabalho prejudica meu desempenho na escola, porque não tenho tempo de estudar. Tenho que “tirar” do meu horário de almoço para fazer trabalhos. Final de semana eu faço curso, só sobra o domingo para descansar (Jovem mulher, 16 anos, Questionário 125).

Trabalho me prejudica na escola, pois é difícil para mim, por exemplo, participar de trabalho em grupo (Jovem mulher, 17 anos, Questionário 73).

Por último, chama atenção os jovens (18,2%) que chegam atrasados à escola em virtude do trabalho, como sinaliza um jovem:

Trabalho prejudica meu desempenho na escola, porque sempre chego atrasado. Sou forçado a dividir trabalho e estudos (Jovem homem, 17 anos, Questionário 100).

Mesmo que seja um número menor de jovens que consideram que o trabalho prejudica o desempenho na escola, poderíamos dizer que a falta de tempo para estudar e chegar atrasado à escola podem ser elementos para entendermos as causas das repetências entre os jovens. Outra questão refere-se à falta de tempo diante da rotina “pesada” do trabalho, sobrando somente o domingo, como foi apontado por uma jovem em um dos depoimentos. Diante desse relato, ratificamos que “a dialética do trabalho, embora importante, se não combinada com a dialética de outras relações sociais, torna-se inoperante para explicar o nosso tempo” (MARQUES, 1995, p. 69). A autora nos impele a refletir sobre a necessidade de se desenvolver estratégias para que a relação educação e trabalho não seja dicotômica na vivência da condição juvenil. Além disso, enfatizamos, para além da dimensão do aluno e do trabalhador, a dimensão do jovem. Em que momento o jovem aluno trabalhador da CVB vivencia sua juventude? Na discussão realizada sobre o perfil dos jovens trabalhadores, percebemos que suas vivências de juventudes são restritas a determinados tempos e espaços. Consideramos

que a dimensão do trabalho tende a “ditar as regras” da condição de jovem dos sujeitos desta pesquisa, pois todas as outras atividades que exercem, seja na escola, no uso do tempo livre e/ou no lazer, precisam antes verificar o tempo que lhes sobra diante do trabalho. Todavia, ponderamos que mesmo com as regras ditadas pelo trabalho isso não impede a vivência juvenil destes jovens.

A discussão sobre a tríade juventude, trabalho e escola nos proporciona perceber as ambiguidades dessa relação. Assim, para uns, a relação educação e trabalho é dicotômica, embora para outros seja “normal”, como ressaltaram alguns jovens. Cabe salientar, como pontua Tartuce (2010), que:

em todas as idades consideradas, os que estudam e trabalham completam menos anos de estudo e apresentam maior atraso escolar que os que se dedicam exclusivamente a estudar. Ou seja, aqueles que escolhem ou se veem obrigados a trabalhar antes do término da escolarização obrigatória não só comprometem seu desempenho escolar como também sua futura inserção ocupacional (TARTUCE, 2010, p.63).

Conquanto a afirmação da autora seja totalmente plausível, tendemos a relativizar tal contribuição, tendo em vista que muitas vezes a dimensão do trabalho carrega consigo a ambiguidade, já explicitada no capítulo anterior. Assim, para uns, relacionar escola e trabalho pode ser uma relação difícil e, para outros, pode contribuir de alguma maneira na própria escola, como mencionado por alguns jovens.

Inferimos que os significados apontados pelos jovens diante da escola, ou seja, de uma relação de importância futura e, baseado nesse futuro, um sentido no presente, possam nos ajudar a entender o motivo de a grande maioria dos jovens não veem o trabalho como prejudicial à escola. Franzoi (2011) enfatiza que “é preciso sempre levar em consideração o patamar de que partem os sujeitos, para se entender tais sentidos” (FRANZOI, 2011, p. 130). Esses patamares são construídos na multiplicidade de papéis que os jovens desenvolvem para “(re)criar” sua identidade, como: o papel de trabalhador, estudante, filho, colega, amigo, entre outros. Corroboramos com a autora citada, pois através do perfil dos jovens trabalhadores da CVB, discutido no primeiro capítulo, os sentidos da escola para as camadas populares que é a origem de todos eles e, especialmente, através dessas múltiplas identidades, que poderemos entender a centralidade do trabalho em detrimento da centralidade da escola para a maior parte.

## 5. Discutindo os projetos de futuro dos jovens trabalhadores da Cruz Vermelha na UFMG

Este capítulo faz uma análise da construção dos projetos de futuro dos jovens trabalhadores da CVB na UFMG. Cabe ressaltar que se trata de explorar elementos que apareceram na construção desses projetos durante determinado período, pois os projetos são dinâmicos e é tão importante dizer que o projeto é este ou aquele quanto também apontar as diferentes facetas do mesmo.

### 5.1 Os jovens trabalhadores e as configurações de seus projetos de futuro: relação com o tempo e campo de possibilidades.

Buscamos, na primeira parte deste estudo, fazer uma discussão sobre Juventude e Projeto de Futuro com o objetivo de podermos estreitar nossa reflexão neste item que analisa as configurações dos projetos de futuro dos jovens trabalhadores da CVB.

De uma maneira geral, podemos dizer que os projetos de futuro centraram-se em torno da família de origem, dos estudos e do trabalho. Como podemos verificar na tabela abaixo:

**Tabela 9 – Quais aspectos que mais se relacionam com os seus projetos de futuro em 1º, 2º, ... , 5º lugar?**

	Aspecto que relaciona com os projetos de futuro (%)...				
	1º Lugar	2º Lugar	3º Lugar	4º Lugar	5º Lugar
Família	<b>48,63</b>	12,33	<b>33,56</b>	5,52	0,00
Estudos	30,14	<b>36,30</b>	26,03	6,21	1,57
Trabalho	18,49	<b>47,95</b>	<b>26,71</b>	6,90	0,00
Lazer	1,37	2,74	12,33	<b>75,86</b>	8,66
Igreja	0,68	0,00	0,00	0,00	0,00
Outros	0,68	0,68	1,37	5,52	89,76
TOTAL	100	100	100	100	100
	146	146	146	145	127

Fonte: Elaborada pela autora

A tabela mostra as dimensões que os jovens elencaram como centrais na elaboração de seus projetos de futuro. Como já mencionado, a família, o estudo e o



trabalho ganham lugar de destaque, embora a porcentagem nos permita verificar qual dimensão tem mais “peso” na visão dos jovens.

Em primeiro lugar, aparece a família com 48,63%. Cabe lembrar que no momento da aplicação do questionário foi explicado que esta se referia à família de origem e não uma futura família que poderia vir a se constituir. Esse resultado contraria um falso estereótipo de que o jovem, de uma maneira geral, não se importa com sua família. Ao marcarem essa opção, os jovens trabalhadores da CBV tenderam a verbalizar especialmente o aspecto de retribuição à família a tudo que foi feito para eles, como discutiremos em detalhe posteriormente.

Em segundo lugar, o trabalho aparece com 47,95%. Para muitos, o trabalho é visto como o espaço das possibilidades para terem acesso a outras “coisas”, por exemplo, poder estudar, dar um futuro melhor para a família, como já mencionado, e ter acesso a lazer. Em terceiro lugar, aparece novamente a família com 33,56%, seguida do trabalho com 26,71% e depois os estudos com 26,03%.

Em quarto lugar, temos o lazer com 75,86%. É interessante constatar que muitos jovens, durante a ordenação das palavras, colocavam o lazer em segundo ou terceiro lugar, por exemplo, mas depois o reordenavam para depois da família, trabalho e estudo. Durante o trabalho de campo, ratificamos as informações do questionário ao perceber que o lazer parece não ter um aspecto de prioridade, pois, para muitos deles, primeiro viriam as “obrigações” e depois o divertimento. Assim, o lazer ocupa o lugar do “se der e/ou quando der eu me divirto”, como ressaltaram alguns deles em conversas com seus colegas de trabalho. Ao mesmo tempo, é possível perceber a existência de relações entre o lazer e o trabalho. Muitos jovens mencionaram a falta de dinheiro para fazerem algumas atividades, sendo necessário trabalhar para poder se divertir, por exemplo, o que aponta para a importância do trabalho para a própria vivência juvenil, como discutimos anteriormente; mas não podemos esquecer que tal prioridade é socialmente construída, por isso o fato de o lazer estar em 4º na preferência dos jovens em função das questões sociais e econômicas deles, já dissertadas. Como vimos, não foi possível a vários dos jovens pesquisados experimentarem o lazer e construírem uma visão de importância e/ou de prioridade dessa dimensão, pois, para eles, vivenciar o lazer significa acessar primeiro os estudos e o trabalho especialmente.

Por último, ressaltamos a dimensão de “outros”, que deixamos em aberto para ouvir dos jovens o que seriam. Vários jovens disseram que os “outros” seria a construção de uma família, outros disseram que estaria vinculado aos amigos e alguns citaram que estaria relacionado a novas possibilidades que podem surgir na vida, que nem eles sabem o que é.

Embora tenhamos elaborado tal questão e a considerado como essencial para entender a construção de projetos de futuro dos jovens trabalhadores da CVB, relembramos a discussão já realizada sobre a não linearidade dos projetos e o quanto tais projetos são dinâmicos. Assim, salientamos a dimensão apontada por Velho (2003) ao explicitar:

Os projetos, como as pessoas, mudam. Ou as pessoas mudam através de seus projetos. A transformação individual se dá ao longo do tempo e contextualização (VELHO, 2003, p. 48).

Dessa forma, por mais que os jovens tenham elencado dimensões que consideram centrais e apontado uma ordem para realização desses projetos, ressaltamos a importância de não analisarmos essa questão de maneira cristalizada.

Uma dimensão que nos chama a atenção é a força do contexto social na elaboração dos projetos, o que pode explicar a forte presença da família na elaboração dos mesmos, por exemplo. Conquanto existam nas sociedades complexas “a coexistência de diferentes estilos de vidas e visões de mundo” (VELHO, 2003, p.14), a dimensão familiar para esses jovens pareceu-nos muito presente. Ademais, se pensarmos no perfil socioeconômico dos jovens pesquisados explorado no primeiro capítulo, podemos interpretar que a ordem da projeção se aproxima, tendo em vista os aspectos comuns aos jovens trabalhadores, o que nos remete às contribuições do mesmo autor:

Os projetos individuais sempre interagem com outros dentro do campo de possibilidades. Não operam num vácuo, mas sim a partir das premissas e paradigmas culturais compartilhados por universos específicos (VELHO, 2003, p. 46).

Diante desse contexto, explicitamos o quanto a construção de projetos de futuro está articulada ao contexto no qual o indivíduo está inserido marcado pelo fato de que são pobres, em sua maioria negros, com pais e mães que apresentavam em grande parte um

nível de escolaridade menor que o deles, pouco menos da metade morava somente com a mãe e a maior parte contribuía para o sustento da família a partir do trabalho.

A centralidade do contexto social ou do campo de possibilidades fica ainda mais forte se compararmos com as expressões dos projetos por parte de jovens de classe média. A título de exemplo, podemos perceber, através das análises realizadas por Leite (2011), ao estudar os modos de ser jovem aluno das camadas médias de uma escola privada, que os projetos de futuro são bem diferentes, especialmente no que tange ao desenvolvimento dos mesmos. Dialogando com os dados dessa pesquisa especificamente, não apareceu a dimensão da família e tão pouco do trabalho, como observamos nos projetos dos jovens pobres. Os projetos de futuro dos jovens de camadas médias perpassam a família na dimensão das expectativas e das exigências dos pais e mães, ou seja, existe uma preocupação de preservar as bases materiais e as bases ideativas. Como afirma o autor, os pais e mães, embora não exigissem que os filhos escolhessem determinada profissão, alertavam para a situação de profissões que talvez não fossem rentáveis. Ele denota como o capital familiar é um fator determinante no projeto de futuro, diante do depoimento de uma das jovens que gostaria de fazer Direito:

primeiro que é uma área que envolve todas as matérias que eu gosto, tem grande influência da minha família sim porque boa parte dela fez direito, minha vó, meus tios, vários tios, uns seis tios fizeram direito. É...é isso, é influência assim e porque eu gosto mesmo, amo direito. É uma área muito bem remunerada e, sei lá, tem aquele negócio de fazer justiça, né, que a gente sempre quer, né? (Fernanda – LEITE, 20011, p. 102).

O depoimento acima nos leva a inferir que a dimensão da família não se refere a uma retribuição de algo como no caso dos jovens pobres, mas especificamente em sua maioria de manter um *status*. Assim, a família não é parte do projeto de futuro dos jovens, mas indiretamente atravessa esse projeto no sentido de manter posições. Além disso, esse depoimento nos remete à dimensão do estudo que também é diferente para os jovens pobres. Aqui a continuidade dos estudos e inserção no ensino superior aparece como algo natural, como algo dado, como apontado por Leite (2011).

Por fim, citamos que a questão do trabalho para os jovens de classe média não se refere a uma necessidade para poder estudar ou retribuir algo à família, por exemplo, mas o trabalho refere-se especificamente a ter uma profissão, consideradas de prestígio

social, tais como Desembargador, Trabalhar nas Organizações das Nações Unidas (ONU), Nutricionista e Direito. O mesmo autor ainda afirma que:

As escolhas profissionais dos jovens estudados acontecem no interior de um campo social, econômico e simbólico no qual está inserido o seu grupo de pertencimento, buscando manter posições sociais conquistadas pela família ou ir além, dando continuidade a um projeto familiar e de classe (LEITE, 2011, p. 103).

Mesmo explorando dados de uma única pesquisa, fica evidente a dimensão do campo de possibilidades, ou seja, as estratégias familiares e o contexto sociocultural dos jovens das camadas médias possibilitam condições concretas para construir seus projetos e realizá-los, o que não ocorre da mesma forma para os jovens trabalhadores da CBV, que se assemelham a muitos outros jovens pobres, como perceberemos melhor adiante. Velho (2003) afirma que:

As trajetórias dos indivíduos ganham consistência a partir do delineamento mais ou menos elaborado de *projetos* com objetivos específicos. A viabilidade de suas realizações vai depender do jogo e interação com outros *projetos* individuais ou coletivos, da natureza e da dinâmica do campo de possibilidades (VELHO, 2003, p. 47).

Isso não significa, porém, que os projetos não possam mudar. Ainda contando com a contribuição desse autor, corroboramos com a noção de *metamorfose*, que postula que, através de experiências diversas, os indivíduos têm um trânsito, possibilitando talvez uma ampliação nos possíveis projetos de futuro que possam ser vislumbrados, porém, em contrapartida, não se trata de um distanciamento dos grupos de referências, tendo em vista que a identidade vinculada a esses grupos se mantém, mas aqui o campo de possibilidades teria sim uma alteração.

Por último, embora salientamos que os jovens trabalhadores saibam as dimensões que envolvem seus projetos de futuro e uma possível ordem desses projetos, ambos não estáticos. Buscaremos explorar a partir de agora outros elementos que nos parecem significativos na elaboração de projetos desses jovens e que apontam ainda mais a complexidade dos projetos de jovens trabalhadores.

## 5.2 A relação com o tempo e as repercussões nos projetos de futuro

Como já explicitado anteriormente, o projeto de futuro se alicerça numa articulação entre passado, presente e futuro, embora o foco esteja no futuro, que pode ser daqui a um segundo, um dia, um mês e/ou um ano. Consideramos que o modo que construímos nossos projetos de futuro é invariavelmente afetado pelo modo que lidamos com a dimensão temporal. Assim, (re)pensar projetos de futuro está diretamente ligado ao sentido que damos ao passado, ao presente e ao futuro. Nesse sentido, a relação que os jovens trabalhadores da CBV estabeleceram com o tempo retrata, em grande medida, elementos importantes para a análise dos projetos de futuro deles.

Os dados mostraram que foi inânime a resposta daqueles que mencionaram que pensavam no futuro (98,66%). Por outro lado, 1,34% dos jovens afirmaram que não. É importante ressaltar que não definimos um arco temporal, significa que pensar no futuro pode remeter a um futuro em curto ou em longo prazo. Pontuamos ainda que diante do exercício de pensar quais aspectos estariam articulados ao projeto de futuro, que apontamos no item anterior, ratificamos o número dos que se colocam a pensar no futuro, embora esta não seja a realidade para a minoria. É interessante destacar o que ressalta a jovem ao dizer que não pensa no futuro:

Não penso no futuro. Não gosto muito de fazer o futuro. Atrapalha ter as coisas muito planejadas. É mais prático ir testando do que planejar tudo e não ter tempo de fazer nada (Jovem mulher, 17 anos, Questionário 123).

O depoimento da jovem reforça a ideia de não pensar no futuro, mas especialmente o fato de que a mesma não gosta de “fazer o futuro”. Para ela, pensar no futuro remete a dimensão de planejar, o que corrobora com o conceito que explicitamos anteriormente para Projeto de Futuro, contudo, para essa jovem, planejar é algo que atrapalha. Além disso, menciona a dimensão temporal, afinal poderia não dar tempo de se fazer o que foi planejado.

O mesmo depoimento destaca ainda uma concepção que comumente ouvimos, de que os jovens são imediatistas, pensam no hoje e não planejam o amanhã. Porém, essa dimensão ganha outro sentido diante da discussão realizada por Leão, Dayrell e Reis (2011), que se refere à fluidez do tempo na contemporaneidade, como já

apontamos. Além disso, remetemo-nos a discussão já realizada em que os autores chamam atenção para o fator das incertezas diante dos projetos. Assim, o tempo do presente é colocado como aquele que possibilitaria certo controle.

Não obstante, ressaltamos que a maioria dos jovens afirmou pensar no futuro e um dos jovens exprime:

Futuro? Penso nele todos os dias e às vezes faço planos. Mas penso no hoje também, pois o futuro é o que fazemos hoje também. Para construir meu futuro, tenho que construir a base que é o hoje. Estou fazendo hoje para ver o que terei no futuro. Mas tenho medo. O que será que vai acontecer? (Jovem homem, 17 anos, Questionário 92).

O depoimento acima está diretamente ligado à concepção de um tempo linear que se estrutura a partir da nova organização do trabalho. Essa visão diante do tempo confirma os apontamentos que Leccardi (2005) faz em relação à dimensão temporal, em que o projeto passa a se configurar tendo como referência um antes e um depois, assim o presente é colocado como um espaço de projeção que “ditará as regras” do que será no futuro. Além disso, a autora chama atenção que é nesse contexto que a ideia de projeto de futuro alia-se à dimensão de um “adiamento das recompensas”, ainda muito presente nos dias atuais, em que se adia para um tempo futuro as possíveis recompensas do hoje. Logo, o presente não seria somente uma ponte entre passado e futuro, mas um tempo de “preparação” para esse futuro. Essa visão alicerça uma determinada representação social que pontua que a juventude é um tempo de preparação para a vida adulta e propício para elaboração de projetos de futuro, como já mencionamos.

Ainda contando com as contribuições da autora, dialogamos aqui com a dimensão já discutida de futuro aberto que, diante do depoimento acima, torna-se necessária, isso porque essa dimensão da temporalidade é marcada pela liberdade e incerteza que fica clara no depoimento.

Um dos aspectos mais fortes que identificamos diante da elaboração de projeto de futuro dos jovens pesquisados refere-se à dimensão da incerteza, que dialoga com a relação com o tempo, especialmente o tempo futuro. No depoimento acima, embora pareça existir uma noção importante da articulação entre presente e futuro na construção de projetos de futuro, a incerteza é posta na relação temporal com o futuro, ao se questionar “o que será que vai acontecer?”. Outros depoimentos também denotam a noção de incerteza :

Projetos? Tem como fazer não...não sei o que vai rolar amanhã. Penso no futuro e se der deu, uai... (Jovem homem, 17 anos, Questionário 100).

O problema é o futuro que não podemos saber o que vai acontecer. Como vou fazer planos. Se fosse juntar o que aconteceu e agora aí rolava, mas não tem como saber não. Aí eu vou fazendo e vendo o que que dá. Eu sonho né, mas vai saber o que vai pegar, só Deus sabe, você não acha? (Jovem mulher, 16 anos, Questionário 41).

Ambos os depoimentos trazem a dimensão da incerteza, novamente relacionando-a à dimensão temporal do futuro, pois seria um tempo em que não é possível controlar, dificultando assim a formulação de projetos. O segundo depoimento é bastante peculiar, pois aponta a dimensão do passado e do presente como tempos possíveis para se alicerçar e construir os projetos de futuro, o que corrobora com a discussão sobre a integração do passado, presente e futuro na elaboração de projetos de futuro; porém, quando “esbarra” no futuro, deixa de ser um tempo controlável e quem sabe é “somente Deus”.

Todas essas considerações nos levam a pensar em uma lógica presente na elaboração dos projetos por parte dos jovens. Dayrell, Leão e Reis (2011), ao analisarem os projetos de vida de jovens do Pará, apontam para a ideia de *bricoleur*, o que também consideramos pertinente diante da construção dos projetos dos jovens trabalhadores da CVB na UFMG. Para Levi Strauss (1989), o *bricoleur* é aquele que executa o trabalho por si só, utilizando-se de materiais disponíveis e adaptando-o, quando necessário, para construir passo a passo o equipamento necessário. Não existe um planejamento *a priori*, o equipamento vai sendo construído

ao sabor do momento, lançando mão de peças disponíveis no momento e que não têm nenhum emprego predeterminado. Os resultados do trabalho construído são, portanto, contingente, podendo inclusive ser diferente da intenção inicial (DAYRELL; LEÃO; REIS, 2011, p. 76).

A imagem do *bricoleur* assemelha-se à forma de construção dos projetos de futuro de alguns jovens trabalhadores da CVB. Foi possível identificar, através dos dados e depoimentos, que a incerteza atravessa os projetos de grande parte deles. Dessa forma, parece-nos que a construção desses projetos se desenvolvia em meio à experimentação e a continuidade ou não do desejo inicial variava de acordo com os acontecimentos ou mesmo ao acaso. Tal apontamento fica muito claro nos depoimentos

já citados, mas especialmente nos que trazem essas contribuições: “(...) É mais prático ir testando do que planejar tudo e não ter tempo de fazer nada” (Jovem mulher, 16 anos, Campo); “(...) Se fosse juntar o que aconteceu e agora aí rolava, mas não tem como saber não. Aí eu vou fazendo e vendo o que que dá (...)” (Jovem mulher, 16 anos, Projeto InterAgindo 2012). Esses fragmentos dos depoimentos alicerçam ainda mais nossa inferência.

Verificamos que pensar no futuro e especialmente em projetos de futuro nos convida a refletir sobre diferentes elementos, como a incerteza por exemplo. Todavia pensar em projeto de futuro e, necessariamente em futuro, remete também a outros elementos. Desejos, angústias, medos, planos, dúvidas. Certamente trata-se de um emaranhado de possibilidades que podem estar vinculadas ao presente, ao passado e ao futuro. Mas o que os jovens pensam sobre essas possibilidades? Dos jovens trabalhadores pesquisados, 32,89% afirmaram ter medo da dimensão temporal do futuro e o restante informou que não existia esse medo.

Entre alguns jovens que afirmaram ter esse medo, foi enfatizado que ele ocorre especialmente pela dúvida do que pode acontecer amanhã e não saber que escolhas fazer, como afirma um jovem:

Tenho medo do futuro porque não sei o que está do outro lado e não sei o que vou escolher, têm tantas opções (Jovem mulher, 17 anos, Questionário 122).

Tenho medo demais do futuro. Acho que todo mundo tem. Não sei o que vou fazer da minha vida, é tanta coisa para escolher. Alguns dão palpites...falam, faz isso...outros falam, faz aquilo. A gente fica meio louca (Jovem mulher, 17 anos, Questionário 74).

Embora ambos os depoimentos tragam a dimensão do medo, dúvida, angústia, que certamente dialogam com a questão da incerteza, já explicitada, apontamos uma dimensão nesses depoimentos que compõe outro elemento marcante dos projetos de futuro dos jovens, trata-se da dimensão da escolha. Podemos analisar tal dimensão a partir de duas perspectivas.

A primeira dialoga com os dois depoimentos citados acima que apontam para uma ampliação da possibilidade de escolha, tendência que indica a dimensão dos terrenos labirínticos apontada por Pais (2001). Segundo o autor, na modernidade, as possibilidades de escolhas são tantas que dificultam tomar decisões, saber o que



escolher. Assim, os depoimentos parecem nos dizer que esses jovens se encontram em labirintos com múltiplas possibilidades de escolha.

Por outro lado, trazemos os depoimentos abaixo para refletirmos sobre a segunda perspectiva de análise.

Não tenho certo o que vou fazer, nem sei o caminho, mas já decidi e escolhi, então vai dar tudo certo (Jovem homem, 17 anos, Projeto Interagindo, 2012).

Tenho muito medo do futuro. Choro muito, pois não sei o que vou escolher para minha vida ou o que vão escolher para mim (Jovem mulher, 17 anos, Questionário 36).

O primeiro depoimento, embora aparentemente contraditório, traz a dimensão da escolha como algo dado, ou seja, que cada um faz individualmente. O segundo também traz a dimensão de poder escolher, mas aponta outra questão que consideramos muito rica, “o que vão escolher para mim”. Podemos inferir que esse depoimento contradiz a ideia de que tudo é fruto de escolha individual. Dessa forma, explicitamos diante dos depoimentos que de fato nem tudo é escolhido e, mesmo que se esteja em terrenos labirínticos, as escolhas por sua vez são limitadas ou potencializadas pelo campo de possibilidades, como já apontamos.

Ambas as perspectivas de análise ratificam os apontamentos de Velho (1987) ao relacionar projetos e escolhas, em que a existência do primeiro só é possível diante das escolhas. Porém, a segunda perspectiva reitera os apontamentos do mesmo ao discutir projeto e campo de possibilidade em que explicita:

[...] a possibilidade da existência de projetos individuais está vinculada a como, em contextos socioculturais específicos, se lida com a ambiguidade fragmentação-totalização (VELHO, 1987, p. 26).

Ou seja, pensar em projetos remete pensar em um campo de possibilidades. Assim, as escolhas que dizem respeito somente à dimensão do indivíduo devem ser sempre relativizadas e, especialmente, articuladas à dimensão da totalização do indivíduo. Um exemplo refere-se à influência da família em alguns projetos dos jovens, ou seja, a família tenta impor determinado projeto, que reflete um sonho da mãe e/ou do pai que não aconteceu. Embora cercado pela família, é o indivíduo quem faz a sua escolha, mesmo que esta seja aceitar a imposição.

Retomando a dimensão de ter medo ou não do futuro, para os jovens que afirmaram não ter medo do futuro parece existir uma segurança diante do mesmo:

Não tenho medo do futuro. Almejo muito o meu futuro e, se eu continuar como estou, meu futuro vai ser como eu quero (Jovem mulher, 16 anos, Questionário 103).

Não tenho medo do futuro, estou ansioso que ele chegue. Vou fazer o que eu estou pensando e já estou fazendo para mim (Jovem homem, 16 anos, Questionário 84).

Não tenho medo do futuro, antes de começar a trabalhar tinha medo, depois fui conhecendo as coisas e passou isso (Jovem homem, 16 anos, Questionário 113).

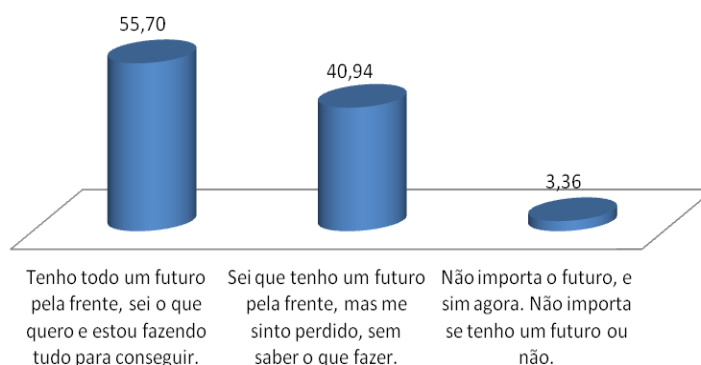
Os dois primeiros depoimentos apontam para a dimensão da segurança diante do futuro, que, embora não esteja presente na maioria dos jovens, pode ser vista em alguns. Não podemos dizer que esse elemento seja também uma marca dos projetos de futuro dos jovens trabalhadores, pois não representa a maioria. Uma questão bastante intrigante nos dois primeiros depoimentos nos possibilita salientar que, embora não tenham medo do futuro, a segurança parece se alicerçar no tempo presente, pois ambos trazem a dimensão da continuidade, de planejar as permanências, ao citarem “(...) se eu continuar como estou (...)”; “(...) Vou fazer o que eu estou pensando e já estou fazendo para mim.”

O terceiro depoimento apresenta uma segurança pautada em outra questão, ou seja, o medo desaparece quando se conhece. Assim, nesse caso, a segurança é depositada na dimensão do conhecer que, de certa maneira, fica mais possível controlar o que se conhece.

Avançando na análise, parece não haver por parte dos jovens uma visão crítica acerca da dimensão temporal do futuro. Não conseguimos perceber na grande maioria deles uma estratégia para lidar diante do futuro que chega a cada novo dia, o que faz com que a marca dos projetos seja a incerteza e uma visão própria de escolha.

Diante dessa dimensão, buscando ampliar o diálogo acerca do que os jovens pensavam sobre o futuro, optamos em pontuar algumas questões e questionar como eles se viam diante das afirmações, conforme o gráfico:

**Gráfico 12 - Pensando no futuro, qual afirmativa você mais concorda?(%)**



Fonte: Elaborado pela autora.

Segundo o gráfico, 55,70% dos jovens acreditavam ter um futuro pela frente e sabiam o que queriam, e 40,94% se sentiam perdidos, sem saberem o que fazer. Sabemos que os projetos de futuro, planos e ações são construídos ao longo do tempo. O que faz mais da metade dos jovens afirmarem que estão “projetando” seu futuro e praticamente a outra metade se sentir perdida diante desse projeto de futuro? Como já vimos, diferentes fatores contribuem para a construção desses projetos, desde os sonhos e desejos que se referem à subjetividade, que não pode ser deixada de lado, mas também as questões objetivas que se referem à dimensão do campo de possibilidades. É interessante repetir que se praticamente todos os jovens (98,66%) alegaram pensar no futuro e mais da metade (67,11%) informou não ter medo dele, estão, entre esse número, os jovens que “sabem que têm um futuro pela frente, mas se sentem perdidos, sem saber o que fazer”, ou seja, embora afirmaram pensar no futuro e não ter medo deste, isso não necessariamente refere-se a refletir sobre seus projetos de futuro em meio ao campo de possibilidades.

O aspecto do “estar perdido” nos permite mais uma vez apontar as dimensões labirínticas explicitadas por Pais (2007) e da incerteza já mencionada, ou seja, há várias possibilidades a seguir e muitas vezes não sabem ou ficam inseguros diante da escolha a ser feita.

Ainda diante dessa questão, pedimos aos jovens para pensarem no futuro, lerem algumas frases e dizer se discordavam totalmente, discordavam, não concordavam

nem discordavam, se concordavam ou se concordavam totalmente. A partir dessas leituras, obtivemos as seguintes respostas:

**Tabela 10 - Quando pensa no futuro você:**

	Quando pensa no futuro (%).				
	Tem mais dúvidas do que certezas.	Vê mais riscos que possibilidades.	Experiências interessantes no presente são mais importantes que preocupar com o futuro.	Para se sair bem, é melhor se arriscar do que ser cuidadoso.	Não adianta fazer projetos porque o que acontece depende mais de sorte que de esforço.
Discorda Totalmente	10,07	19,46	16,78	12,08	<b>53,02</b>
Discorda	26,17	<b>46,98</b>	<b>30,20</b>	18,79	<b>35,57</b>
Não concordo nem discordo	26,17	16,11	<b>30,20</b>	<b>30,87</b>	8,72
Concordo	<b>29,53</b>	16,11	17,45	25,50	1,34
Concordo Totalmente	8,05	1,34	5,37	12,75	1,34
TOTAL	100	100	100	100	100
	149	149	149	149	149

Fonte: Elaborada pela autora.

Como vemos, novamente as dúvidas com relação ao futuro é marcante para os jovens e, somando “concordo e concordo totalmente” da primeira opção, temos 37,58% das respostas. Por outro lado, quando se trata de riscos e possibilidades, pouco menos da metade discordava da frase colocada de ter mais riscos que possibilidades no seu futuro. Diante disso, podemos verificar possíveis posturas dos jovens com relação ao futuro.

Outra questão que chama atenção diz respeito à afirmação “Experiências interessantes no presente são mais importantes que preocupar com o futuro”, embora 30,20% discordam dessa afirmação, temos, somando “concordo e concordo totalmente”, 22,82% que estão de acordo. Consideramos que essa resposta se relaciona à ideia de incertezas que o tempo futuro traz para esses jovens, como já discutido, assim, a busca de sentido passa para o tempo presente. Por outro lado, a grande maioria dos jovens, como vimos na tabela, “discorda ou discorda totalmente” da ideia de que não adianta fazer projetos, somados o número de jovens que discordam dessa afirmação temos 88,59%.

Consideramos que a maneira com que os jovens trabalhadores da CVB na UFMG vêm se relacionando com o tempo presente e o futuro, especialmente denotado na tabela acima, tende a reforçar a ideia de “presente estendido” discutida por Leccardi

(2005), pois a grande maioria dos jovens parece não conseguir pensar em projetos de futuro que ultrapassem muito “um tempo controlável”, como percebemos nos jovens que relativamente apontavam uma segurança diante do futuro.

O futuro ainda aparece para alguns como um espaço temporal totalmente marcado pelas incertezas, ainda que seja possível escolher o que quer. É importante dizer que os projetos de futuro estão presentes na vida dos jovens trabalhadores, primordialmente como sonhos, expectativas e desejos a serem alcançados. Não percebemos na maioria dos jovens trabalhadores uma dimensão “do que” se fará e “do como” se fará para alcançar tais desejos. Isso eles parecem não saber:

Vai dar tudo certo, mesmo que às vezes tenho dúvida. Eu penso no futuro demais, mas ainda não fiz nada que possa me ajudar a conquistar o que eu quero. Também não me preocupo tanto, pois sei que vai mudar porque jovem é assim, às vezes fala uma coisa, depois fala outra, mas vai dar certo (Jovem mulher, 17 anos, Questionário 112).

Esse depoimento exemplifica que os jovens pensam no futuro e, embora com dúvidas, têm noção do que querem, mas não têm a dimensão do “como”. Além disso, traz também a representação da juventude como “geração ioiô”, como já explicitamos, que vai e volta o tempo todo. Ressaltamos que essa interpretação dialoga com a discussão que realizamos de juventudes e projetos de futuro, ou seja, não se trata de algo linear e racional, é algo dinâmico que pode mudar dependendo do contexto, que diz respeito ao campo de possibilidades, que buscaremos entender como os jovens o têm percebido.

### **5.3 Jovens trabalhadores e campo de possibilidades**

A discussão que realizamos até o momento permite inferir como os jovens veem seu campo de possibilidades. Denotamos que mesmo os jovens percebendo claramente a quais aspectos relacionam seus projetos de futuro, a dimensão temporal deixa clara a dimensão da incerteza e da escolha vistas de forma isolada, como pontuamos. Consideramos que essas questões interferem na maneira que os jovens lidam com o seu campo de possibilidades, embora não podemos dizer que os jovens tenham noção de tal questão, pois somos nós quem identificamos os campos de possibilidades a partir dos apontamentos dos jovens.

Primeiramente retomamos, através dos depoimentos, uma questão já apontada, que se trata da dimensão do desejo diante da elaboração de projetos de futuro:

Eu quero ser independente, ter minha própria casa, carro, ter meu próprio negócio. Tenho que estudar muito para poder ajudar minha família. Ter um filho e poder pagar uma faculdade para ele, coisa que eu não tive (Jovem homem, 17 anos, Questionário 49).

Eu quero ter condição de me cuidar sozinho, ter o que não tive. Olho para trás e percebo que melhorei, mas tenho que fazer tanta coisa ainda. Estou estudando e pretendo ser alguém na vida (Jovem homem, 17 anos, Questionário 50).

Os depoimentos acima dizem respeito à busca de autonomia e, especialmente, uma relação com a história de vida, ao se falar do que não teve e o que quer dar para os filhos, a partir da negação do passado. No primeiro e segundo depoimentos, o olhar para trás diz de uma reflexão sobre o passado articulado ao futuro. Consideramos que implicitamente tais depoimentos dialogam com a dimensão de campo de possibilidades, pois, em ambos os casos, os jovens fazem minimamente uma leitura de seus contextos, apontando aspectos que desejavam especialmente porque não os tiveram. Ressaltamos, porém, que a dimensão do campo de possibilidade é uma análise que fazemos diante das contribuições dos jovens, como já ressaltado.

É interessante apontar que, em ambos os casos, “os estudos” são tidos como essenciais para se alcançar o que almeja. Esses depoimentos dialogam com os aspectos que os jovens colocaram como importantes para seu projeto de futuro, que discorreremos no primeiro item deste capítulo, nesse caso, a escola.

Diante da construção dos projetos de futuro, que se constitui paulatinamente e diante de incertezas no caso dos jovens trabalhadores, buscamos entender que suportes eles poderiam utilizar para tentar alcançar seus desejos. Ressaltamos que consideramos que os suportes são meios para que os indivíduos se sustentem, ou seja, alicerce para se alcançar algo. Os suportes não dizem respeito somente à realidade que o indivíduo está inserido, eles são mais amplos que isso, sendo um conjunto pelo qual o indivíduo é sustentado. Dayrell e Corrochano (2009) contribuem para nossa discussão, esclarecendo:

Que um indivíduo, por exemplo, [...] pode estar imerso em uma rede material precária, mas ainda assim ser capaz de construir-se a partir de si mesmo, de construir para si suportes que lhe permitam construir-se

subjetivamente. Os suportes não são necessariamente materiais, eles podem ser imaginários, podem ser visíveis e invisíveis e possuem graus diferenciados de aceitação social (DAYRELL & CORROCHANO, 2009, p. 131).

Dentro desse contexto, questionamos aos jovens o que seria mais importante para que eles alcançassem seus desejos e a tabela abaixo traz os dados:

**Tabela 11 - O que considera mais importante para realizar seus projetos/objetivos?**

	Freq.	%
Esforço pessoal	<b>113</b>	<b>76,87</b>
Suporte/Ajuda familiar <sup>33</sup>	28	19,05
Informações midiáticas	3	2,04
Incentivo da escola	2	1,36
É um conjunto de coisas	1	0,68
TOTAL	147	100

Fonte: Elaborada pela autora.

Os dados chamam atenção, pois, para a maioria dos jovens (76,87%), o esforço pessoal é o mais importante para se alcançar os desejos, como explicitaram alguns:

Para realizar os meus objetivos, esforço pessoal é o mais importante. Esperar dos outros não consegue nada (Jovem mulher, 17 anos, Questionário 135).

O mais importante para eu realizar meus objetivos é o esforço pessoal. Se eu não me esforçar para ter uma coisa, eu não vou conseguir ela independente do que os outros falem (Jovem homem, 16 anos, Questionário 85).

Mais importante para conquistar meus objetivos é o esforço pessoal, a partir do esforço, conseguimos as informações. Esforço é bastante importante, mas sem informação não adianta. Mas com informações se consegue tudo (Jovem mulher, 17 anos, Questionário 82).

Tendo ou não oportunidade, você vai correr atrás, mesmo sem apoio. (Jovem, homem, 16 anos, Questionário 87)

<sup>33</sup> Ressaltamos que, embora a palavra suporte apareça na tabela, o sentido que estabelecemos para a mesma na análise é mais amplo do que o sentido empregado nesta, pois, na tabela, foi usado somente como sinônimo de ajuda e/ou alicerce.

Diante dos depoimentos dos jovens e da porcentagem que elegeu o esforço pessoal como o mais importante, parece existir um consenso de que cada um individualmente faz seus projetos de futuro e as conquistas destes depende praticamente deles mesmos. Os resultados nos fazem indagar: Em que medida os jovens dispõem de uma leitura crítica acerca do que chamamos de campo de possibilidades? Velho (2003) ressalta a importância da dimensão do campo de possibilidades para não sermos deterministas e acreditarmos que o indivíduo sozinho decide seu projeto. Ressalta “que se o indivíduo é percebido como tendo uma dimensão fabricada culturalmente (...) há que se relativizar a noção de projeto individual”. (VELHO, 1987, p. 26)

Não podemos afirmar, ao contrário do que diz uma jovem, que “Mais importante para conquistar os objetivos é o esforço pessoal. Se a pessoa quiser, ela chega em qualquer lugar. Não existe obstáculo para pessoa dedicada.” (Jovem homem, 16 anos, Questionário 89), pois, para além do esforço pessoal, existem outras dimensões que podem limitar o próprio esforço. A dimensão do mérito parece ser bem vislumbrada pela maioria dos jovens trabalhadores que parece acreditar que esforço pessoal seria determinante para certa conquista e logo o fracasso seria responsabilidade única e exclusiva do próprio sujeito, como veremos com mais detalhe na discussão de escola e projeto de futuro.

Não podemos deixar de corroborar com a ideia de que o esforço pessoal, juntamente com o mérito, é um ponto importante para conquistarmos os projetos de futuro, como afirmam dois jovens:

Para conquistar meus objetivos, é importante um tanto de coisa, ajuda dos amigos, família, dinheiro, mas também o esforço pessoal. Não adianta todo mundo te influenciar e você não querer nada com a dureza (Jovem homem, 17 anos, Questionário 141).

Tanta coisa é importante para conquistar os objetivos e ter esforço pessoal também. Não adianta as pessoas motivarem se você não tiver motivado (Jovem homem, 17 anos, Questionário 120).

Não obstante, a ideia de meritocracia, que por vezes acompanha o mérito, pressupõe que o esforço pessoal seja elemento primordial nas conquistas dos sujeitos, o que nos convida a pensar sobre essa questão, uma vez que, partindo desse princípio, a desigualdade de oportunidade tende a ser deixada de lado, cedendo lugar exclusivamente para “as capacidades pessoais de cada sujeito”. Assim, o sujeito que



fracassar será o único responsável por isso, o que é muito questionável. Ambos os depoimentos mostram que o esforço é importante, mas junto com este vem uma série de outras dimensões. Em especial, o primeiro depoimento consegue apontar a dimensão econômica, familiar, grupo de pares como elementos também importantes na elaboração dos projetos de futuro. Existe nesse depoimento uma percepção do campo de possibilidade enquanto potencializador e/ou limitador dos projetos de futuro. Diante disso, salientamos novamente as contribuições de Velho (2003):

[...] evitando um voluntarismo individualista agonístico ou determinismo sociocultural rígido, as noções de projeto e campo de possibilidades podem ajudar na análise de trajetórias e biografias enquanto expressões de um quadro sócio-histórico, sem esvaziá-las arbitrariamente de suas peculiaridades e singularidades (VELHO, 2003, p.40).

Assim, podemos dizer, como já citado, que a construção do projeto de futuro não pode ser vista somente a partir de aspectos individuais, nem tampouco somente a partir de aspectos do campo de possibilidades.

Embora a dimensão da meritocracia seja para nós o ponto chave no que tange ao fator limitador do campo de possibilidades dos jovens trabalhadores da CVB, pois expressa o contexto ideológico da sociedade capitalista que tende a colocar o indivíduo como único responsável por seu destino e tão logo pelo seu possível fracasso, corroboramos também com Maria Carneiro (2008), que pondera que essa tendência de que o jovem conte com o esforço pessoal pode ser decorrência do contexto de carência material a que a maioria está submetida: a renda, situação de moradia e escolaridade baixa dos pais. A descrição do primeiro capítulo ratifica essa carência e o próprio processo de individualização da sociedade.

Os resultados da questão, ainda que apontem majoritariamente o esforço pessoal, trazem também a dimensão da família, que foi apontada por 19,05% dos jovens trabalhadores, evidenciando que a dimensão do esforço não é primordial para todos eles.

Alguns jovens justificam essa escolha dizendo:

O mais importante para realizar meus objetivos é ter o apoio da família, você terá confiança em si mesma com o apoio da família. (Jovem homem, 17 anos, Questionário 144).

Mais importante para eu realizar meus objetivos é ajuda/suporte familiar. No mundo que estamos vivendo, o jovem não quer nada com

a dureza. A família tem que estar sempre lá mostrando o que é bom (Jovem mulher, 16 anos, Questionário 96).

Se por um lado um entrevistado diz que a família é importante para “passar” confiança ao jovem, por outro, o papel da família seria de direcioná-lo nas suas escolhas, tendo em vista que o jovem de hoje “não quer nada com a dureza”, como mencionado no depoimento acima. Apesar de diferentes visões, a família aparece na fala dos jovens, seja como apoio, seja como direcionadora, mas ocupando um lugar significativo, como já vimos. Apesar de a família aparecer como uma instância importante para dar suporte aos jovens, consideramos que é muito forte a dimensão do esforço pessoal diante das conquistas dos objetivos.

#### **5.4 “*Eu tenho que retribuir tudo que minha família fez...*” Os projetos de futuro e a relação com a família**

A análise que realizamos até o momento aponta a centralidade da família diante dos projetos de futuro dos jovens pesquisados. Foi possível elencar duas principais características dessa centralidade que abordaremos a seguir.

A primeira refere-se a um desejo de retribuição à família a tudo que já fez, como apontamos brevemente. Os depoimentos abaixo exemplificam essa questão:

A família está nos meus planos de futuro, pois trabalho para ajudar minha família e outros e ter uma boa condição de vida. Eles me ajudam tanto, tenho que retribuir (Jovem mulher, 16 anos, Questionário 103).

Tem planos de primeiro estudar, depois trabalhar, mas para poder ajudar a sua família que vem em terceiro. Tenho que crescer para poder ajudar minha família (Jovem homem, 17 anos, Questionário 08).

Para a grande maioria dos jovens, a família está em primeiro lugar diante dos projetos de futuro, mas ressaltamos uma questão que nos chamou muita atenção: praticamente todos os jovens, ao elencarem trabalho e/ou estudo em primeiro ou segundo lugar, fizeram questão de ressaltar que era necessário estudar/trabalhar para poder ajudar a família. Assim, retomamos novamente o lugar de destaque da família na construção dos projetos de futuro desses sujeitos. A “necessidade” de retribuir à família não se torna, em nenhum momento, secundária, só não fica em primeiro lugar para todos porque, para alguns, é necessário primeiro obter um trabalho “bom”, que os

garanta determinada estabilidade e/ou continuarem estudando para conseguirem melhores empregos e ter também uma estabilidade para a retribuição. Diante desse contexto de trabalhar e/ou estudar, ter condição e poder retribuir, corroboramos com Mauss (1974) ao citar a dimensão da moral da reciprocidade, ou seja, necessidade de “dar, receber e retribuir” que constituem as relações sociais humanas. Cabe ressaltar ainda que, no caso dos jovens desta pesquisa, a figura da mãe aparece com maior ênfase no depoimento da maioria:

Minha família vem sempre em primeiro lugar quando se trata dos meus projetos de futuro, mas principalmente minha mãe. Ela é tudo para mim (Jovem homem, 16 anos, Questionário 93).

Leão, Dayrell e Reis (2011), ao fazerem a discussão sobre projeto de futuro com jovens no Estado do Pará, ratificam os “achados” da nossa pesquisa ao explicitarem:

[...] a importância da mãe no estabelecimento e reforço de suas redes de relações, na transmissão de valores morais do grupo, constituindo-se uma referência importante nos processos de socialização (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 79).

Ressaltamos que o lugar de centralidade das mães é reiterado por todos os jovens da pesquisa. Mesmo aqueles que moravam com pai e mãe ressaltaram em seus depoimentos de maneira bem explícita que pensavam especialmente na mãe quando falavam de retribuição. Embora o “lugar” da mãe chega a ser inquestionável para os jovens trabalhadores, enfatizamos que grande parte deles moravam somente com a mãe, o que pode favorecer ainda mais essa relação e esse significado atribuído a ela. É nesse contexto que a mãe assume um papel ainda mais fundamental, pois é ela a referência diária de carinho, esforço, dedicação e especialmente “de fazer tudo pelo filho/a”, como explicitaram alguns jovens durante a observação, ao falarem das mães. Logo, parece-nos totalmente plausível que a maioria contemple principalmente a mãe em seus projetos.

Discorreremos sobre o primeiro ponto que caracteriza a família como primordial para entendermos os projetos de futuros dos jovens. O segundo ponto, diz respeito ao reconhecimento da família enquanto instituição que mais interfere na construção destes projetos. Explicitamos durante a aplicação do questionário que esta interferência referia-se a quem os jovens “mais escutavam” diante de seus projetos. A tabela abaixo nos possibilita uma visualização:

**Tabela 12 - Quem você acha que mais interfere na construção de seus projetos de futuro?**

	Freq.	%
Os pais ou responsáveis	108	72,48
Outros membros da família (irmãos, tios, primos)	13	8,72
Ninguém / Eu mesmo (a)	8	5,37
Amigos de fora da escola	7	4,70
Pessoas do local de trabalho	7	4,70
Amigos da escola	4	2,68
Professores e funcionários da escola	1	0,67
Igreja	1	0,67
TOTAL	149	100

Fonte: Elaborado pela autora

Assim como visto na tabela, os pais ou responsáveis representam 72,48% das respostas, cabe aqui ressaltar que nesse momento a mãe foi citada por 70 jovens como sendo a pessoa que mais ouvem. Em seguida, temos outros familiares com 8,72%. Ao somarmos pais ou responsáveis e outros membros da família, temos um percentual de 81,02% reforçando mais uma vez o lugar da família na construção do projeto de futuro dos jovens, mas principalmente o lugar que eles mesmos dão à família como participante desse processo.

Outra questão que nos chamou atenção refere-se ao número mínimo atribuído aos professores e funcionários da escola. Apenas um jovem indicou a importância desses atores como aqueles que interferem na construção de seus projetos de futuro.

É importante ressaltar que os jovens explicitaram que ouvem muito seus pais, os responsáveis e especialmente a mãe, pois são eles os que mais orientam e os apoiam diante das “escolhas” feitas. Porém, alguns jovens pontuaram que, apesar de escutarem o pai e a mãe, às vezes existe um conflito, conforme o relato abaixo:

Escuto minha mãe e meu pai e mais ninguém, eles querem o melhor para mim, mas, às vezes, eles querem decidir para mim...aí não rola. Quando eles querem escolher demais, dá briga (Jovem mulher, 16 anos, Questionário 20).

O depoimento do jovem possibilita não naturalizarmos a dimensão da escuta e do apoio que nem sempre é harmoniosa, especialmente porque estamos falando de gerações diferentes e mais ainda de papéis sociais diferentes, ou seja, de pai, mãe e filho, por exemplo. Além disso, reforça a reflexão de Sarti (2007):

A importância fundamental da família para o jovem está precisamente nessa possibilidade de manter o eixo de referência simbólicas que a família representa – como lugar de afetividade e, assim, palco de conflitos [...] (SARTI, 2007, p. 124).

O depoimento também nos permite explicitar a demanda por autonomia. Segundo Velho (2003), nem mesmo os projetos coletivos são vivenciados de modo totalmente homogêneo pelos indivíduos que o compartilham, “existem diferenças de interpretação devido a particularidades de *status*, trajetórias e, no caso de uma família, de gênero e geração” (VELHO, 2003, p. 41). Ao mesmo tempo, como ressalta Machado (2004) os “projetos são intransferíveis”, ou seja, não se pode projetar para o outro.

Entretanto, independente dos conflitos que possam vir a acontecer, a família representa para os jovens uma instituição privilegiada de orientação. Um exemplo dessa dimensão é apontado por Carneiro (2008), ao discutir projetos de futuro com jovens rurais, sinaliza que estes apontam a família como mais importante no papel de orientadora e como fonte de apoio pessoal, ou seja, tanto para jovens urbanos quanto para jovens rurais a família tem um lugar de destaque.

É interessante que, ao serem questionados sobre o que é necessário quando se pensa “num futuro melhor”, 39,60% afirmaram que é o apoio da família. Essa questão chama atenção, pois quando perguntamos o que era importante para se alcançar os objetivos, praticamente todos escolheram esforço pessoal e a família veio em segundo lugar. O que tal diferença poderia significar? Podemos entender essa questão a partir do que foi pontuado por Carneiro (2008), ou seja, que a grande maioria dos jovens conta com suas famílias quando se trata de um apoio pessoal e/ou afetivo, mas são poucos os que contam com a família no que se refere às melhorias da condição de vida, pois as famílias dos jovens aqui pesquisados não dispõem de uma “boa” condição socioeconômica e cultural que possa ajudá-los concretamente, como as famílias dos jovens de camadas médias, mas “quanto à segurança emocional e à socialização encontradas na família”, segundo Carneiro (2008), é um fator preponderante para jovens pobres.

Por fim, explicitamos o quanto a relação juventude, família e projeto de futuro merece ser mais bem compreendida, pois se os jovens “não contam” com as famílias em termos financeiros, por exemplo, devido às carências materiais destas, o apoio afetivo traz significados variados. Entretanto, quando se fala em retribuir à família por tudo que

já foi realizado, é uma retribuição “material” que aparece com mais frequência, ou seja, uma necessidade de dar uma casa, fazer a família melhorar de vida, proporcionar aquilo que não se teve. Consideramos que tal postura diz de uma ressignificação do caráter afetivo para o caráter moral de tudo que foi dito enquanto filhos. A dimensão que os jovens sempre mencionaram que os pais, mães e responsável dizem para eles de ser alguém na vida significa essa retribuição que, para a maioria deles, será percebida pela família através da materialização de suas conquistas.

### 5.5 “E depois do ensino médio...” sonhos, desejos e as dimensões de um projeto em construção

Como explicitamos no início da discussão, os desejos dos jovens trabalhadores se alicerçam especialmente sob a família, os estudos e/ou trabalho. No capítulo anterior, pudemos perceber como tem se estabelecido o processo de escolarização dos jovens trabalhadores da CVB e quais os sentidos que eles lhe atribuem. O que nos pareceu muito interessante dentre vários elementos é uma aposta significativa na escola como primordial para ter um futuro melhor. A partir dessa perspectiva de “garantia de um futuro melhor” já disseminada, que a continuidade dos estudos é cogitada pela maioria dos jovens, como aponta a tabela abaixo:

**Tabela 13 - O que pretende fazer quando terminar o ensino médio?**

	Freq.	%
Fazer Enem e tentar fazer um curso superior	79	<b>53,02</b>
Não sabe	23	15,44
Fazer um curso técnico	22	<b>14,77</b>
Concurso Público	17	11,41
Outro*	4	2,68
Fazer Enem para testar seus conhecimentos, pois não pretende fazer curso superior logo em seguida	3	2,01
Parar de estudar e só trabalhar	1	0,67
<b>TOTAL</b>	<b>149</b>	<b>100</b>

\*Outros: Montar uma coisa própria, Pré-Enem, Trabalhar e depois estudar, Trabalhar na Fiat e depois estudar.

Fonte: Elaborada pela autora.

O primeiro dado que ressaltamos nessa tabela refere-se ao item “parar de estudar e só trabalhar”, o que é apontado por um único jovem. Embora no item “outros” dois

jovens ressaltam que vão trabalhar e depois estudar, aparentemente não se trata de parar de estudar, mas sim uma pausa, já prevendo um retorno. Esse número é significativo, pois reforça os dados que mostram que todos querem continuar estudando, mesmo em tempos diferentes.

Dentre do desejo de continuar estudando, o segundo dado que nos chama atenção refere-se à vontade de fazer Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e tentar fazer um curso superior. A tabela mostra que mais da metade dos jovens (53,02%) pretendia fazer Enem para tentar ingressar no ensino superior e buscar uma “longevidade escolar” (VIANA, 2000), entendida aqui como a permanência no sistema escolar até o ensino superior, logo após terminarem o ensino médio.

O desejo de continuar estudando e, especialmente, fazer um curso de ensino superior é apontado por pouco mais da metade dos jovens. Esse dado, embora não se trate da resposta da maioria, pode ser entendido como uma abertura do campo de possibilidades, pois, ao refletirmos sobre a discussão que realizamos no primeiro capítulo sobre juventude e escola, denotamos que o ensino superior não era o “lugar de jovens pobres”. Além disso, o contexto familiar deles mostrou que em sua maioria os pais e mães destes não tiveram acesso a esse nível de ensino, o que também ratifica a discussão anterior, uma vez que permite visualizar que os acessos de fato não eram para todos. Assim, ainda que não se tenha tido o acesso ao ensino superior, consideramos que a possibilidade do desejo, ou seja, a possibilidade de vislumbrar a entrada no ensino superior certamente representa aspectos das mudanças educacionais que vêm ocorrendo.

Ao mesmo tempo que existe por parte dos jovens um desejo por acessar o ensino superior, foi possível perceber, durante o trabalho de campo, que há um desconhecimento por parte de alguns sobre a própria lógica do Enem. Muitos jovens indagaram no momento da aplicação do questionário o que era o Enem, como funcionava, como fazer inscrição para a UFMG, como ganhar bolsa. Para além de “culpar” o jovem, a escola e a família por essa falta de informações, cabe questionarmos: Que espaço de trabalho é esse que os jovens estão inseridos? Sabemos que hoje as informações estão mais fáceis de serem acessadas, mas também não caberia à universidade, enquanto local de formação, minimamente instruir esses jovens sobre tais informações? Pensar que são jovens, estudantes e trabalhadores de uma universidade e não têm informações básicas sobre o processo de vestibular, que pode ser

uma opção para o seu futuro. Em que medida o campo de possibilidades desses jovens não se torna menor com a falta de acesso a informações que consideramos básicas?

Diante desse contexto, ressaltamos o quanto tal questão é essencial, pois existia na grande maioria um desejo em fazer um curso de nível superior. Mesmo que não imediatamente após a saída do ensino médio, como apareceu nos dados da tabela 13, em outra questão, a maioria dos jovens (89,93%) informou que “pensa” em fazer curso superior e o restante afirmou não pensar, porém todos que afirmaram pensar parecem estar atrelados à ideia da longevidade escolar como um “passaporte para o futuro”, como apontam Leão, Dayrell e Reis (2011). Ressaltamos a dimensão temporal do projeto de futuro que aparece nessa questão, 89,93% afirmam “pensar” em fazer curso superior, porém somente 53,02% afirmam que vão tentar sua inserção quando acabarem o ensino médio. Grande parte dos jovens aponta que fazer faculdade é “para daqui a alguns anos”, não seria algo imediato, pois teriam que trabalhar e juntar dinheiro para poder entrar/pagar uma faculdade. Aqui não se trata apenas de uma faculdade particular, pois muitos jovens enfatizaram que quem estuda na UFMG tem que ter dinheiro, pois tem aula o dia inteiro e precisaria ser bancado por alguém, o que não era possibilidade para eles.

Ainda dialogando sobre a continuidade dos estudos, apontamos os 14,77% dos jovens que afirmaram que depois do ensino médio iriam fazer um curso técnico. A busca por cursos técnicos, como informado pelos jovens que fizeram essa opção, alicerça-se numa expectativa muito grande de conseguir uma inserção melhor no mercado de trabalho. Além disso, a dimensão temporal também contribuiu para essa escolha, tendo em vista que os jovens afirmaram que esses cursos são mais rápidos e eles precisavam conseguir um bom emprego para depois entrar na universidade. Novamente aqui um desejo de que os estudos, via curso técnico, sejam garantia de uma inserção no mercado de trabalho, nesse caso ainda mais rápida, e uma estabilidade que proporcione pagar uma faculdade.

Saindo da perspectiva de continuidade de estudos, os dados apontam elementos que se relacionam com a dimensão do trabalho, ou seja, o desejo de fazer concurso público. Assim, 11,41% dos jovens pretendiam fazer concurso público ao terminarem o ensino médio. Inclusive no período da aplicação dos questionários, havia sido aberto o edital de técnico administrativo para a UFMG e praticamente todos os jovens



mencionaram que estavam inscritos e estavam muito ansiosos para passar. Essa dimensão se pauta especialmente no que o concurso poderia proporcionar, especialmente estabilidade financeira. Para além disso, no caso dos jovens trabalhadores da CVB, era uma forma de continuarem trabalhando na UFMG, o que foi expresso como um desejo por muitos, ao dizerem que gostariam de ser contratados.

Por último, nos resultados, chama atenção o percentual de 15,44% dos jovens que não sabem o que irão fazer ao concluírem o ensino médio. Será que também por falta de informações? Ou por estarem inseridos em “terrenos labirínticos” como afirma Pais (2001)? Quando foram questionados se pensavam no futuro, questão já apontada anteriormente, praticamente todos responderam que sim, e aqui, mais uma vez, percebemos que “pensar no futuro” não significa saber fazer projetos para esse futuro. Além disso, essa questão reforça a dimensão da incerteza diante dos projetos de futuro já pontuada anteriormente.

Denotamos diferentes respostas dos jovens diante do que se pretendia fazer ao sair do ensino médio, o que se relaciona com seus projetos de futuro, enfatizamos mais uma vez a dinamicidade de tais projetos, deixando claro que tais decisões não são estáticas, pois dependem em grande medida do campo de possibilidades dos mesmos.

Buscando entender melhor sobre a continuidade de estudos, especialmente relacionada à “longevidade escolar”, percebemos que os sujeitos desta pesquisa apontaram um desejo grande de estudar na UFMG (79,26%), ao mesmo tempo em que relacionaram este a um sonho, algo distante, pois, nos depoimentos, aparecem diferentes obstáculos para tal conquista, que vão desde a dificuldade do acesso, por serem de escola pública, a questões ligadas à permanência, conforme relatos:

Quero terminar o ensino médio e tentar Enem, mas não sei se passo na UFMG, pois minha escola é muito fraca, nem eu esforçando para estudar. Se eu não passar, vou fazer cursinho (Jovem mulher, 17 anos, Questionário 55).

Eu só vou tentar faculdade no ano que vem, pois eu não tenho chance nenhuma de passar, pois minha escola pública é um lixo (Jovem homem, 16 anos, Projeto InterAgindo, 2012).

Para a gente conseguir entrar na faculdade pública, tem que melhorar o nível, a escola pública tem que diminuir o número de alunos nas salas, pois os professores não aprofundam muito, pois têm muitos alunos...40...50...não é possível concorrer de igual maneira (Jovem homem, 17 anos, Projeto InterAgindo 2012).

Os depoimentos acima trazem a dimensão de precariedade da escola pública, especialmente enquanto momento de preparação para se tentar a inserção numa universidade pública. Essa dimensão de preparação é apontada por Foracchi (1965, p. 210), ao salientar que ser estudante é “(...) uma condição especial que pressupõe o preparo gradativo e dosado a uma atividade profissional futura, o que equivale dizer a um modo definido de participar da sociedade de seu tempo”. Aliada à dimensão da escola aparece a dimensão do sujeito que, inserido nessa precariedade, não conseguiria ingressar em uma universidade pública especialmente. Chama atenção nessa dimensão a baixa autoestima dos jovens trabalhadores, fazendo com que eles não acreditem em si mesmos, quando se fala de inserção na UFMG, mas também pode ser entendido como um princípio de realidade, já que reconhecem a precariedade da escola a que têm acesso e fazem críticas contundentes a ela. É interessante retomarmos a dimensão do esforço pessoal como mais importante para alcançar os objetivos, o que nesse momento parece “cair por terra”, pois, nesse caso, não adiantaria muito se esforçar, pois a escola é “fraca”, “um lixo”, como afirmaram.

Podemos dizer que, embora saibamos da precariedade das escolas públicas enquanto instituições que “preparam” os jovens estudantes para entrada no ensino superior, mesmo mediante a meritocracia, como já pontuado, que é marca forte no processo do vestibular, por exemplo, reforçamos a dimensão já anunciada de entrada no ensino superior que anteriormente nem era cogitada e passa a fazer parte do imaginário de muitos jovens pobres. Por outro lado, ponderamos que, mesmo diante da expansão do ensino médio e ampliação dos programas de acesso ao ensino superior, ainda existe um processo de exclusão, não como víamos anteriormente, mas como afirmam Prado e Machado (2008):

neste sentido, estamos de frente não para um processo de exclusão social simples, mas sim para um processo perverso de subalternização que inclui restritivamente e de forma estigmatizada os grupos inferiores nos processos sociais (PRADO & MACHADO, 2008, p. 71).

As contribuições desses autores nos permitem refletir em “quais lugares” os grupos que são inferiorizados devido à naturalização das diferenças e tão logo das desigualdades, tais como pobres e negros, estão inseridos. Relacionando a discussão dos autores à inserção ao ensino superior, ponderamos que mesmo com uma provável

possibilidade que inicialmente não existia diante da inserção nas universidades, por exemplo, o acesso de fato ainda é muito restrito a um determinado público, normalmente de classes mais altas, não provenientes de escolas públicas, brancos. Certamente não podemos negar que jovens pobres também estão inseridos no ensino superior, mas o que vemos refere-se na sua maioria a uma inclusão em cursos noturnos, considerados de menor prestígio social e com dificuldades de permanência, e esta é a crítica principal feita pelos autores supracitados mesmo que não diretamente relacionado ao acesso ao ensino superior.

Ainda pontuando as características que os jovens consideram obstáculos para a inserção no ensino superior, trazemos mais dois depoimentos:

Eu não tenho chance de passar na faculdade nem pública nem particular, pois trabalho o dia inteiro e não tenho tempo para estudar (Jovem participante do Projeto InterAgindo).

Primeiro vou tentar faculdade particular e depois tentaria a pública. Se for direto para a pública, vou “passar fome”, porque a vida acadêmica para com a vida, por exemplo, com o trabalho (Jovem homem, 16 anos, Questionário 01).

O primeiro depoimento aponta a questão da conciliação entre trabalho e estudo, o que dificultaria a possibilidade de estudar e tão logo de acessar uma universidade/faculdade. O segundo depoimento traz a dimensão das vivências dos jovens no espaço de trabalho, fazendo com que alguns percebam a lógica de determinados cursos e por isso a preocupação em como permanecer na universidade. Além disso, o depoimento acima também traz uma dimensão da própria realidade ao dizer: “Primeiro vou tentar faculdade particular e depois tentaria a pública”, em que a jovem já pressupõe que não passaria na universidade pública. A partir de Velho (2003), podemos dizer que está havendo por parte dos jovens uma leitura do campo de possibilidades, não de uma maneira abstratamente racional, pois os projetos não podem ser vistos nessa perspectiva, mas como afirma o autor, o projeto é:

[...] resultado de uma deliberação consciente a partir das circunstâncias, do campo de possibilidades em que está inserido o sujeito. Isso implica reconhecer as limitações, constrangimentos de todos os tipos [...] (VELHO, 2003, p.103).

Todavia podemos dizer que se existe de fato essa leitura do campo de possibilidades diante dos depoimentos sobre a dificuldade de inserção no ensino

superior, podemos inferir que os jovens tendem a “aceitar” e assimilam passivamente o lugar socialmente destinado a eles, ou seja, de jovens pobres, trabalhadores e estudantes que “não acessarão” o ensino superior, especialmente nas universidades públicas, colocando a dimensão do campo de possibilidades como determinista. Cabe ressaltar, porém, que a produção de inferioridade e aceitação é:

[...] produto de uma complexa construção social feita em torno de certas diferenças (os estigmas) e da perpetuação que essa construção tem na sociedade, não porque são naturalmente inferiores em si, mas porque, principalmente, mantêm hierarquias muito bem estabelecidas (CRUZ; ZILLER; AMARAL; NONATO; TAVAREZ, 2010, p. 76).

Dessa maneira, sublinhamos que pensar nessas hierarquias é (re)pensar o lugar que os “outros” nos colocam e que acabamos por assimilar e naturalizar. Goffman (1998) afirma que na sociedade são criados meios de categorização do sujeito. Assim, as relações que são estabelecidas entre os sujeitos precisam ser pensadas como um momento no qual eles vivem em constante relação entre a identidade social real (realidade provada) e a identidade social “imaginada” (o que o outro constrói, define meu lugar na sociedade) (NONATO, 2010).

Voltando aos resultados, um número menor de jovens (8,89%) relatou que qualquer universidade pública federal que entrar estaria bom e o principal argumento era de não ter que pagar mensalidade. Percebemos que parece não existir uma preocupação desses jovens diante da qualidade da universidade/faculdade, mas um objetivo de cursar o ensino superior, especialmente se “for de graça” como explicitou uma jovem.

Por último, 5,93% dos jovens disseram que queriam estudar numa universidade/faculdade particular, dois deles ressaltaram:

Pretendo estudar em uma faculdade particular, porque a UFMG, “eles” dizem que é muito difícil. Pensei, mas já deletei (Jovem mulher, 17 anos, Questionário 129).

Pretendo estudar na PUC, devido ao tempo para estudar. Preciso trabalhar e não sei como funciona ao entrar aqui na UFMG (Jovem homem, 17 anos, Questionário 144).

Os depoimentos chamam atenção, pois o “querer” estudar numa universidade/faculdade particular nesse caso é um querer limitado pela compreensão

que os jovens têm do seu campo de possibilidades. A falta de informação, a dificuldade colocada através do discurso e a necessidade de trabalhar são fatores que reforçam que as escolhas dos jovens são circunscritas pelo campo de possibilidades objetivo. Não estamos querendo dizer que não é difícil, que alguns cursos restringem a possibilidade de trabalho devido a aulas em horários diversos durante o dia, mas o fato de desconhecer a realidade, que pode depender do curso e a possibilidade de trabalhos flexíveis dentro da universidade, restringe ainda mais o que pode ser pensado/desejado.

Por último, cabe ressaltar que, apesar de não existir uma pergunta quanto ao curso que pretendiam fazer no ensino superior no questionário, vários jovens informaram qual curso almejavam. Diante dessa contribuição, foi possível perceber que há uma grande idealização por parte deles por cursos considerados de alto prestígio, tais como: medicina, direito, engenharias, arquitetura, por exemplo. Entretanto, denotamos que essa opção dizia de um discurso socialmente construído, tendo em vista o reconhecimento desses cursos e não de uma escolha consciente diante dos mesmos. Essa opção pode evidenciar uma falta de reflexão sobre os projetos de futuro e, sobretudo, uma ausência de informações suficientes, tendo em vista que nenhum deles parece conhecer as dificuldades que o curso pode representar tanto na seleção quanto na permanência na universidade/faculdade. Além disso, a partir dos relatos dos jovens, podemos dizer que pareceu mais uma escolha de um curso reconhecido em que ter um “diploma” representaria *status* para eles.

Ante os desejos dos jovens aqui pesquisados nos indagamos: diante do processo de escolarização dos jovens trabalhadores da CVB, como se configuraria a “longevidade escolar”?

Se refletirmos que ainda existem muitos jovens sem acesso ao ensino médio, poderíamos considerar que os sujeitos pesquisados são “privilegiados”. Todavia, ao se analisar as condições concretas do processo de escolarização destes, tal privilégio deixa de existir. Assim, embora tenhamos uma expansão de acesso ao ensino superior de maneira geral, não podemos falar de garantias, pois os campos de possibilidades são bem diferentes.

Os jovens trabalhadores da CVB parecem entender o limite de inserção no ensino superior, tomando como referência a precariedade das escolas públicas de ensino médio. Para a grande maioria, a escola pública não consegue “ser a base” para a

inserção no ensino superior. Corroboramos com eles e explicitamos que a escola acaba por reproduzir desigualdades.

Considerando a desigualdade de acesso e permanência, podemos dizer que a escola, desconsiderando a diversidade existente e tratando a todos da mesma forma, contribui para a ideologia do mérito, ignorando toda a trajetória escolar e social do sujeito. Nesse sentido, Fernández (1989, p. 192) relata que a escola é hoje o principal mecanismo de legitimação meritocrática de nossa sociedade, pois supõe que através dela tem lugar uma seleção objetiva dos mais capazes para o desempenho das funções mais relevantes, às quais se associam também recompensas mais elevadas.

Ao criticar o mérito, Bourdieu (2003, p. 41) expõe que se vê nas oportunidades de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção direta ou indireta que ao longo da escolaridade pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais. Ainda segundo ele:

Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela posição social na hierarquia social, e operando uma seleção que, sob as aparências da equidade formal sanciona e consagra desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima (BOURDIEU, 2003, p. 58).

A ponderação do autor nos faz refletir sobre o lugar de “culpa” que muitas vezes os jovens trabalhadores se colocam, mas esquecendo que não existe uma igualdade de oportunidades para que realmente possam fazer escolhas diante de seu futuro.

Para Silva (2006), os exames vestibulares tornaram-se tradicionalmente a maior barreira enfrentada pelos alunos de origem popular, uma vez que não há uma diferença entre mérito individual e privilégios historicamente sustentados. Considerando que o ensino superior não vem se expandindo a ponto de promover uma democratização da educação, a meritocracia torna-se excludente. Mesmo se considerando um princípio formalmente justo, num contexto de baixa mobilidade educacional, o mérito reforça as desigualdades. Nesse sentido, acreditamos que as desigualdades históricas que atingem parcelas da população brasileira devem ser consideradas na formulação das políticas públicas para evitar que a lógica meritocrática continue sustentando injustiças sociais.

Na perspectiva da formulação ideológica na qual o sucesso é simplesmente uma questão de trabalho e mérito, alguns grupos sociais, principalmente pobres e negros,

veem-se como fracassados, tendo em vista que o acesso passa a ser pautado no esforço. Cabe lembrar que verificamos essa perspectiva nos jovens entrevistados, como já mencionado. Uma jovem somente reitera a questão do esforço diante da universidade:

Para entrar na universidade pública depende de cada um. Depende do esforço de cada um (Jovem mulher, 17 anos, Projeto InterAgindo, 2012).

Por outro lado, outro jovem pontua que:

[...] não é somente uma questão de esforço pessoal e sim de questões históricas, por isso foi necessário as cotas sociais e raciais. Por isso, não tenho problema se quando eu entrar na faculdade eu escutar um “tiquinho”, pois entrei através das cotas, pois significa que eu estou incomodando. Aí o negro sai do lugar que eles acham que temos que ficar. É difícil entrar no ensino superior, ainda mais nós que somos negros e pobres (Jovem homem, 17 anos, Projeto InterAgindo, 2012).

O depoimento do jovem denota claramente a consciência que ele tem diante do que chamamos de campo de possibilidade, contrapondo em grande medida a meritocracia. Ao ressaltar a necessidade de cotas sociais e raciais, o jovem deixa claro que não se trata apenas de esforço pessoal. Por outro lado, o depoimento também perpassa a dimensão subjetiva dele, que já parece dizer de um preconceito futuro que pode enfrentar, mas que isso não importa, desde que saia do lugar que socialmente foi imposto aos pobres e negros. Esse depoimento é forte do ponto de vista de entender o processo de subalternização que os pobres e negros foram/são submetidos e a necessidade de mudar isso, ao mesmo tempo em que traz a reflexão da repercussão desse processo na subjetividade.

A discussão sobre os diferentes fatores que interferem na inserção no ensino superior vem ganhando cada vez mais espaço, embora não se tenha ainda um “consenso” sobre determinadas políticas que visam minimizar as disparidades entre pobres e ricos, negros e brancos. Tais fatores referem-se na nossa discussão às possibilidades reais de inserção no ensino superior, por exemplo, o campo de possibilidade dos jovens pesquisados. Todavia, em meio a um discurso que eles já “aderiram” de que os projetos de futuro dependem deles mesmos, perceber a importância de algumas políticas de ação afirmativa não é algo fácil, como menciona um jovem, que tem medo de ser humilhado caso entre na universidade através das cotas.

Eu entro na faculdade, aí vêm uns boyzinhos e vêm falar assim que eu só entrei através das cotas e eu não mereço estar neste lugar. Todo mundo tem que entrar com seu esforço próprio (Jovem homem, 16 anos, Projeto InterAgindo, 2012).

O depoimento acima nos mostra como ainda está arraigada na sociedade a questão do acesso ao ensino superior e que outras tantas conquistas dependem exclusivamente do sujeito. Para os jovens dessa pesquisa, que são pobres e em sua maioria negros, acreditar nessa perspectiva é se ver ainda mais em “terrenos labirínticos”, pois acreditarão que poderão de fato escolher tudo que querem alcançar, sem ter dimensões claras do campo de possibilidade que não é determinista, mas deixa claro que as escolhas não se pautam somente no esforço individual.

Chamamos atenção nesse momento para o perfil dos jovens trabalhadores da CVB analisados no primeiro capítulo, a fim de dialogar com a pesquisa realizada por Mauro Braga (2006). O *Censo socioeconômico étnico dos estudantes de graduação da UFMG* (BRAGA, 2006) que evidencia o tipo de aluno que ingressa nessa universidade. São jovens com até 24 anos, em sua maioria de classe média, solteiros, declaram-se brancos e têm pelo menos um dos pais com formação superior. Como explicita uma jovem:

Quem dera estudar na UFMG, só vejo gente rica, branquinha aqui...tem alguns que não têm dinheiro, mas a maioria tem. A Faculdade que eu trabalho só tem filhinho de papai. Ficam lá o dia inteiro, nem sei se trabalham (Jovem mulher, 16 anos, Projeto InterAgindo, 2012).

O depoimento exemplifica os dados da pesquisa citada, mas especialmente uma dimensão dessa jovem de parecer dizer que esse espaço não é para ela, tendo em vista o público que via diariamente ali.

Apesar desse contexto de desigualdade de acesso ao ensino superior, podemos dizer que existem exceções, alguns, mesmo sendo de camadas populares, “quebram diferentes barreiras”, alcançando a continuidade escolar. Viana (2000) ressalta casos de longevidade escolar em famílias de camadas populares, demonstrando que apesar de serem reduzidas não são improváveis. Não adentraremos nas especificidades da pesquisa, mas nos chamam atenção algumas características colocadas pela autora como centrais no processo de construção das escolaridades que foram investigadas, dentre elas:



1) Ausência de projetos de escolarização em longo prazo: a construção progressiva de práticas, sentidos e disposições; 2) As formas específicas da presença das famílias de camadas populares na escolarização dos filhos; 3) Família e escola: a difícil conciliação entre dois mundos (VIANA, 2000, p.50).

O primeiro ponto citado refere-se à ausência de projeto de escolarização, o que foi perceptível nos jovens trabalhadores da CVB, pois, embora a maioria tivesse um desejo de cursar o ensino superior, especialmente na UFMG, não foram relatadas estratégias e/ou um percurso a ser seguido mesmo que de forma dinâmica. O processo de escolarização para esses jovens não pressupõe necessariamente uma construção de sentido, mas carrega consigo um sentido *a priori* que são os estudos como garantia de melhores inserções no mercado de trabalho.

Um dos exemplos dessa não estratégia diz respeito à própria inserção no mercado de trabalho. A necessidade de trabalhar para completar a renda familiar e/ou até mesmo sustentar a família pode ser um dos fatores que impossibilitam a continuidade dos estudos. A autora ressalta como a noção de oportunidade/chance esteve presente em alguns desses casos de longevidade, tendo em vista que tais oportunidades/chances proporcionaram experiências socializadoras, distintas do universo familiar, favorecendo esse caminho de sucesso.

Com relação à família, os jovens trabalhadores enfatizaram que existia um acompanhamento da família, mas consideramos que este trata-se do campo afetivo, o que, embora represente um apoio para o jovem, não se configura como sendo uma forma específica esperada pela escola. Por último, ressaltamos que a relação entre família e escola e tão logo uma busca pelo ensino superior pode não se desenvolver de maneira estratégica no caso dos jovens pobres, como os sujeitos desta pesquisa, pois os próprios pais, mães e responsáveis talvez não tenham acesso a essa lógica e aos caminhos necessários, tendo em vista que a maioria tem escolaridade menor que a dos filhos. Por outro lado, explicitamos que o apoio afetivo e o suporte moral da família é um aspecto marcante da participação das camadas populares e, segundo Portes (2006), mostra que esse papel é fundamental no processo de escolarização como um todo, como afirma:

Se em um passado mais distante não pudemos ainda acessar o trabalho escolar da família, que proporcionou a trajetória de ‘sucesso’ daqueles estudantes que romperam as barreiras colocadas para se ter acesso ao

curso superior, em um presente o trabalho escolar da família se faz notar de forma marcante na vida dos investigados (PORTES, 2006, p. 228).

Por fim, denotamos que os projetos de futuro dos jovens trabalhadores são fortemente marcados pelo desejo de continuidade dos estudos e a maioria acredita nessa continuidade como possibilidade para se ter um futuro melhor. Dessa forma, enfatizamos que a escola é vista para todos eles como algo que permitirá “ser alguém na vida” e ser alguém na vida pressupõe ter uma vida melhor do que se tem em termos sociais, culturais e econômicos.

## **5.6 O trabalho e os projetos de futuro dos jovens trabalhadores**

Percebemos, durante a nossa análise, que o trabalho ao lado da família e estudos também se configura como parte dos projetos de futuro dos jovens trabalhadores da CVB. Assim como a família, existem duas dimensões que o trabalho ocupa nos projetos de futuro destes.

A primeira dimensão diz respeito ao trabalho como espaço que possibilita “pensar/conquistar” os projetos de futuro. Para praticamente todos os jovens (98,66%), o trabalho ajuda a pensar/conquistar os projetos de futuro, conforme os depoimentos abaixo:

O trabalho me ajuda a pensar nos meus projetos de futuro, pois abre a cabeça da gente para muita coisa (Jovem homem, 16 anos, Questionário 38).

Acho que o trabalho aqui me ajuda bastante a pensar/conquistar os projetos de futuro, porque o ambiente aqui me abre a mente. Passo o dia lendo. Converso muito com minha chefe, ela me ensina muitas coisas (Jovem homem, 16 anos, Questionário 87).

O trabalho me ajudar a pensar/conquistar meus projetos de futuro, porque até por estar aqui dentro da UFMG, aqui eu já vejo as oportunidades que posso ter (Jovem homem, 16 anos, Questionário 82).

Os três depoimentos acima apontam uma dimensão de mudança de percepção diante dos projetos de futuro que o espaço de trabalho pode ajudar a proporcionar. A expressão “abrir a mente e/ou abrir a cabeça” diz respeito à possibilidade de visualizar

outros caminhos que talvez não fossem colocadas no horizonte dos jovens. Alguns diziam que antes eram “bobinhos” e não percebiam sequer a multiplicidade de caminhos que poderiam “escolher”. Velho (2003, p. 38) enfatiza que “as sociedades complexas moderno-contemporâneas são constituídas e caracterizam-se por um intenso processo de interação entre grupo e segmentos diferenciados”. Consideramos que essa interação que é efetivada através do espaço de trabalho proporciona a socialização e uma sociabilidade entre os jovens trabalhadores da CVB e permite conhecer outras possibilidades de construção de projetos até então não pensadas, devido ao contexto em que estavam inseridos anteriormente.

Ressaltamos que o espaço de trabalho dos jovens pesquisados não se trata de um espaço “qualquer”, mas sim de um espaço que se configura como parte da construção de projeto de futuro da maioria, ou seja, a universidade, que é o desejo de inserção da grande maioria. Dessa forma, podemos dizer que o espaço de trabalho se perfaz para esses jovens como um possível espaço de estudo no futuro em que deixariam a condição de trabalhadores e passariam a estudantes pelo menos inicialmente. Diante dessa dimensão, chamamos atenção que, para alguns, esse espaço que é pensado como um possível lugar de estudo no futuro é no presente uma instituição que contribui para se construir tal projeto, como assinalam:

O trabalho me ajuda a pensar e conquistar meus projetos de futuro, pois antes de entrar não sabia de nada. Hoje já decidi o curso que quero fazer e o que fazer ao sair (Jovem mulher, 17 anos, Questionário 74).

O trabalho me ajuda pensar/conquistar meus projetos de futuro, porque tenho sonho de fazer faculdade e aqui estou aprendendo sobre isso (Jovem homem, 17 anos, Questionário 107).

Os depoimentos apontam que, para alguns dos jovens pesquisados, o trabalho aparece como espaço de informação acerca especialmente da entrada no ensino superior. Podemos considerar que tais informações tendem a ampliar o campo de possibilidades desses jovens, pois, como afirma o primeiro, “antes de entrar não sabia nada”. Embora possa parecer algo óbvio, a falta de acesso a informações é um limitador diante dos projetos de futuro, porque é impossível projetar algo que desconheça. Não obstante, não são as informações que igualarão as oportunidades de acesso a determinados projetos, mas certamente são elementos constituintes importantes para a

elaboração dos projetos. Por outro lado, para outros jovens, o trabalho ajuda também a pensar que projetos não querem:

Trabalho ajuda a pensar/conquistar projetos de futuro, porque tinha vontade de fazer faculdade, mas vendo o sofrimento dos alunos não quero isso mais para mim (Jovem homem, 16 anos, Questionário 40).

O depoimento aponta também o trabalho como um espaço que contribui para pensar os projetos de futuro, mas, nesse caso especialmente, o que não querem para o futuro. O depoimento refere-se à mudança de um possível projeto a partir da visão que teve dos alunos.

A segunda dimensão do trabalho na visão dos jovens é como parte do projeto de futuro dos mesmos. Inferimos que o trabalho abrange uma centralidade que é também fruto da sociedade na qual estamos inseridos, ou seja, o trabalho como algo que dignifica o homem, assim como algo que deva estar nos projetos de todos, especialmente dos jovens pobres. Além disso, pontuamos, por exemplo, que quando o trabalho aparece depois da família e/ou da escola para os jovens, refere-se a uma busca indireta por ele. No caso da família, os jovens querem trabalhar para poderem retribuir. No caso da escola, os jovens querem continuar estudando para terem um emprego melhor.

Diante do contexto acima, inferimos que a dimensão do trabalho é algo marcante nas vivências juvenis e para os jovens trabalhadores. Parece que depois que passa a ser socialmente definido como “jovem trabalhador” não tem como voltar atrás, são poucos os que cogitam somente estudar, por exemplo, segundo os dados da tabela abaixo:

**Tabela 14 - O que pretende fazer depois que completar 18 e sair da Cruz Vermelha?**

	Freq.	%
Trabalhar e estudar	63	<b>42,28</b>
Só estudar	26	17,45
Não Sabe	25	16,78
Outros*	15	10,07
Só trabalhar (emprego de carteira assinada)	14	<b>9,40</b>
Só trabalhar, no que aparecer	6	<b>4,03</b>
Total	149	100

\*Carreira militar/exército, concurso público, montar algo para alugar, tirar carteira, tirar carteira e depois estudar para o Enem, tirar carteira e depois fazer faculdade, tirar carteira e depois outro emprego.

Fonte: Elaborada pela autora.

A tabela mostra que 42,28% dos jovens planejam trabalhar e estudar, ou seja, pretendem manter a mesma rotina que vivenciam hoje, mesmo que alguns apontem que é complicado fazer as duas coisas. De outro lado, 17,45% dos jovens disseram que almejam só estudar, alguns ressaltam que vão pegar o dinheiro do seguro-desemprego para custear suas despesas e ficar só estudando por um tempo. Em seguida, temos 16,78% dos jovens que dizem ainda não saber o que farão, reforçando novamente a dimensão da incerteza já salientada. Depois, aparecem os “outros” com 10,07%, o que nos chama atenção é um desejo desses jovens de tirar carteira de motorista, e todos afirmaram que irão fazer isso com o dinheiro que receberem do acerto e com o seguro-desemprego, o que parece apontar para a tendência, nesse caso, de eles pensarem o projeto em um arco temporal curto.

Apesar de existirem outros projetos, como vimos, a relação trabalhar e estudar ganha destaque para grande parte dos jovens. Se somarmos aqueles que querem trabalhar e estudar, os que querem trabalhar somente com carteira assinada e os que querem trabalhar no que aparecer, temos um total de 83 jovens. Percebemos o quanto a dimensão do trabalho ganha sentido para os projetos de futuro especialmente para jovens pobres, pois é através do trabalho que conseguem, em alguma medida, experimentar diferentes possibilidades da condição juvenil.

### **5.7 Enfim, a condição juvenil e os projetos de futuro**

Através da análise que realizamos, percebemos que a composição dos projetos dos jovens trabalhadores da CVB relaciona-se em grande medida com a própria condição juvenil desses jovens. Retomando especialmente uma das dimensões da condição juvenil apontada por Dayrell (2007), que se refere ao modo de como a condição juvenil é vivenciada a partir dos recortes de classe social, etnia/raça, consideramos que a elaboração dos projetos, a relação com o tempo e a percepção do campo de possibilidade estão diretamente articuladas às vivências dos jovens.

Embora sejamos repetitivos, salientamos que os projetos de futuro centraram-se especialmente na família, nos estudos e no trabalho, tendo em vista a condição juvenil dos sujeitos desta pesquisa.

Em primeiro lugar, a dimensão da família, que é tão cara para as camadas populares, especialmente nesse caso que tem a mãe, em sua maioria, como referência.

Leão, Dayrell e Reis (2011) apontam dois elementos que são corroborados em outras pesquisas: a necessidade de retribuição a algo que já lhes foi dado e a família vista

como um espaço de proteção e acolhimento, constituindo-se em redes de solidariedade no âmbito do grupo doméstico, que se manifestam em estratégias coletivas de sobrevivência (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p.79).

Em segundo, o trabalho como uma dimensão que envolve diferentes sentidos, como já exemplificado, mas que abarca a característica principal da independência para 88 jovens (58,06%), mas que a situação atual é de trabalhar e ajudar no sustento da família para 94 jovens (63,09%). Ou seja, podemos dizer que o trabalho aparece em segundo lugar, como explicitado por alguns jovens, porque precisam “ter condições”, ter um futuro melhor e poder ajudar a si mesmo e às suas famílias.

E em terceiro lugar, podemos falar dos estudos, que para a maioria dos jovens é necessário “para ser alguém na vida”, discurso muito arraigado nas camadas populares que colocam o processo de escolarização como garantia de um futuro melhor. Estudar então faz parte do projeto futuro, já que relacionam o bom emprego à formação intelectual e como resultado a retribuição à família.

Essas três características do projeto de futuro que já aprofundamos anteriormente dialogam com o contexto de vida dos jovens trabalhadores, ou seja, jovens pobres, que em sua maioria vivem somente com as mães, reforçando a dimensão da família no projeto; jovens que vivenciam a condição do trabalho, dimensão sob a qual amplia a possibilidade de vivenciar a condição juvenil, como já exploramos, fazendo com que o trabalho seja ponto forte nos projetos; e, por último, jovens estudantes que veem na escola oportunidades de melhoria de futuro. Consideramos que essas dimensões, que compõem uma tríade, jovem pobre, trabalhador e estudante reforçam ainda mais a articulação dos projetos às singularidades da condição desses jovens.

É importante mencionar também como eles lidam com as temporalidades e campo de possibilidades. Ficou evidente que o presente é apontado como um tempo possível para se projetar, mas a dimensão do futuro especialmente marca a dimensão das incertezas tão presentes nas diferentes dimensões do projeto. Além disso, outra questão que nos pareceu interessante nos desejos dos jovens trabalhadores é a dimensão das escolhas. Para eles, a dimensão da escolha é natural, a maioria não percebe a

dimensão do campo de possibilidades enquanto algo que pode limitar tais escolhas. Assim, enfatizamos, depois da análise dos projetos de futuro, que se confirma em grande medida a metáfora do *bricoleur*, apontada inicialmente. Enfatizamos que não são todos “*bricoleur*”, pois, para alguns, embora também mediante as incertezas, poderíamos dizer de incertezas menores, e especialmente uma percepção do campo de possibilidades, já outros não pensam nem sequer no futuro e não têm dimensão nenhuma de quais possibilidades gostariam de buscar.

Por fim, consideramos que o modo com que lidam com o tempo e com o campo de possibilidades, o que repercute no modo como elaboram seus projetos de futuro, é novamente o reflexo da condição juvenil desses jovens marcada pela provisoriedade, corroborando com a afirmação já apontada em que Pais (2003) caracteriza esta geração como *ioiô*, o que contribui para minimizar a dimensão da identidade tão importante na elaboração dos projetos, pois como enfatizam Dayrell, Leão e Reis (2011):

quanto mais o jovem se conhece, experimenta as suas potencialidades individuais, descobre o seu gosto, aquilo que sente prazer em fazer e faz bem, maior será a sua capacidade de escolher o seu projeto [...] (DAYRELL; LEÃO; REIS, 2011, p.94).

Assim, embora considerando que as escolhas são circunscritas no campo de possibilidades, entendemos que se a condição juvenil se alicerçasse em outro contexto social, cultural e econômico, as possibilidades de experimentação e ampliação do campo de possibilidades caracterizariam outros projetos de futuro.

## Considerações Finais

Tendo em vista o objetivo inicial deste estudo, que era compreender a condição juvenil dos jovens trabalhadores da CVB no *campus* Pampulha da UFMG, consideramos que, mais que buscar fazer conclusões definitivas, esta pesquisa nos permite adensar ainda mais as reflexões em torno do trabalho e da juventude, uma relação que tende a ser cada vez mais complexa.

Diante dos objetivos propostos, consideramos que a proposta metodológica utilizada conseguiu abarcá-los. Embora não possamos afirmar que conseguimos aprofundar em algumas questões, tendo em vista a abordagem utilizada, mas especialmente devido ao tempo da pesquisa, julgamos que a investigação possibilitou reunir dados que deram conta de responder ao objetivo proposto. Acreditamos que foi uma decisão acertada a aplicação do questionário e observação do cotidiano, o que possibilitou ora complementar as questões ora ultrapassar as mesmas. Aliada a essa dimensão, ponderamos também que o trabalho de campo foi ainda mais enriquecedor, em especial, pela relação estabelecida entre pesquisadora e pesquisados. Constatamos que essa relação tendeu a ser menos hierarquizada e ainda mais facilitada devido à proximidade etária e de gênero que ampliou o processo de interação.

Diante desse contexto, chamamos atenção para a abrangência da pesquisa tendo em vista o recorte pensado inicialmente, ou seja, a pesquisa tinha como sujeitos jovens trabalhadores da CVB no *campus* Pampulha da UFMG, que totalizavam 150. O questionário foi aplicado a 149 jovens, pois uma jovem estava de licença-maternidade e não se sentiu à vontade de participar da pesquisa. Consideramos que esse resultado dialoga com a maneira que a relação entre pesquisados e pesquisadora se estabeleceu, o que favoreceu a relação de confiança e abertura para que os jovens discorressem sobre a relação com o trabalho, por exemplo.

Inicialmente chamamos atenção para o lugar social dos jovens trabalhadores da CVB, tendo em vista que tal variável interferiu, em parte, nas possibilidades de vivenciar a condição juvenil. Esse lugar relacionou-se a uma dupla condição dos pesquisados, em que ao lado da condição de jovens alia-se a condição de pobreza, o que parece interferir diretamente nas suas trajetórias e nos sentidos atribuídos à vivência juvenil.



Embora no perfil apresentado a junção de diferentes elementos nos permitiu afirmar a dimensão da pobreza, essa relação tendeu a ser uma realidade desde o processo de seleção da CVB, que tem como um dos critérios possibilitar o acesso ao mundo do trabalho a jovens em situação de vulnerabilidade social e com baixa renda *per capita*. Essa realidade nos leva a pontuar a ambiguidade que percebemos nessa relação. Se por um lado a possibilidade de inserção no mundo do trabalho tende a ser positiva especialmente em se tratando de jovens pobres, pois como vimos potencializa as vivências juvenis, por outro lado esse mesmo recorte reforça a dimensão da pobreza dos jovens, uma vez que precisam vivenciar a dimensão do trabalho precocemente, o que em certa medida limita as vivências juvenis. Essa relação é paradoxal, mas reflete a realidade de grande parte dos jovens brasileiros, para os quais a vivência da juventude não pode ser caracterizada pela moratória em relação ao trabalho, pois pelo contrário a condição juvenil é potencializada porque trabalham. Nesse sentido, esse paradoxo pareceu ser de fato uma possibilidade para os jovens pobres desta pesquisa especialmente.

Outra característica marcante do lugar social dos jovens trabalhadores da CVB diz respeito às possibilidades de lazer e uso do tempo livre. Os jovens trabalhadores pontuaram especialmente a realização de esportes, tais como futebol, vôlei e natação, e namorar, conversar com amigos, ficar com a família e ir a festas como as principais atividades de lazer que realizam. Aliou-se a dimensão do lazer a alguns espaços frequentados pelos jovens, dentre os que ganharam destaque na análise, estão o *shopping center*, as casas de amigos/as e as igrejas e/ou cultos. Quanto a atividades de tempo livre, apareceram principalmente: namorar, usar o computador, estudar, fazer atividades domésticas, descansar e assistir televisão. Diante do lazer e do uso do tempo livre, faz-se necessário retomar algumas questões que consideramos importantes.

A primeira delas refere-se à dimensão do lazer. Se tivéssemos olhado o lazer a partir do que é socialmente legitimado como tal, os jovens trabalhadores tenderiam a ser enxergados na perspectiva da falta. Sendo assim, enfatizamos a importância de perceber que eles, nos limites das suas possibilidades, vivenciam processos diferenciados de lazer que nem sempre são levados em conta ou considerados como tal, pois a tendência é a análise tomar como lente a cultura legitimada. Certamente essa dimensão nos convoca a refletir sobre pesquisas futuras que busquem identificar as singularidades presentes no

lazer de jovens pobres, o que devido ao tempo e ao foco desta pesquisa não nos foi possível. Chama atenção nesta dimensão do lazer a questão dos espaços utilizados para tal. Constatamos a ida ao *shopping center* como lugar significativo nas vivências desses jovens, fenômeno já apontado por outras pesquisas que ratificam essa questão. A casa de amigos/as tende a ser também um lugar ímpar nas vivências juvenis dos sujeitos pesquisados, especialmente ressignificada pela possibilidade de recriar “famílias” a partir dela e, finalmente, a igreja e/ou cultos que têm cada vez mais sido um espaço de socialização e sociabilidade para os jovens, especialmente da religião evangélica, como é o caso dos jovens desta pesquisa.

O segundo ponto que merece destaque nestas considerações diz respeito ao uso do tempo livre, pois denotamos que os jovens aqui pesquisados tendiam a ocupar seu tempo livre com necessidades objetivas e marcadas pelas obrigações que tinham, tais como estudar, fazer atividades domésticas e descansar. Podemos questionar: em que medida os jovens pesquisados tinham de fato tempo livre? Diante dessa questão, ressaltamos que o tempo do trabalho e da escola estão intimamente relacionados à falta de tempo para se fazer outras atividades.

Por último, mas não menos importante, ressaltamos o quanto as novas tecnologias de informação e comunicação parecem contribuir para ampliar as possibilidades de lazer e uso do tempo livre, pois é provável que no ciberespaço as fronteiras tendem a se diluir ampliando a socialização e sociabilidades.

Ressaltamos que o lazer e o uso do tempo livre pelos jovens trabalhadores da CVB ora se potencializavam ora se limitavam através do trabalho, pois este “ditava as regras do jogo”, ou seja, a condição juvenil era atravessada pela condição de trabalhador.

Foi possível apreender que o trabalho já fazia parte da condição juvenil de alguns jovens antes mesmo da entrada na UFMG, o que reforça novamente a dimensão de jovens pobres. Alguns começaram a trabalhar tão precocemente que se configurou como uma realidade de trabalho infantil, tendo em vista que não se tratava de um trabalho formal, primordialmente alicerçado na condição de aprendiz. A inserção na UFMG também contribuiu para que a condição juvenil fosse marcada pela condição de estudante, pois o pré-requisito para participar da seleção da CVB era estar na escola, o que juntamente com o trabalho consomem a maior parte do dia.

Em se tratando da inserção dos jovens trabalhadores na UFMG, chamou-nos atenção de antemão ao identificarmos o tempo gasto por eles para chegarem ao local de trabalho. Pouco menos da metade gastava de uma a duas horas para chegar à UFMG, o que nos fez indagar sobre o tempo “perdido” com a mobilidade urbana. Essa questão também merecia um destaque maior que não foi possível devido aos limites desta pesquisa.

Ao adentrar na universidade, podemos dizer que a rotina dos jovens trabalhadores era “pesada” já pelo tempo de trabalho, que era de 8 horas diárias. Todavia, embora essa carga horária fosse o padrão estabelecido pelo convênio entre CVB e UFMG, especialmente a partir das falas dos jovens, denotamos que não era assim para todos os jovens. Desse modo, uns cumpriam uma carga menor e outros chegavam a extrapolar esse tempo. Dentro desse contexto, percebemos que o que de fato repercutia na rotina do trabalho, na carga horária e até mesmo nas possibilidades da experiência laboral na UFMG, era a relação com a chefia imediata. Para alguns, a experiência de trabalho, desde a carga horária, quantidade de trabalho, até mesmo possibilidades de um trabalho educativo, estava diretamente relacionada à chefia que o jovem tinha. Nesse sentido, é possível dizer que, em grande medida, embora a responsabilidade seja da própria universidade, as experiências ora deformadoras, ora formadoras perpassam a chefia imediata dos jovens. Isso porque ainda que se tenham duas avaliações e uma possibilidade de atender às demandas dos jovens quanto às relações de trabalho, não existe ainda na UFMG um acompanhamento processual do jovem desde sua inserção a sua saída. Além disso, percebemos que por “estarem na UFMG de passagem”, como afirmou um jovem, marcado pela instabilidade, não se efetivou ainda na universidade uma reflexão permanente sobre a condição juvenil dos jovens trabalhadores, tendendo a serem reduzidos somente à condição de trabalhadores. Para além dessa questão, podemos salientar que não se construiu na UFMG um estatuto de trabalho para os jovens da CVB com regras claras e objetivas que independessem da subjetividade da chefia. Assim os jovens trabalhadores ficam a mercê de uma relação de trabalho arbitrária que depende da postura e do humor de suas chefias imediatas especialmente.

Outro aspecto que é pertinente retomarmos diz respeito aos sentidos atribuídos ao trabalho pelos jovens. Em especial, apontamos as contribuições que na nossa leitura

referiram-se a dimensões da socialização e sociabilidade. Dentre algumas características da socialização expressas pelos jovens, chamou-nos atenção especial o significado dado ao trabalho, tendo em vista que este proporcionou aprendizado acerca de: conviver com o público, aprender a conviver com as pessoas, aprender a conversar mais, ampliação da rede de contatos. Ademais, eles pontuaram também a possibilidade da ampliação de fazer amigos no espaço de trabalho, o que entendemos a partir da sociabilidade. Consideramos que tanto a dimensão da socialização quanto da sociabilidade refletiu a questão do trabalho em sua dimensão ampla que tende a favorecer o processo formador do trabalho. Foi perceptível também o caráter deformador do trabalho, especialmente no que diz respeito ao sentimento em relação ao trabalho que era visto como uma obrigação a cumprir. Além disso, enfatizamos que o sentimento negativo em relação ao trabalho que o colocava como deformador estava também relacionado a uma relação de conflito com a chefia. Cabe salientar que, mesmo colocando características formadoras e deformadoras, o processo de trabalho expressa a ambiguidade do social que é sempre formadora e deformadora, nem sempre sendo possível tal separação, tendo em vista a complexidade e os significados atribuídos à relação de trabalho.

Quanto aos demais sentidos conferidos ao trabalho, salientamos como marca forte explicitada pelos jovens trabalhadores da CVB a dimensão da independência, não só a financeira. Nesse sentido, os jovens ponderaram que através do trabalho conseguiram ser mais “donos de si”, como pontuamos, tendo em vista que ganharam autonomia, liberdade e confiança dos pais, mães e/ou responsáveis. Ressaltamos também o sentido de aprender e adquirir experiência, enfatizado por alguns deles. Para vários dos jovens pesquisados, o trabalho que tinham hoje era para se acostumarem com o trabalho de adulto que um dia virá, pois o trabalho na UFMG ainda era “fácil”, porque era trabalho de jovem. Consideramos que esse aspecto pode expressar uma visão do jovem como um “vir a ser” e especialmente a uma visão negativa do mundo adulto, como aquele que tem um trabalho mais difícil, além de “desconsiderar” que a rotina de trabalho que tem, especialmente diante da carga horária, pode ser entendida como “um trabalho de adulto”.

Diante da relação que os jovens estabeleceram com o trabalho, reforçamos a dimensão da ambiguidade presente nesta. Assim, ora o trabalho é formador, ora é deformar e, nessa ambiguidade, pode se estabelecer o trabalho educativo. Além disso,

rememoramos a importância de olharmos o “trabalhador e não tanto o trabalho” (Arroyo, 1987), pois poderemos perceber as singularidades que marcam a relação entre jovens e trabalho, por exemplo, percebendo o âmbito das relações subjetivas, aqui especificamente na relação com a chefia. É importante atentarmos para essa questão, que, no caso da maioria dos jovens trabalhadores da CVB, a experiência de trabalho na UFMG foi a primeira experiência de trabalho e, no caso de todos, a primeira experiência formal, pois como aponta Heilborn e Cabral (2006), ao lado de outras primeiras experiências de “primeira vez”, o primeiro trabalho “modula a socialização”. Assim, juntamente com os apontamentos de Arroyo (2012), podemos dizer que o trabalho “faz juventudes”.

A relação entre juventude, trabalho e escola também contribui para percebermos outros elementos da ambiguidade do trabalho. Nos seus depoimentos, a maioria dos jovens afirmou que o trabalho não prejudicava na escola, ao contrário, ajudava a ter mais responsabilidade, a ter disciplina na escola, ter mais compromisso e conversar com os professores sobre possíveis dúvidas. Tais características parecem expressar os aspectos estruturantes do trabalho que podem favorecer a estruturação do tempo e obrigações. Em contrapartida, um número menor de jovens trabalhadores afirmou que o trabalho prejudicava na escola, pois ficavam cansados, não tinham tempo nem paciência para estudar e chegavam atrasados na escola. Novamente aqui percebemos a dimensão da ambiguidade, pois se para uns estudar e trabalhar eram antagônicos, para outros isso era normal e até favorecia na escola. Apontamos que essa relação dependia muito do modo como os jovens lidavam com outros espaços, nesse caso, escola. Dessa forma, se a escola “não tinha sentido”, a relação entre estudo e trabalho tendia a ser menos pesada, ou não prejudicava a escola; para outros, a relação com a escola “tinha um sentido” *a priori* o trabalho acabava por prejudicar. No caso dos jovens trabalhadores da CVB, inferimos que a maioria estabeleceu com a escola um sentido mais instrumental, pois ela parecia ser vista como aquela que possibilitaria terem mais oportunidades na vida e terem uma profissão. Neste sentido a escola tende a aparecer como “passaporte para o futuro” ou mesmo “pré-requisito para empregos”. Essa questão certamente tem ligação com a ampla discussão sobre os sentidos da escola de ensino médio especialmente; pois, de um lado, os jovens reiteravam a discussão sobre a importância da escola e, de outro, postulavam a ausência de sentido da mesma no presente. Não

podemos negar que os significados atribuídos à escola pelos jovens desta pesquisa dialogavam com a dimensão da pobreza nas quais estão inseridos, mas também a um discurso social da centralidade da escolaridade como garantia de um futuro melhor. Assim, “ser alguém na vida”, no caso dos jovens desta pesquisa, perpassava a escola que era colocada como fundamental em grande parte dos projetos de futuro dos mesmos.

Quando analisamos os projetos de futuro expressos pelos jovens pesquisados, denotamos que tais projetos figuravam-se a partir de três dimensões especiais: família, estudos e trabalho. A família ganhou centralidade nos projetos de futuro dos jovens, pois, mesmo quando aparecia em segundo ou terceiro lugar, a explicação da grande maioria era porque precisavam estudar para ter um bom emprego, ratificando a relação com a escola, para que pudessem retribuir as suas famílias o que já tinham feito por eles. Essa questão tende a contribuir para desnaturalizar o falso estereótipo de que o jovem não se preocupa com sua família, pois tanto como parte da elaboração dos projetos como na escuta sobre os mesmos, a família apareceu como uma dimensão central.

Quanto aos projetos ligados aos estudos, a grande maioria dos jovens enfatizou a possibilidade de continuidade de estudos, especialmente em tentar Enem para fazer um curso superior e, juntamente a essa dimensão do trabalho, as possibilidades de melhores empregos para poderem ajudar a família.

Embora uma possível “ordem” de projeção parecia clara para os jovens trabalhadores, percebemos que a marca dos projetos de futuro deles era a incerteza que dialogava especialmente com a dimensão temporal do futuro. Tal constatação vem reforçar outras pesquisas que apontam, que no Brasil o princípio da incerteza domina o cotidiano dos jovens. No caso destes jovens pobres, ressaltamos que as incertezas são ainda maiores, pois contam com poucos recursos e margens de escolhas.

Outro elemento marcante explicitado pelos jovens refere-se à dimensão da escolha. Para a maioria, as possibilidades de escolhas estão abertas para eles, ou seja, consideravam que a escolha individual era o primordial diante dos projetos de futuro, sem levar em conta a dimensão do campo de possibilidades. Essa questão se articula com o fato de boa parte deles considerarem o esforço pessoal como o mais importante para realizarem seus projetos. Para a maioria, o mérito tendia a ser o elemento chave

para as conquistas futuras, o que se contrapõe à questão da realidade objetiva, ou seja, o campo de possibilidades, como já explicitamos.

Pontuamos ainda que o local de trabalho foi colocado como um espaço que contribui para se pensar em projetos de futuro, pois, como afirmaram alguns jovens, o trabalho “abria a cabeça”, estar dentro da UFMG favorecia ver outras possibilidades de projetos por conhecer e ter mais informações acerca de cursos por exemplo.

A partir da relação que os jovens estabeleceram com seus projetos de futuro, pudemos constatar a tendência de uma mesma postura, a de “*bricoleur*” na elaboração dos mesmos, pois, para alguns, estes eram marcados pela incerteza e provisoriedade especialmente.

Diante dessas considerações, reforçamos que a condição juvenil dos jovens que trabalhavam na UFMG era e é atravessada pela condição de trabalhador. Certamente aliada à dimensão de jovens pobres, a condição juvenil tendia a ser mais circunscrita pelo trabalho, pois para estes o trabalho tornou-se possibilidade para vivenciarem a condição de jovens. É claro que, na sociedade cada vez mais globalizada, as singularidades de jovens pobres tendem a “ultrapassar as barreiras de classe”. Aliada à dimensão de jovens pobres, tinha-se também a condição de aluno, em que os jovens vistos somente como aluno limitava ainda mais a condição de jovens.

Por fim, denotamos que para entender a relação entre juventude e trabalho, que neste trabalho relaciona-se ao jovem pobre, trabalhador e estudante, é necessário estarmos atentos às ambiguidades que essa relação apresenta, pois o trabalho “faz” juventudes trazendo marcas ambíguas para a vivência da condição juvenil. Nesse sentido, pontuamos que a juventude dos pesquisados é vivenciada a partir da articulação entre trabalho, escola e o lazer no pouco tempo que lhes resta, certamente relacionando-se a dimensão da pobreza em que estão inseridos.

Esperamos que este trabalho possa contribuir para os estudos sobre juventudes, trabalho e projeto de futuro, pois, mesmo se tratando da discussão de um público específico na relação com o trabalho e outras dimensões que tendem a fazer parte da juventude, acreditamos que os dados e interpretações deste estudo podem fornecer elementos para pesquisas futuras que envolvam a temática em questão.

## **Bibliografias**

ABRAMO, Helena Wendel. Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano. São Paulo: Scritta. Editora Página Aberta, 1994.

ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org's.): Retratos da juventude brasileira – Análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005 (Reimpressão 2008).

ABRAMO, Laís. Trabalho decente para a juventude. Brasília, 25 de novembro de 2008.

ALBORNOZ, Suzana. O que é trabalho. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

ALMEIDA, Elmir de. DAYRELL, Juarez. CARRANO, Paulo. Jovens Brasileiros, lazer e sociabilidades: um mosaico analítico sobre dados de pesquisa nacionais. 2012 (MIMEO)

ALVES, Zenaide; NONATO, Symaira Poliana. Elementos para pensar uma pedagogia da juventude. 2009. (Mimeo)

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZAJDET, Fernando. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

ANTUNES, Ricardo. A dialética do trabalho – Escritos de Marx e Engels. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2004.

ARANHA, Antônia Vitória; DIAS, Deise de Souza. O trabalho como princípio educativo na sociabilidade do capital. In: NETO, Antonio J. Menezes; CUNHA, Daisy Moreira; FIDALGO, Fernando; JUNIOR, Hormindo P. de Souza; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora. (orgs.). Trabalho, política e formação humana: Interloquções com Marx e Gramsci. São Paulo: Xamã, 2009.

ARROYO, Miguel G. O direito do trabalhador à educação. In: GOMEZ, Carlos Minayo; GRIGOTTO, Gaudêncio; ARRUDA, Marcos; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. Trabalho e Conhecimento: Dilema na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1987.

ARROYO, Miguel G. Revendo os vínculos entre trabalho e educação: Elementos materiais da formação humana. In: SILVA, Tomaz T. da. (Organizador) Trabalho, Educação e Prática Social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ARROYO, Miguel G. Recuperar a humanidade roubada. In: Ofício de Mestre: Imagens Quebradas. Petrópolis: Vozes, 2000.

AURÉLIO, Novo dicionário. 2º Edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.



BOGDAN, Robert. BILKEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOTELHO, Joaquim Maria. Os jovens e o mercado de trabalho. Uma análise entre o Brasil e o EUA. 2008.

BOURDIEU, P. A “juventude” é apenas uma palavra! Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121.

\_\_\_\_\_, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre (org). A miséria do mundo. Petrópolis: Vozes, 1997, p.693-732.

\_\_\_\_\_, Pierre. *A escola conservadora; as desigualdades frente à escola e à cultura*. In: Nogueira M. A. Pierre Bourdieu: Escritos de Educação. Petrópolis. Vozes, 2003 (5ª edição) p.38-63.

\_\_\_\_\_, Pierre. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: Nogueira M. A. Pierre Bourdieu: Escritos de Educação. Petrópolis. Vozes, 2011 (5ª edição)

BOUTINET, Jean-Claude. Antropologia do projeto. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRAGA, Mauro Mendes. Censo socioeconômico e étnico dos estudantes de graduação da UFMG. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2006.

BRANDÃO, Carlos. R. A turma de trás. In: MORAIS, Regis (org.) Sala de aula: que espaço é este? Campinas: Papyrus, p. 105-22, 1986.

BRASIL, Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990.

BRASIL, Lei da Aprendizagem. nº 10.097 de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL, Lei da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) nº 5.542, de 1 de maio de 1943.

BRASIL, Lei do Estágio. nº 11.788 de 15 de setembro de 2008;

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

BRASIL. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRENNER, Ana Karina. DAYRELL, Juarez. CARRANO, Paulo. Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. In: ABRAMO, Helena Wendel. BRANCO, Pedro Paulo Martoni. (orgs). Retratos da juventude Brasileira – Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

CARNEIRO, Maria José. Juventude rural: projetos e valores. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org's.): Retratos da juventude brasileira – Análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. (Reimpressão 2008).

CARRANO, Paulo César Rodrigues. “Juventudes: as identidades são múltiplas”. Movimento: Revista da Faculdade de Educação da UFF. RJ: DP&A Editora, n.1, maio, p. 11-27, 2000.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Jovens na cidade. In: Revista Trabalho e Sociedade. Ano 1 / Nº 1, 2001.

CARVALHO, Célia Pezzolo de. Ensino noturno: realidade e ilusão. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

CGI (Comitê Gestor da Internet no Brasil). Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação no Brasil - TIC lanhouses 2010. Survey on the use of information and communication technologies in Brazil : ICT lanhouses 2010. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2010.

CHARLOT, Bernard. O ‘filho do homem’: Obrigado a aprender para ser (uma perspectiva antropológica). In: Da relação com o saber: Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHAUÍ, Marilena. Conformismo e Resistência – aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CORBUCCI, Paulo Roberto et al. Situação Educacional dos Jovens Brasileiros. In: Juventude e políticas sociais no Brasil / organizadores: Jorge Abrahão de Castro, Luseni Maria C. de Aquino, Carla Coelho de Andrade. – Brasília: IPEA, 2009

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

CORROCHANO, Maria Carla. Jovens olhares sobre o trabalho. GT 9 / ANPED, 2002

CORROCHANO, Maria. Carla. O processo de construção da Agenda Nacional do Trabalho Decente para a Juventude: questões para o diálogo. In: Políticas públicas, juventude em pauta, 2010. Políticas públicas, juventude em pauta. São Paulo: Ação Educativa, 2010.

CORROCHANO, Maria Carla; NAKANO, Marilena. . Jovens, mundo do trabalho e escola. Série Estado do Conhecimento, Brasília - DF, v. 7, p. 95-122, 2002.

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

CORROCHANO, Maria Carla; NAKANO, Marilena. Jovens e trabalho. In: O Estado da Arte sobre a juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). Belo Horizonte: Argvmentvm: 2009.

CORTI, Ana Paula. Juventude e diversidade no Ensino Médio. In: MEC/SED. Salto para o Futuro Juventude e escolarização: os sentidos do ensino Médio.. Ano XIX boletim 18 - Novembro/2009.

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

CRUZ, Robson, Nascimento; ZILLER, Joana; AMARAL, Julião Gonçalves; NONATO, Symaira Poliana; TAVERES, Patrícia Rodrigues de Oliveira. Mapa do invisível – Hierarquias sociais e universidade. In: MAYORGA, Claudia. Universidade cindida, universidade em conexões – Ensaio sobre democratização da universidade. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

CRUZ VERMELHA BRASILEIRA. Filial do Estado de Minas Gerais. Minas Gerais: 2009. Disponível em: <<http://cvbmg.org.br/>>. Acesso em: 12/01/2012.

DAYRELL, Juarez T. (Org.). Múltiplos Olhares sobre a Educação e Cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

\_\_\_\_\_, Juarez Tarcísio. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez T. (Org.). Múltiplos Olhares sobre a Educação e Cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

\_\_\_\_\_, Juarez Tarcísio. Juventude, grupos de estilo e identidade. Educação em Revista (UFMG), Belo Horizonte, v. 30, n.1, p. 25-38, 1999.

\_\_\_\_\_, Juarez Tarcísio. As experiências socializadoras e as formas de sociabilidade dos sujeitos. In: A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte. Tese. USP. São Paulo. 2001

\_\_\_\_\_, Juarez. Tarcísio O jovem como sujeito social. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 5/6, n.24, p. 40-52, 2003.

\_\_\_\_\_, Juarez Tarcísio. A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

\_\_\_\_\_, Juarez T. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. Educação & Sociedade, 2007.

\_\_\_\_\_, Juarez. Tarcísio. O aluno do ensino médio: o jovem desconhecido. Salto para o Futuro, v. 18, p. 16-24, 2009.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; BARBOSA, Daniele de Souza . "Turma ou panelinha": a sociabilidade de jovens alunos em uma escola pública. In: Leôncio Soares; Isabel de

Oliveira e Silva. (Org.). Sujeitos da Educação e processos de sociabilidade: os sentidos da experiência. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, v. 1, p. 237-268.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; CARRANO, Paulo. César. R. Dificultades de finales del signo y promesas de un mundo diferente. Revista de Estudios Sobre Juventud, México, n.17, p. 160-203, 2003.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; CORROCHANO, Maria Carla. Juventude, socialização e transição para a vida adulta. In: Maria Tereza Canezím Guimarães; Sonia M. Gomes Souza. (Org.). Juventude e contemporaneidade: desafios e perspectivas. 1ed. Goiânia: Cânone Editorial, 2009, v. 1, p. 119-136.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; LEÃO, Geral; REIS, Juliana, Batista dos. Juventude, pobreza e ações educativas no Brasil. In: SPOSITO, Marília Pontes. Espaços públicos e tempos juvenis: Um estudo de ações de poder público em cidades de região metropolitana brasileira. São Paulo: Global, 2007.

DEBERT, Guita Grin. As classificações etárias e a juventude como estilo de vida. In: Debert, Guita Grin. A reinvenção da velhice. Ed USP. 2004

DIAS, Deise de Souza. Jovem aluno trabalhador do ensino médio: a articulação entre trabalho e educação. Dissertação de Mestrado, 2000.

DUBET, François. MARTUCCELLI, Danilo. A socialização e a formação escolar. In: Lua Nova Revista de cultura e política. n. 40/41. p. 241-266. 1997.

ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. A busca da excitação. Lisboa, Difel, 1992.

FALCÃO, Jorge Tarcísio da Rocha; RÉGNIER, Jean – Claude. Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 81 n.198, p.229-243, maio/ago.2000.

FANFANI, Emilio Tenti. Culturas jovens e cultura escolar. Documento apresentado no seminário “Escola Jovem: um novo olhar sobre o ensino médio”. MEC, 2000.

FERNANDEZ, Enguita Mariano. *As relações sociais da educação, 2: A atomização do corpo social*. In: A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo: trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto alegre. Artes Médicas, 1989

FLICK, Uwe. Desenho da pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, João César de Freitas. Adolescência e Trabalho. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

FORACCHI, Marialice. A juventude na sociedade moderna. São Paulo: Pioneira, 1972.

\_\_\_\_\_, Marialice Mencarini. A participação social dos excluídos. São Paulo. Editora Hucitec, 1982.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: Mistificações e desafios de uma relação complexa. (Entrevista/Programa de TV), 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. Juventude e Sociedade – Trabalho, Educação e Participação. São Paulo: Editora fundação Perseu Abramo, 2004.

FRÚGOLI, Heitor Junior. Sociabilidade Urbana. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

GIDDENS, Anthony. Sociologia. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2005.

GOFFMAN, Erving. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1988.

GOLDENBERG, Mirian. A arte de pesquisar como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 5ª Edição. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GOMES, Nilma L.; DAYRELL, Juarez T. A juventude no Brasil. Mimeo. 2004.

GOMES, Nilma Lino. Um olhar além das fronteiras educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. In: Revista Educação e Pesquisa. V.29 / n 1 p.167-182, jan/jun. 2003.

GÓMEZ, Pérez A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. Gimeno. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GUIMARÃES, Nadya Araujo. Trabalho: uma categoria chave no imaginário juvenil? In: ABRAMO, H. W; BRANCO, P. P. M. Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional. São Paulo, São Paulo: Instituto Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005, p.175-214. (Reimpressão, 2008).

\_\_\_\_\_, Nadya Araujo. Prefácio. In: TARTUCE, Gisela Lobo Pereira. Jovens na transição escola-trabalho – Tensões e intenções. São Paulo: Annablume, 2010.

HASENBALG, C. A transição da escola ao mercado de trabalho. In: SILVA, N. V. Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003. p. 147-172.

HEIBORN, Maria Luiza, CABRAL, Cristiane S. Parentalidade juvenil: transição condensada para a vida adulta. In: CAMARANO, Ana A. Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição? Brasília: Ipea, p. 225-255, 2006.

IBASE e Polis. Juventude e Democracia- participação, esferas públicas- relatório final-novembro de 2005.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Síntese de Indicadores Sociais 2010. Comunicação Social, 17 de setembro de 2010. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_impressao.php?id\\_noticia=1717](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_impressao.php?id_noticia=1717). Acesso em: 15.12. 2012

IPEA. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. PNAD 2007. Primeiras Análises: Educação, juventude, raça e cor. Volume 4, 2008b. (Comunicado da presidência nº 12).

IPEA. Comunicado nº 66. PNAD 2009 - Primeiras análises: Situação da educação brasileira - avanços e problemas. 18 de novembro de 2010.

IPEA. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. PNAD 2011. Comentários indicadores do período de 2009 e 2010 Disponível em [http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_visualiza.php?id\\_noticia=2222&id\\_pagina=1](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2222&id_pagina=1)

JUNQUEIRA, Maria do Carmo Vieira. Processo de adaptação dos trabalhadores adolescentes na UFMG: um estudo preliminar, Sociedade de Ensino Superior Estácio de Sá, 2007.

LARAIA, Roque de Barros. Cultura um conceito antropológico. Rio Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

LE GOFF. Jaques. Documento/monumento. In: LE GOFF. Jaques. História e memória. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994, p.535-549.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n. 1, p. 31-48, jan/abr. 2006.

\_\_\_\_\_, Geraldo Pereira. A gestão da pobreza juvenil: uma análise de uma programa federal de inclusão social para jovens pobres. Anped. 2006. Disponível em: [www.anped.org.br/reunioes/27/gt03/t036.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt03/t036.pdf)

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

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

LEÃO, Geraldo Pereira; NONATO, Symaira Poliana. Juventude e Trabalho, 2011. (Material didático Curso Juventude Brasileira e Ensino Médio Inovador).

LEÃO, Geraldo Pereira; NONATO, Symaira Poliana. Políticas públicas, juventude e desigualdades sociais: uma discussão sobre o ProJovem Urbano em Belo Horizonte. Educação e Pesquisa, v. 38, n. 04, out./dez. 2012, p. 833-849.

LECCARDI, Carmen. Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. *Tempo Social*. Volume 17, número 2, novembro de 2005.

LEITE, Gelson. Juventude e socialização: modos de ser jovem aluno das camadas médias em uma escola privada de Belo Horizonte- MG. Belo Horizonte. Dissertação, 2011.

LEITE, Lucia Helena Alvarez; HERMONT, Catherine. Ser jovem e ser aluno. In: In: Leôncio Soares; Isabel de Oliveira e Silva. (Org.). *Sujeitos da Educação e processos de sociabilidade: os sentidos da experiência*. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, v. 1, p. 237-268.

LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude. Introdução. In: *História dos jovens 1 – da antiguidade à era moderna*. Tradução: Claudio Marcondes; Nilson Moulin; Paulo Neves. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MACHADO, Nilson José. *Educação: projetos e valores*. São Paulo: escrituras, 2004.

MAIA, Ana Augusta Ravasco Moreira. *Ninguém pode ficar parado: juventude, trabalho e projetos de vida*, 2007. (Dissertação)

MARGULLIS, Mario y URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. In: Mario Margulis (editor): *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Editora Biblos, 1998.

MARQUES, Maria Ornélia da Silveira. Escola noturna e os jovens. *Revista Brasileira de Educação. Juventude e Contemporaneidade*, São Paulo, ANPED, n. 5/6, p. 63-75, 1997.

MAUSS, M. Ensaio sobre a dádiva. Forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. In: MAUSS, M. *Sociologia e Antropologia*. v. 2. São Paulo: EDUSP, 1974. p. 37-184.

MELLO, Jorge C. R. da Silva. Desigualdades sociais e acesso seletivo ao ensino superior no Brasil no período de 1994-2001. *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación*, v.5, nº 2e, p. 69-83, 2007.

MENDES, André de Carvalho Bandeira Mendes. *O lazer dos jovens trabalhadores da Cruz Vermelha Brasileira na Universidade Federal de Minas Gerais: uma análise das compreensões, vivências e relações sociais*. Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método, criatividade*. 18ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino *O negro no Brasil hoje*. São Paulo: Global, 2006.

NAKANO, Marilena. O encontro solidário de gerações no mundo do trabalho – possibilidades de ressignificação da escola. CEBRAP, 2005.

NOGUEIRA, Maria Alice. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social*, n. 176, vol. XL, 2005, p. 563-578.

NONATO, Brécia França. Sentidos da experiência universitária para jovens bolsistas do ProUni. Universidade Federal de Minas Gerais/Faculdade de Educação. 2012. Dissertação

NONATO, Symaira Poliana. As repercussões de um projeto socioeducativo na trajetória de vida de jovens de periferia de Belo Horizonte e região metropolitana. Monografia, 2010.

NOVAES, Regina. Juventude, percepções e comportamentos: a religião faz diferença? In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org's.): Retratos da juventude brasileira – Análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. (Reimpressão, 2008).

NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (orgs). Culturas jovens – novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

OIT (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO). Trabalho decente e juventude no Brasil. Brasília: Organização Internacional do Trabalho, 2009.

OLIVEIRA, Sidinei Rocha de; PICCININI, Valmiria Carolina; BITENCOURT, Betina Magalhães. Juventude, gerações e trabalho: é possível falar em geração Y no Brasil? *Revista: O&S Ideias e Debate*. V.19.62, p.551-558 – Julho/setembro, 2012.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. *Análise Sociológica*, v. 25, n. 105-106, 1990.

\_\_\_\_\_, José Machado. Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro. Porto: AMBAR, 2001

\_\_\_\_\_, José Machado. Culturas Juvenis. Lisboa, Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2003.

\_\_\_\_\_, José Machado. Vida cotidiana – enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

PAIVA, Vanilda. Sobre o conceito de “capital humano”. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 185-191, jul.2001.

PAIXÃO, Lea Pinheiro. Compreendendo a escola na perspectiva das famílias. In: MULLER, Maria Lúcia Rodrigues, PAIXÃO, Lea Pinheiro. (orgs). Educação-diferenças e desigualdades. Cuiabá. Ed.UFMT/FAPEMAT/CNPQ, 2006, p. 57-81.



PAIXÃO, MARCELO; CARVANO; LUIZ (orgs.). Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2007-2008. Editora Garamond Ltda., 2008.

PEREGRINO, Mônica. Os estudos sobre jovens na interseção da escola com o mundo do trabalho. In: O Estado da Arte sobre a juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). Belo Horizonte: Argvmentvm: 2009.

\_\_\_\_\_, Mônica. Juventude e escola – elementos para a construção de duas abordagens. In: DAYRELL, Juarez; STENGEL, Márcia; MOREIRA, Maria Ignez Costa. Juventude Contemporânea, um Mosaico de Possibilidades. Editora PUC Minas, 2011.

PORTES, Écio Antonio. Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 87, p. 220-235, 2006.

PRADO, Marco Aurélio Máximo; MACHADO Frederico Viana. Preconceito contra homossexualidades – A hierarquia da invisibilidade. São Paulo: Cortez, 2008.

RIBEIRO, Maria de Fátima Queiroz Ribeiro. Os jovens pobres e a política social no Brasil: do trabalho precoce ao trabalho protegido. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. 2012 (Tese).

SÁ, Teresa. Lugares e não-lugares em Marc Augé. ArtiTextos. Dezembro, p.179-188. 2006.

SACRISTÁN, J.G. O aluno como invenção. Porto: Porto, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra, n. 63, p. 237-280, 2002.

SANTOS, Edvaldo Albuquerque dos; BERTOLDO, Edna; LIMA, Sérgio. Trabalho e Educação: uma relação obscura na escola noturna. S/D.

SANTOS, Gevanilda. SANTOS, Maria José P. BORGES, Rosangela. A juventude negra. In: ABRAMO, Helena Wendel. BRANCO, Pedro Paulo Martoni. (orgs). Retratos da juventude Brasileira – Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

SARTI, Cynthia. O jovem na família: o outro necessário. In: NOVAES, Regina; VANUUCHI. Juventude e Sociedade – Trabalho, Educação, Cultura e Participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. (Reimpressão 2007).

SAVIANI. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação. vol. 12 n. 34 Rio de Janeiro Jan./Apr. 2007

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Juventude, Mídias e TIC. In: O Estado da Arte sobre a juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). Belo Horizonte: Argvmentvm: 2009.

\_\_\_\_\_, Maria da Graça Jacintho. Sociabilidade juvenil, mídias e outras formas de controle social. In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia (orgs). Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011.

SILVA, Elionalva Sousa. Ampliando Futuros: *O Curso Pré-Vestibular Comunitário da Maré*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas. 2006. Dissertação.

SILVA, Tomaz T. da. Trabalho, Educação e Prática Social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SINGER, Paul. A juventude como coorte: uma geração em tempos de crise social. In: SPOSITO, Marília Pontes. Espaços públicos e tempos juvenis: Um estudo de ações de poder público em cidades de região metropolitana brasileira. São Paulo: Global, 2007.

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Ensino Médio noturno: democratização e diversidade. Educar, Curitiba, n.30, p.53-72, 2008.

SPOSITO, Marília Pontes. Trabalhador-estudante: um perfil do aluno do curso superior noturno. São Paulo: Loyola, 1989.

SPOSITO, Marília Pontes (Coord.), (2003). *Juventude e escolarização. Estado do conhecimento*. São Paulo. [Publicação eletrônica: [www.acaoeducativa.org](http://www.acaoeducativa.org)]

SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. Perspectiva - Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, 2004.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org's.): Retratos da juventude brasileira – Análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005 (Reimpressão 2008).

SPOSITO, Marília Pontes. Introdução- Espaços públicos e tempos juvenis. In: SPOSITO, Marília Pontes. Espaços públicos e tempos juvenis: Um estudo de ações de poder público em cidades de região metropolitana brasileira. São Paulo: Global, 2007.

SPOSITO, Marília Pontes. Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal. Educação e Realidade, n.33, p.83-98. Jul/dez, 2008.

SPOSITO, Marília Pontes (coordenação). O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências e Serviço Social (1999-2006). Volume 1. Belo Horizonte: Argvmentvm: 2009

TARTUCE, Gisela Lobo Pereira. Jovens na transição escola-trabalho – Tensões e intenções. São Paulo: Annablume, 2010.

TEIXEIRA, Inês A. Castro. Virtualidades e alcances da entrevista narrativa. In: Congresso Internacional sobre pesquisa (Auto) Biográfica II, 2006, Salvador. Anais. Salvador: UNEB, 2006

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. Revista Brasileira de Educação. Col.11, nº 32, 2006, p. 11-25.

VASCONCELLOS, Fernanda Dias. “Sem querer você mostra seu preconceito!”: um estudo sobre as relações raciais entre estudantes de uma escola de Ensino Médio. Universidade Federal de Minas Gerais/Faculdade de Educação. 2011. Dissertação

VELHO, Gilberto. Individualismo e Cultura – Notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

VELHO, Gilberto. Projeto e Metamorfose – Antropologia das Sociedades Complexas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

VELLOSO, Ricardo Viana. O ciberespaço como ágora eletrônica na sociedade contemporânea. Brasília, v. 37, n. 2, p. 103-109, maio/ago. 2008.

VIANA, Maria José. Longevidade escolar em famílias de camadas populares – algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, Maria Alice. ROMANELLI, Geraldo; NADIR, Zago (Orgs.). Família & Escola – trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Editora Vozes, 2000, p.45-60.

VIANNA, Heraldo. Pesquisa em educação – a observação. Brasília: Plano, 2003.

WILLIS, Paul. Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ZALUAR, Alba. O antropólogo e os pobres: introdução metodológica a afetiva. In: A máquina e a revolta. São Paulo: Brasiliense, 1985.

#### **Sites consultados:**

<http://www.mec.gov.br/>

<http://www.censo2010.ibge.gov.br>

<http://cvbmg.org.br/>

## Apêndice

### Apêndice 1 – Questionário

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social



#### A CONDIÇÃO JUVENIL DOS JOVENS TRABALHADORES DA CRUZ VERMELHA NO CAMPUS (PAMPULHA) UFMG

Data da aplicação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

#### A – DADOS PESSOAIS E FAMILIARES

1. Sexo:  1. Masculino  2. Feminino

2. Idade (anos): \_\_\_\_\_

Data de nascimento \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

#### 3. Estado Civil

1. Solteiro/a  
 2. Casado/a  
 3. União estável  
 4. Outro

4. De acordo com as categorias de cor/raça do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), você se declara:

1. Branco.  
 2. Pardo.  
 3. Preto.  
 4. Amarelo (de origem asiática).  
 5. Indígena.

5. Atualmente qual religião ou culto você frequenta?

1. Católica.  
 2. Evangélica.  
 3. Espírita.  
 4. Umbanda, Candomblé.  
 5. Judaica.  
 6. Islâmica.  
 7. Mais de uma.  
 8. Nenhuma.  
 9. Outra qual? \_\_\_\_\_

6. Com quem você mora?

1. Com meus pais (pai e mãe).  
 2. Com minha mãe.  
 3. Com meu pai.  
 4. Sozinho, mantido por você.  
 5. Sozinho, mantido por pais/familiares.  
 6. Com outros familiares.  
 7. Cônjuge/Companheiro.

8. Com amigos (as), mantido por você.

9. Com amigos (as), mantido por pais/familiares.

7. Você tem irmãos:

1. Sim  
 2. Não

8. Se sim, quantos?

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

9. Se sim, qual a sua posição na família?

1. Caçula.  
 2. Segundo filho.  
 3. Terceiro filho.  
 4. Quarto filho.  
 5. Quinto filho ou mais.  
 6. Mais velho.

10. Você tem filhos?

1. Sim  
 2. Não

11. Se sim, quantos?

1. Um  
 2. Dois  
 3. Três

12. Se sim, qual a idade?

1. Zero mês a um ano  
 2. Um ano a um dia a dois anos  
 3. Dois anos e um dia a três anos.  
 4. Três anos e um dia a quatro anos ou mais

13. Quantas pessoas moram na mesma casa que você?

1. Nenhuma.  
 2. Duas.

- 3. Três.
- 4. Quatro.
- 5. Cinco
- 6. Seis
- 7. Sete ou mais.

**14. Situação da moradia.**

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

**15. Em qual bairro você mora?** \_\_\_\_\_

**16. Cidade?** \_\_\_\_\_

**17. Qual a renda mensal aproximada da sua família, incluindo todos os rendimentos de todos os membros de sua família? (Lembrando que o salário mínimo é de R\$ 622,00)**

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

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

- 1. Você
- 2. Pai
- 3. Mãe
- 4. Padrasto
- 5. Madrasta
- 6. Irmão ou Irmã
- 7. Tio ou Tia
- 8. Avós
- 9. Outros. Quem \_\_\_\_\_

**18. Qual a profissão/ocupação do principal responsável pelo sustento da família?** \_\_\_\_\_.

**Sobre seus pais e familiares**

**20. Quanto à convivência ?**

	1. Mora com você	2. Mora com familiares (pai, mãe, irmãos)	3. Mora com outra família	4. Não tem contato	5. Falecido	6. Desconhece
20.1 Mãe						
20.2 Pai						

**21. Quanto à escolaridade**

	1. Nunca estudou	2. Até a 4ª série do Ensino Fund.	3. Ensino fund. incompleto	4. Ensino fund. completo	5. Ensino Médio incompleto	6. Ensino médio completo	7. Ensino superior incompleto	8. Ensino superior completo ou mais	9. Não sei informar
21.1 Mãe									
21.2 Pai									
21.3 Avó materna									
21.4 Avô materno									
21.5 Avó paterno									
21.6 Avô paterno									

**22. Qual a profissão / ocupação da sua mãe?** \_\_\_\_\_

**23. Qual a profissão / ocupação do seu pai?** \_\_\_\_\_

**B- SOBRE O SEU TRABALHO**

**24. Com qual idade você começou a trabalhar?** \_\_\_\_\_

**25. Este é seu primeiro emprego?**

1. Sim  
 2. Não

**26. Se não, em que você trabalhava?** \_\_\_\_\_

**27. Porque você trabalha?**

1. Para não ficar à toa  
 2. Para ser independente  
 3. Porque gosta de trabalhar  
 4. Para aprender / Adquirir experiência  
 5. Para ajudar nas despesas de casa  
 7. Por influência de familiares  
 8. Por influência de amigos

**28. Assinale a alternativa que melhor descreve sua situação atual?**

1. Trabalho e recebo ajuda da família  
 2. Trabalho e sou o único responsável pelo meu sustento  
 3. Trabalho e contribuo para o sustento da minha família  
 4. Trabalho e sou o único responsável pelo sustento da minha família

**29. Unidade que trabalha:**

\_\_\_\_\_

**30. Que tipo de trabalho**

executa? \_\_\_\_\_

**31. Quanto tempo esta na Cruz**

Vermelha? \_\_\_\_\_ E na UFMG? \_\_\_\_\_

**32. Como ficou sabendo da Cruz**

Vermelha? \_\_\_\_\_

**33. Você que escolheu vir para a UFMG**

(Campus Pampulha)?  1. Sim  2. Não

**34. Qual o principal meio de transporte você utiliza para chegar ao seu trabalho?**

1. A pé.  
 2. De carona.  
 3. De bicicleta.  
 4. Transporte coletivo.  
 5. Outros. Qual \_\_\_\_\_

**35. Quanto tempo você gasta da sua casa até o trabalho?**

1. Menos de 10 minutos.  
 2. De 10 a 30 minutos.  
 3. De 30 minutos a 1 hora.  
 4. De 1 a 2 horas.  
 5. Mais de 2 horas.  
 6. Não sei.

**36. Como você descreve seu trabalho aqui na UFMG:**

1. Muito ruim  
 2. Ruim  
 3. Razoável  
 4. Bom  
 5. Muito Bom

**37. Como você se sente quando esta trabalhando na UFMG?**

1. Muito mal  
 2. Mal  
 3. Indiferente  
 4. Bem  
 5. Muito bem

**38. Você acha que seu trabalho na UFMG contribui para outras dimensões da sua vida?**

1. Sim  
 2. Não

**39. Se sim, enumere em ordem de importância os espaços que acha que contribui.**

	Família
	Rua
	Escola
	Igreja
	O grupo que participa. Qual _____
	Outros. Qual? _____

**40. De acordo com suas vivências, seu trabalho é “nada importante”, “pouco importante”, “indiferente”, “importante” e “muito importante” para os seguintes aspectos da sua vida?**

Aspectos / Importância	1. Nada importante	2. Pouco importante	3. Indiferente	4. Importante	5. Muito importante
1. Futuro profissional					
2. Entender a realidade					
3. Para coisas que faz no cotidiano					
4. Para fazer amigos / as					
5. Para melhorar minha relação familiar					
6. Mobilidade social (ascensão social)					

**41. Você acha que o trabalho prejudica seu desempenho escolar?**

1. Sim  
 2. Não

**42. Se sim, porque prejudica?**

1. Porque não tenho tempo de estudar.  
 2. Porque fico muito cansado  
 3. Porque sempre chego atrasado, devido ao trabalho.  
 4. Outro. Qual \_\_\_\_\_

**43. Você pode estudar/fazer trabalhos escolares no seu horário de trabalho?**

1. Sim  
 2. Não

**44. Você acha que o trabalho te ajuda a pensar/conquistar seus projetos de futuro?**

1. Sim  
 2. Não

**45. Descreva em uma palavra ou expressão o que pensa sobre o seu trabalho na UFMG?** \_\_\_\_\_

### **C – TRAJETÓRIA E VIDA ESCOLAR**

**46. Em sua vida escolar, a maior parte do tempo você estudou em escola?**

1. Pública Estadual  
 2. Pública Municipal  
 3. Pública Federal  
 4. Particular com bolsa  
 5. Particular sem bolsa  
 6. Particular com bolsa parcial

**47. Qual série/ano do ensino médio esta cursando?**

1. Primeiro ano  
 2. Segundo ano  
 3. Terceiro ano

**48. Já repetiu de ano/série escolar?**

1. Sim  
 2. Não

**49. Se sim, quantas vezes?**

1. Uma vez  
 2. Duas vezes  
 3. Três vezes  
 4. Quatro vezes ou mais

**50. Já ficou algum tempo sem estudar?**

1. Sim  
 2. Não

**51. Se sim, qual o principal motivo?**

1. Trabalho remunerado  
 2. Ajuda nos afazeres domésticos  
 3. Doença ou morte familiar  
 4. Doença própria  
 5. Gravidez  
 6. Conflito com colega  
 7. Conflito com professor  
 8. Baixo desempenho na escola  
 9. Reprovação  
 10. Desinteresse na escola  
 11. Medo da violência  
 12. Mudança de cidade  
 13. Outro motivo. Qual \_\_\_\_\_

**52. Seus pais ou responsáveis acompanham sua vida escolar?**

1. Sim, frequentemente  
 2. Somente quando tenho problemas  
 3. Quando são chamados  
 4. Não participam de nada

**53. Enumere em ordem de importância o que mais gosta na escola?**

	O caminho para a escola
	As aulas
	O horário de intervalo
	Pode encontrar com os amigos
	Os professores

**54. Você acha a escola importante?**

1. Sim  
 2. Não

**55. Se sim, porque a escola é importante. Enumere a ordem importância da escola.**

	Para encontrar com os amigos
	Para se tornar uma pessoa mais educada
	Para aprender os conteúdos escolares
	Para ter mais oportunidades na vida
	Para entender a realidade
	Para ter uma profissão

**56. Quando você terminar o ensino médio o que pretende fazer:**

1. Fazer ENEM e tentar fazer um curso superior  
 2. Fazer ENEM para testar seus conhecimentos, pois não pretende fazer curso superior logo em seguida  
 3. Fazer um curso técnico  
 4. Para de estudar e so trabalhar  
 5. Outro. O que \_\_\_\_\_  
 6. Não sei.

**57. Você pensa em fazer curso superior:**

1. Sim  
 2. Não

**58. Se sim, onde pretende estudar?**

1. Na UFMG  
 2. Qualquer universidade pública federal  
 3. Qualquer universidade pública estadual  
 3. Numa universidade/faculdade particular

**59. Descreva em uma palavra ou expressão o que pensa sobre a escola? \_\_\_\_\_**

**D – EXPECTATIVAS**

**60. Você pensa no futuro?**

1. Sim

2. Não

**61. Se sim, dentre os aspectos abaixo qual mais se relaciona com seus projetos de futuro? Enumere a ordem de importância.**

	Família
	Trabalho
	Estudos
	Lazer
	Outros

**62. Se sim, o que considera mais importante para realizar seus objetivos?**

1. Esforço pessoal  
 2. Suporte/Ajuda familiar  
 3. Incentivo da escola  
 4. Redes de amigos e conhecidos  
 5. Informações midiáticas  
 6. Outros

**63. O que é necessário quando você pensa “num futuro melhor”? Enumere a ordem de importância**

	Ter o apoio da família
	Continuar estudando para conseguir um emprego melhor
	Trabalhar para conseguir estudar
	Ter apoio de amigos e conhecidos
	Fazer cursos profissionalizantes

**64. Quem você acha que mais interfere na construção de seus projetos de futuro.**

1. Os pais ou responsáveis  
 2. Outros membros da família (irmãos, tios, primos)  
 3. Amigos da escola  
 4. Amigos de fora da escola  
 5. Pessoas do local de trabalho  
 5. Professores e funcionários da escola  
 6. Igreja  
 7. Mídia  
 8. Outros. Quem. \_\_\_\_\_

**65. Você tem medo do futuro?**

1. Sim  
 2. Não

**66. Pensando no futuro, qual afirmativa você concorda mais?**

1. Tenho todo um futuro pela frente, sei o que quero e estou fazendo tudo para conseguir.  
 2. Sei que tenho um futuro pela frente, mas me sinto perdido, sem saber o que fazer.



3. Não consigo me ver no futuro, não tenho muitos planos, não penso muito sobre isso.

4. Não importa o futuro, e sim agora. Não importa se tenho um futuro ou não.

**67. Agora vou ler algumas frases e gostaria que você me falasse se discorda totalmente, discorda, não concordo nem discordo, concordo ou concordo totalmente:**

Frases	1. Discordo totalmente	2. Discordo	3. Não discordo nem concordo	4. Concordo	5. Concordo totalmente
Quando penso no futuro tenho mais dúvidas do que certezas.					
Quando penso no futuro vejo mais riscos que possibilidades.					
Experiências interessantes no presente são mais importantes que me preocupar com o futuro.					
Para se sair bem, é melhor se arriscar do que ser cuidadoso.					
Não adianta fazer projetos porque o que acontece depende mais de sorte que de esforço.					

**68. O que você faz hoje que pode te ajudar a realizar seus planos depois do Ensino Médio?**

- 1. Estudo bastante e me preparo para o vestibular
- 2. Estou “aprendendo” a trabalhar/trabalhando
- 3. Conheço pessoas e/ou tenho familiares que podem me ajudar no futuro
- 4. Conheço pessoas e/ou tenho familiares que podem me ajudar a sair do país
- 5. Tenho um (a) namorado (a) com quem pretendo me casar
- 6. Por enquanto ainda não penso nisso

**69. Quando você completar 18 anos e sair da Cruz Vermelha o que pretende fazer?**

- 1. Só estudar
- 2. Só trabalhar (emprego de carteira assinada)
- 3. Só trabalhar, no que aparecer.
- 4. Trabalhar e estudar
- 5. Não sei
- 6. Outros. O que \_\_\_\_\_

**70. Descreva em uma palavra ou expressão o que pensa sobre o futuro \_\_\_\_\_**

**E – LAZER, CULTURA E ACESSO A SERVIÇOS.**

**71. Que tipo de atividade você prefere para seu lazer? (marque três opções)**

- 1. Atividades relacionadas a esporte (Jogar futebol, vôlei, natação, etc.)
- 2. Atividades relacionadas a teatro
- 3. Atividades relacionadas a arte (pintar, desenhar, grafitar, etc)
- 4. Ler
- 5. Ouvir música
- 6. Tocar instrumentos musicais
- 7. Dança
- 8. Internet, computador
- 9. Cinema / vídeo
- 10 Outra. Qual \_\_\_\_\_

**72. O que você faz no seu tempo livre? (marque três opções)**

- 1. Esportes, academia, etc.
- 2. Uso o computador
- 3. Atividades domésticas
- 4. Leio
- 5. Ouço música
- 6. Estudo
- 7. Danço
- 8. Passeio
- 9. Namoro
- 10. Descanso
- 11. Brinco
- 12. Assisto TV
- 13. Outros. O que? \_\_\_\_\_

**73. Com que frequência você vai a:**

Lugares /Freq.	Nunca	Às vezes	Sempre
Cinema			
Casas de amigos			
Bares			
Teatro			
Festas			
Igrejas / Cultos			
Casa de parentes			
Biblioteca pública/escola			
Livrarias			
Parques			
Shopping			

**74. Você gosta de ler literatura:**

1. Sim  
 2. Não

2. Discada  
 3. 3G  
 4. Rádio

**75. Quando foi a última vez que você leu um livro?**

1. Nunca li livros  
 2. Nesta semana  
 3. Semana passada a 1 mês atrás  
 4. De 2 a 6 meses atrás/  
 5. De 6 meses a 1 ano atrás  
 6. Mais de 1 ano atrás

**80. Qual o lugar que mais acessa internet?**

1. Lan house  
 2. Em casa  
 3. No trabalho  
 4. Casa de amigos ou parentes  
 5. Outros? Quais \_\_\_\_\_

**76. Que meio (s) de comunicação você mais utiliza para se manter atualizado acerca dos acontecimentos na contemporaneidade? (pode assinalar mais de uma opção)**

1. Jornal escrito  
 2. TV  
 3. Internet  
 4. Revistas  
 5. Rádio  
 6. Outros. Quais? \_\_\_\_\_

**81. Quantos dias da semana você acessa internet?**

1. Nenhum.  
 2. Um.  
 3. Dois.  
 4. Três.  
 5. Quatro.  
 6. Cinco  
 7. Seis  
 8. Todos os dias

**77. Você tem acesso a internet?**

1. Sim  
 2. Não

**82. Você acessa internet mais?**

1. Durante a semana  
 2. Finais de semana

**78. Você tem acesso a internet em casa?**

1. Sim  
 2. Não

**83. Em média quando tempo você fica conectado?**

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

**79. Se sim, qual o tipo de conexão da sua casa?**

1. Banda larga

**84. Agora eu vou ler alguns serviços que podem ser acessados na internet e gostaria que você me dissesse a frequência que utiliza cada um deles.**

Serviços	Nunca	Às vezes	Sempre
1. Bate – papo (msn)			
2. Redes sociais (facebook, orkut)			
3. Filmes			
4. Jogos online			
5. E-mail			
6. Principais notícias do dia			
7. Vida de famosos (fofocas)			
8. Resumos de novelas			
9. Trabalhos escolares			
10. Sites de relacionamentos			
11. Pesquisa sobre assuntos diversos			
12. Vídeos (you tube)			
13. Revistas / Jornais			

#### **F – JUVENTUDE**

**85. Enumere em ordem de importância os locais que você considera importantes para o seu desenvolvimento e/ou amadurecimento pessoal enquanto jovem**

	Família
	Rua
	Trabalho
	Escola
	Igreja
	O grupo que participa. Qual _____
	Outros. Qual?

**86. Dos fatores abaixo, quais você considera mais importantes para a vida como jovem?**

- 1. Apoio da família.
- 2. Apoio de entidades assistenciais.
- 3. Políticas de governo
- 4. Capacidade de fazer coisas novas.
- 5. Apoio de amigos e conhecidos.
- 6. Participar de grupos de jovens organizados.
- 7. Esforço pessoal

**87. Descreva em uma palavra ou expressão o que é ser jovem para você: \_\_\_\_\_**

**OBRIGADA por ter colaborado com a pesquisa!**

**Você estaria disposto a continuar participando desta pesquisa por meio de conversar informais e entrevistas?**

- 1. Sim
- 2. Não

**Nome:** \_\_\_\_\_

**Telefone** \_\_\_\_\_

**E-mail** \_\_\_\_\_

## Apêndice 2 – Tabelas

**Tabela 1 - Escolaridade do Pai e Mãe**

	Mãe		Pai	
	Freq.	%	Freq.	%
Nunca estudou.	2	1,34	1	0,67
Até a 4º série do Ensino Fundamental	30	20,13	25	16,78
Ensino fundamental incompleto	36	24,16	32	21,48
Ensino fundamental completo	31	20,81	19	12,75
Ensino médio incompleto	13	8,72	15	10,07
Ensino médio completo	25	16,78	23	15,44
Ensino superior incompleto	3	2,01	0	0,00
Ensino superior completo ou mais	2	1,34	1	0,67
NS	6	4,03	27	18,12
NR	1	0,67	6	4,03
Total	149	100	149	100

**Tabela 2 – Quantas pessoas moram na mesma casa que você?**

	Freq.	%
Dois	9	6,04
Três	33	22,15
Quatro	50	33,56
Cinco	32	21,48
Seis	14	9,40
Sete ou mais	11	7,38
Total	149	100

**Tabela 3 – Situação de moradia**

	Freq.	%
Aluguel	9	6,08
Cedida	38	25,68
Mora de favor	2	1,35
Casa própria quitada	89	60,14
Casa própria em pagamento	9	6,08
Invadida	2	1,35
Total	149	100

**Tabela 4 – Tempo gasto para chegar ao trabalho**

	Freq.	%
De 10 a 30 minutos.	23	15,44
De 30 minutos a 1 hora.	64	42,95
De 1 a 2 horas.	62	41,61
Total	149	100

**Tabela 5 – Principal meio de transporte para chegar ao trabalho.**

	Freq.	%
Transporte coletivo	145	97,32
De carona	3	2,01
A pé	1	0,67
Total	149	100

**Tabela 6 – Tempo de Cruz Vermelha na UFMG (em meses)**

	Freq.	%
Um mês ou menos	9	6,04
2	10	6,71
3	14	9,40
4	12	8,05
5	8	5,37
6	4	2,68
7	4	2,68
8	10	6,71
9	9	6,04
10	9	6,04
11	4	2,68
12	24	16,11
13	8	5,37
14	5	3,36
15	6	4,03
16	4	2,68
17	4	2,68
18	2	1,34
20	3	2,01
Total	149	100

**Tabela 7 – Para entender a realidade, seu trabalho é...**

	Freq.	%
Muito importante	67	44,97
Importante	72	48,32
Pouco importante	5	3,36
Indiferente	4	2,68
Nada importante	1	0,67
Total	149	100

**Tabela 8 – Para as coisas que você faz no cotidiano, seu trabalho é...**

	Freq.	%
Muito importante	30	20,13
Importante	84	56,38
Indiferente	24	16,11
Pouco importante	8	5,37
Nada importante	3	2,01
Total	149	100

**Tabela 10 – Para o futuro profissional, seu trabalho é...**

	Freq.	%
Muito importante	90	60,40
Importante	53	35,57
Indiferente	4	2,68
Pouco importante	2	1,34
Total	149	100

**Tabela 11 – Para fazer amigos, seu trabalho é...**

	Freq.	%
Muito importante	36	24,32
Importante	65	43,92
Indiferente	31	20,95
Pouco importante	15	10,14
Nada importante	1	0,68
Total	148	100

**Tabela 12 – Como descreve o trabalho na UFMG**

	Freq.	%
Muito Bom.	70	46,98
Bom.	68	45,64
Razoável.	9	6,04
Ruim.	1	0,67
Muito ruim.	1	0,67
Total	149	100

**Tabela 13 – Como se sente quando está trabalhando na UFMG**

	Freq.	%
Muito bem	47	31,54
Bem	94	63,09
Indiferente	6	4,03
Mal	1	0,67
Muito mal	1	0,67
Total	149	100

**Tabela 14 – Porque trabalha?**

	Freq.	%
Para ser independente	88	59,06
Para ajudar nas despesas de casa	33	22,15
Para aprender / Adquirir experiência	25	16,78
Para não ficar à toa	2	1,34
Porque gosta de trabalhar	1	0,67
Total	149	100

**Tabela 15 – Situação atual do entrevistado...**

	Freq.	%
Trabalho e contribuo para o sustento da minha família	94	63,09
Trabalho e recebo ajuda da família	43	28,86
Trabalho e sou o único responsável pelo meu sustento	12	8,05
Total	149	100

**Tabela 16 – Para melhorar sua relação com sua família, seu trabalho é...**

	Freq.	%
Muito importante	52	34,90
Importante	48	32,21
Indiferente	33	22,15
Pouco importante	9	6,04
Nada importante	7	4,70
Total	149	100

**Tabela 17 – Quantas vezes repetiu de ano/série.**

	Freq.	%
Uma vez	44	69,84
Duas vezes	17	26,98
Três vezes	2	3,17
Total	63	100

**Tabela 18 - O que é necessário para um futuro melhor em 1º, 2º, ... , 5º lugar.**

	O que é necessário para um futuro melhor (%)...				
	1º	2º	3º	4º	5º
	Lugar	Lugar	Lugar	Lugar	Lugar
Ter apoio da família	<b>39,60</b>	17,45	19,59	21,28	3,03
Continuar estudando para conseguir um emprego melhor	34,90	<b>34,90</b>	17,57	12,06	1,52
Fazer cursos profissionalizantes	13,42	30,87	<b>31,08</b>	17,02	6,82
Trabalhar para conseguir estudar	12,08	12,08	23,65	<b>29,08</b>	19,70
Ter apoio de amigos e conhecidos	0,00	4,70	8,11	20,57	<b>68,94</b>
Total	100	100	100	100	100
	149	149	148	141	132

**Tabela 19 – Onde pensa fazer um curso superior**

	Freq.	%
UFMG	107	79,26
Qualquer universidade pública federal	12	8,89
Numa universidade/faculdade particular	8	5,93
Qualquer Universidade	4	2,96
Qualquer universidade pública estadual	3	2,22
Não sabe	1	0,74
Total	135	100



