

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO
MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO**

SIMONE REGINA DOS REIS NUNES

**FAZER O QUE GOSTA, GOSTAR DO QUE FAZ: JOVENS
ESTUDANTES E O(S) MUNDO(S) DO TRABALHO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Socioeconômico.

Orientadora: Profa. Dr^a Giovana Ilka Jacinto Salvaro
Coorientadora: Prof^a Dr^a Giani Rabelo

CRICIÚMA/SC
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

N972f Nunes, Simone Regina dos Reis.

Fazer o que gosta, gostar do que faz: jovens estudantes e o(s) mundo(s) do trabalho / Simone Regina dos Reis Nunes. - 2018.

143 p. : il.; 21 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico, Criciúma, 2018.

Orientação: Giovana Ilka Jacinto Salvaro.

Coorientação: Giani Rabelo.

1. Juventude. 2. Mercado de trabalho. 3. Jovens – Emprego. 4. Política pública. 5. Representações sociais. 6. Orientação profissional. I. Título.

CDD 23. ed. 331.12

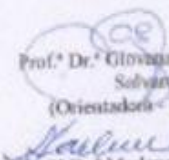
SIMONE REGINA DOS REIS NUNES

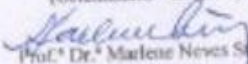
**FAZER O QUE GOSTA, GOSTAR DO QUE FAZ: JOVENS
ESTUDANTES E O(S) MUNDO(S) DO TRABALHO**


Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Desenvolvimento Socioeconômico no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico da Universidade do Extremo Sul Catarinense.


Criciúma, 21 de Março de 2018.

BANCA EXAMINADORA

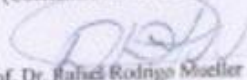

Prof.ª Dr.ª Giovanna Ilka Jacinto
Sobrado
(Orientadora - UNESC)


Prof.ª Dr.ª Marlene Neves Spey
(Membro - PUCRS)



Prof. Dr. Ismael Francisco de Souza
(Membro - UNESC)


Simone Regina dos Reis Nunes
Mestranda

Prof.ª Dr.ª Giani Rabelo
(Coorientadora - UNESC)


Prof. Dr. Rafael Rodrigo Mueller
(Membro - UNESC)

Prof. Dr. Dina de Oliveira Estevam
(Membro - UNESC)


Prof.ª Dr.ª Melissa Watanabe
Coorientadora do PPGDS - UNESC

À memória de meu pai, Pedro Nunes. Porque tantas vezes o ouvi dizer: “filha, se estás feliz, eu também estou”. Estamos, pai!

AGRADECIMENTOS

À minha filha Sarah, porque tudo o que faço, faço por nós. Pela compreensão das ausências e cumplicidade nas presenças. Por me fazer querer ser melhor. Pela possibilidade de ser exemplo. Te amo do tamanho do universo!

À minha mãe Marlene, pelas orações de todas as noites, pelo amor incondicional nas horas fáceis e, principalmente, nas difíceis.

À minha orientadora Giovana Salvaro, por ter em si a essência do afeto. Por ter acolhido e acreditado neste trabalho, algumas vezes mais do que eu. Por ter dado sentido à palavra “orientação”, sendo meu norte, meu ponto de partida e de chegada.

À Prof^a Dr^a Giani Rabelo, minha coorientadora, pelas excelentes contribuições e ótimas críticas durante a produção deste trabalho.

À Prof^a Dr^a Marlene Strey, bem como aos Prof^{os} Dr^s Rafael Rodrigo Muller e Ismael Francisco de Souza, membros da banca examinadora, por terem aceitado tão prontamente o convite e contribuído ricamente na banca de qualificação.

A Graziela Werba, que despertou em mim o gosto pela pesquisa e me ensinou que, se a gente ama uma flor, ela é única no mundo. Pelos acolhimentos multilocais: em Torres, Porto Alegre ou Paris, sempre aqui. Por abrigar minhas angústias e, assim que eu me acalmava, dizer: “agora te vira”! Por estar comigo “nas boas e nas ruins”!

A Dione Cardoso e Fátima Oliveira, as minhas “parcerias”. Assim mesmo, com cedilha, porque a nossa é especial o suficiente para quebrar até as regras da gramática. Meus presentes da Psicologia ULBRA Torres, agradeço por existirem na minha vida!

Às minhas queridas Vandreça Vingarani Dorregão, Carolina Biz, Andreza Cruz, Camila Bueno, Nicole Victor Gomes e Maristela Quartiero de Faveri, as “Qualheiras”, companheiras de jornada. Pelas acolhidas e porque nenhuma trajetória é realmente válida se, em algum

momento, não fizemos amizades. Serão sempre as minhas mais afetuosas lembranças do mestrado. Continuem na minha vida!

Aos meus alunos e alunas do curso de psicologia da ULBRA Torres, especialmente os/as participantes do Projeto Cinema, Papo e Profissão: Christian Martins, Franciele Farias, André Teixeira, Claire Caumo, Pâmela Borges, Nathália Rocha e Brenda Gross. Pela parceria incondicional no projeto e na coleta de dados e porque, afinal de contas, “nós somos um grupo”!

À direção, alunos e alunas do Terceiro Ano do Ensino Médio das Escolas Marcílio Dias e Escola Jovem, que receberam o Projeto Cinema, Papo e Profissão, acreditaram na pesquisa e participaram tão ricamente dos encontros. Sem vocês, nada disso teria sido possível. Vocês são parte desta história.

“Ele estava cansado. Sentou-se, e me sentei próximo a ele. Após um momento de silêncio, falou:

- As estrelas são belas por causa de uma flor que não se vê...

Murmurei:

- É verdade.

E, em silêncio, ficou observando as ondulações da areia sob a lua.

- O deserto é majestoso – observou.

De fato. Sempre adorei o deserto, onde se pode sentar sobre uma duna de areia, não se vê ninguém, nem se escuta nada. E, no entanto, o silêncio é vibrante...

- O que torna belo o deserto é que ele esconde um poço em algum lugar...”

(Antoine de Saint-Exupéry – O Pequeno Príncipe)

RESUMO

Este estudo teve como objetivo compreender como se configura o mundo do trabalho e quais as representações sociais produzidas por jovens estudantes do Ensino Médio. A pesquisa, de caráter qualitativo, foi realizada em duas escolas nos municípios de Torres, no Litoral Norte do Rio Grande do Sul, e em Sombrio, no sul de Santa Catarina. Os municípios escolhidos são localidades onde é executado o projeto de extensão universitária Cinema, Papo e Profissão - CPP, da Universidade Luterana do Brasil – ULBRA - Campus Torres, que trabalha a Orientação Profissional – OP - com alunos e alunas do terceiro ano. A partir do trabalho com os/as jovens, proporcionado pelo projeto, surgiu a necessidade de compreender melhor sua perspectiva sobre o mundo do trabalho, inclusive como forma de melhor avaliar o alcance do CPP junto a este público e, para além deste propósito, contribuir para que o momento da escolha profissional seja vivido com maturidade e segurança. Esta discussão exigiu uma inclusão transversal das categorias Juventude, Trabalho, Gênero, Classe e Raça e Políticas Públicas. Ao tentar responder aos questionamentos do estudo, tensionamos a relação entre as categorias citadas, analisadas pela via da Teoria das Representações Sociais - TRS, nosso aporte teórico-metodológico e cerne da pesquisa. A TRS cumpre a função de “cientificizar o cotidiano”, trazendo para o âmbito da ciência aquilo que é representado no senso comum. O estudo consistiu em uma pesquisa-ação realizada com 55 jovens estudantes, através de um questionário e oito grupos focais em duas escolas públicas nos municípios citados. A análise dos dados foi feita por meio da Análise de Conteúdo proposta por Bardin. O estudo demonstrou que os/as jovens representam dois mundos do trabalho. O primeiro, em uma dimensão objetiva, abarca as experiências “reais” que já estão sendo vivenciadas por meio do trabalho ou pela busca dele, e que desenvolvem nos/nas jovens uma representação de que a inserção no mundo adulto se dá pela via do trabalho, que não é necessariamente formal e bem remunerado. É preciso se esforçar e suportar os reveses a fim de amadurecer e adquirir experiência. O segundo mundo do trabalho, em uma dimensão subjetiva, é o mundo em “perspectiva”, onde está inserido o processo de escolha da profissão que passa, necessariamente, pela entrada na universidade via políticas públicas. Após concluírem o curso de sua escolha, poderão exercer a profissão desejada e, enfim, fazer o que gostam e gostar do que fazem,

“ganhando a vida” com isso, numa representação do trabalho como fonte de felicidade e realização pessoal.

Palavras-chave: Juventude. Mundo do Trabalho. Políticas Públicas. Representações Sociais. Escolha Profissional.

ABSTRACT

The aim of this study was to understand the way the world of work is configured and which social representations are produced by young high school students. This qualitative research was carried out in two schools in the municipalities of Torres, in the Northern Coast of Rio Grande do Sul, and in Sombrio, in the south of Santa Catarina. The chosen municipalities are places where the university extension project "Cinema, Chats, and Profession" (CCP) of the Lutheran University of Brazil – ULBRA, Campus Torres, is developed, focusing on Vocational Guidance (VG) with junior students. As the investigator learned about those young people, the need to better understand their perspective on the world of work arose, even as a way of assessing the reach and impact of CCP with that audience, and, furthermore, to contribute to ensuring that the young students will be mature and confident as they make their professional choices. This discussion required a transversal inclusion of certain categories such as Youth, Work, Gender, Class and Race, and Public Policies. As we attempted to answer the questions of the study, the relationship between these categories was stressed, and they were analyzed via the Social Representations Theory (SRT), our theoretical and methodological contribution and the core of the research. SRT fulfills the function of "scientification of everyday life", bringing to the realm of science what is represented in common sense. The study consisted of an action research with 55 young students through a questionnaire and eight focus groups in two public schools in the mentioned municipalities. Data analysis was performed using Content Analysis proposed by Bardin. The study showed that young people represent two worlds of work. The first, in an objective dimension, encompasses the "real" experiences that are already being experienced through work or through the search for it. This develops a representation in the youth that insertion in the adult world occurs through work, which is not necessarily formal and well-paid. One must strive and endure setbacks in order to mature and gain experience. The second world of work, in a subjective dimension, is the world in "perspective", which includes the process of choosing the profession and necessarily involves going to university via public policies. After finishing the course of their choice, they will be able to practice the desired profession and, finally, do what they like and enjoy what they do, "making a living" with it, in a representation of work as a source of happiness and personal fulfillment.

Keywords: Youth. World of Work. Public policies. Social Representations. Professional choices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Universo Consensual e Universo Reificado	45
Figura 2 - A construção subjetiva das Representações Sociais	47
Figura 3- Mapa de Localização dos municípios do estudo	55
Figura 4 – Mapa de localização do Município de Torres/RS	56
Figura 5 - Mapa de localização do município de Sombrio/SC.....	63

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) – Torres, Rio Grande do Sul e Brasil (2010).....	57
Gráfico 2 - Número de matrículas por nível escolar – Torres/RS (2016)	60
Gráfico 3 - Evolução dos anos de escolaridade no município de Torres/RS (1991-2010)	61
Gráfico 4- Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) – Sombrio, Santa Catarina e Brasil do município de Sombrio/SC (2010).....	64
Gráfico 5 – Número de matrículas por nível escolar em 2016 – Sombrio/SC.....	67
Gráfico 6 – Evolução dos anos de escolaridade no município de Sombrio (1991 - 2010).....	67

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização dos/das participantes por município e por grupo focal	49
Tabela 2- População de Torres por sexo e faixa etária de 15 a 24 anos (2010).....	56
Tabela 3 - Trabalhadores/as por grandes setores e sexo – Torres/SC (2016).....	58
Tabela 4 - Trabalhadores/as por grandes setores e faixa etária - Torres/RS (2016).....	58
Tabela 5 - Trabalhadores/as por grandes setores e escolaridade – Torres/RS (2016).....	59
Tabela 6 - População de Sombrio/SC por sexo e faixa etária de 15 a 24 anos (2010).....	64
Tabela 7 - Trabalhadores/as por grandes setores e sexo – Sombrio/SC (2016).....	65
Tabela 8 - Trabalhadores/as por grandes setores e faixa etária – Sombrio/SC (2016)	65
Tabela 9 - Trabalhadores/as por grandes setores e escolaridade – Sombrio/SC (2016)	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIP	Avaliação de Interesses Profissionais
CONAE	Conferência Nacional da Educação
CPP	Cinema, Papo e Profissão
EAD	Ensino à Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEP	Escala de Maturidade para Escolha Profissional
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAO	Food and Agriculture Organization of the United Nations
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FJP	Fundação João Pinheiro
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MEC	Ministério da Educação
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OP	Orientação Profissional
PEA	População Economicamente Ativa
PIB	Produto Interno Bruto
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostras de Domicílios
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGDS	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PROUNI	Programa Universidade para Todos
QUATI	Questionário de Avaliação Tipológica
RAIS	Relatório Anual de Informações Sociais
RASEAM	Relatório Anual Socioeconômico da Mulher
RS	Representações Sociais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TRS
ULBRA
UNESC

Teoria das Representações Sociais
Universidade Luterana do Brasil
Universidade do Extremo Sul Catarinense

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	23
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	34
2.1 <i>LOCUS</i> DA PESQUISA: PROJETO CINEMA, PAPO E PROFISSÃO.....	37
2.2 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS - TRS.....	42
2.3 PROCEDIMENTOS DE CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	47
3 CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS DO MUNDO DO TRABALHO: CONTEXTUALIZAR PARA COMPREENDER...54	
3.1 CARACTERIZANDO OS MUNICÍPIOS	54
3.1.1 Torres/RS.....	55
3.1.2 Sombrio/SC.....	63
3.2 DA ESCASSEZ DE EMPREGOS E DA CONCORRÊNCIA COMO CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS DO MUNDO DO TRABALHO .68	
3.3 DA EMPREGABILIDADE E DA (IN)EXPERIÊNCIA	73
4 JUVENTUDE E TRABALHO: A REPRESENTAÇÃO DE SER JOVEM NO MUNDO DO TRABALHO	83
4.1 SER JOVEM: O TRABALHO COMO (DES) ORGANIZADOR DA VIDA	85
4.2 TRABALHO EM PERSPECTIVA: ESCOLHER PARA SER FELIZ	88
4.3 ENSINO/ESCOLA: ORIENTAÇÃO OU ESCOLHA?.....	93
4.3.1 As Políticas Públicas de Educação no Brasil: Implicações para a (falta de) escolha.....	93
4.3.2 Concorrência e Orientação Profissional: a escolha dentro da escolha.....	102
4.4 GÊNERO, RAÇA E CLASSE COMO INTERSECÇÕES (NÃO) REPRESENTADAS DO MUNDO DO TRABALHO	108
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: OS MUNDOS DO TRABALHO.....	118
REFERÊNCIAS.....	126
APÊNDICES	140
APÊNDICE I	141
APÊNDICE II	144
APÊNDICE III.....	145

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho intenciona discutir, à luz da Teoria das Representações Sociais¹, como se configura o mundo do trabalho e como os jovens estudantes Ensino Médio representam para si este universo. A proposta busca estudar aspectos subjetivos na interface com demandas socioeconômicas, tendo em vista que as representações sociais não se constroem à margem de condições locais e globais do mundo do trabalho. Para tanto, a pesquisa busca articular diálogos interdisciplinares nos campos da psicologia, educação, sociologia, economia, entre outros. Sendo assim, ao tratar de aspectos subjetivos, espera-se apresentar um cenário mais amplo acerca das condições socioeconômicas que fomentam a relação juventude e mundo do trabalho na intersecção com as categorias geração, classe e gênero.

Neste contexto, nosso principal objetivo com este estudo é compreender como se configura o mundo do trabalho e quais as representações sociais produzidas por jovens estudantes do Ensino Médio de escolas do Litoral Norte do Rio Grande do Sul e Sul de Santa Catarina. Os municípios escolhidos são localidades onde é executado o projeto de extensão universitária Cinema, Papo e Profissão - CPP, da ULBRA Campus Torres, coordenado por esta pesquisadora.

Para tanto, como objetivos específicos, pretendemos apresentar, por meio de um diálogo interdisciplinar, um cenário mais amplo acerca das condições socioeconômicas que fomentam a relação juventude e mundo do trabalho na intersecção com as categorias geração, classe, gênero e raça; identificar e descrever as políticas públicas de educação e inserção de jovens no mundo do trabalho; verificar como os/as estudantes representam o mundo do trabalho na perspectiva socioeconômica e subjetiva.

O mundo do trabalho que pretendemos contextualizar está diretamente relacionado à globalização e seus efeitos, referindo-se ao que Anastasio Ovejero Bernal (2010, p. 37) vai chamar de globalização

¹Teoria criada por Serge Moscovici (1980), a partir do conceito de representação coletiva, de Durkheim. Trata-se de uma forma de tornar científico o conhecimento do senso comum. Neste trabalho, o conceito será utilizado com a finalidade de pensar o mundo do trabalho a partir da representação que os e as jovens fazem deste universo e, a partir disso, analisar os fenômenos adjacentes. Além de Moscovici (1981), serão utilizadas Jovchelovich (2010), Werba e Oliveira (2009), Jodelet (1989), Guareschi (2007) e Marková (2006).

no nível ideológico, ou “gestão neoliberal da globalização”. Ao analisarmos este universo, é necessário que nos voltemos aos efeitos que este fenômeno causa na subjetividade dos sujeitos envolvidos, especialmente as minorias, das quais os jovens fazem parte.

Na juventude, pode ser comum os/as jovens se sentirem inseguros/as em relação a quase todos os aspectos da vida e a escolha da profissão não está fora disso. Pensando acerca de possíveis dificuldades em decidir tão precocemente um futuro profissional, idealizamos uma pesquisa que intenciona identificar as representações de jovens sobre o mundo do trabalho e como ele se apresenta na realidade. A ideia surgiu no projeto intitulado “Cinema, Papo e Profissão” vinculado às atividades de Extensão da Universidade Luterana do Brasil - ULBRA, Campus Torres/RS, que oferece o Serviço de Orientação Profissional – OP, a estudantes concluintes do Ensino Médio. As atividades são desenvolvidas nas Escolas do Litoral Norte do Rio Grande do Sul e Sul de Santa Catarina, pelos alunos e alunas do curso de Psicologia da ULBRA Torres, sob minha coordenação desde o ano de 2014.

O Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013a) considera juventude a faixa etária entre 15 e 29 anos. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) utiliza o termo “adolescente”, estabelecendo este período entre 12 e 18 anos de idade.² Neste trabalho faremos um recorte de 15 a 24 anos, idade que compreende o público pesquisado. A Agenda da Juventude (2013b) dá conta de que o Brasil possui 51,3 milhões de jovens nesta faixa etária, sendo que 67% desta população se encontra entre 15 e 24 anos. Deste percentual, 34% possuem Ensino Médio incompleto e 18% completaram esta etapa da vida escolar. Considerando estes totais, chegamos a pouco mais de seis milhões de jovens compondo um universo de moças e moços com Ensino Médio completo e, potencialmente, entre outras possibilidades, em vias de decidir seu futuro profissional, parte deles/as pela via do Ensino Superior.

Sandra Andrade e Dagmar Meyer (2013) definem juventude como uma fase em que o sujeito começa a tomar para si responsabilidades que pertencem ao mundo adulto: inserção no mercado do trabalho, escolha profissional, espaços de lazer diferenciados e, em

² Neste trabalho, optamos por utilizar o termo “juventude” ao invés de “adolescência” em função da adequação ao objeto estudado, bem como ao programa a que esta pesquisa pertence. A utilização do termo “juventude(s)” vem ao encontro da bibliografia estudada e das escolhas teóricas do presente estudo no campo dos estudos sobre geração.

especial, um status social de “população economicamente ativa”, ou PEA.

Entre as características psicossociais da juventude, destaca-se uma forte tendência aos agrupamentos. Ou seja, os/as jovens buscam seus pares a fim de serem reconhecidos. Em grupos, sentem-se fortalecidos e encorajados para enfrentar o mundo dos adultos que, por vezes, parece promissor, por outras, hostil. Em um contexto histórico, os movimentos estudantis atuaram, nas décadas de 1960 e 1970, como porta de entrada da juventude aos assuntos considerados “de adultos”: movimentos sociais, lutas de classes, engajamento político.

Luiz Carlos Esteves e Miriam Abramovay (2007) utilizam o conceito “juventudes” por entenderem que a heterogeneidade presente na diversidade de classe, gênero e raça não é considerada ao se utilizar o termo no singular. As autoras destacam:

A realidade social demonstra, no entanto, que não existe somente um tipo de juventude, mas grupos juvenis que constituem um conjunto heterogêneo, com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder nas sociedades. Nesse sentido, a juventude, por definição, é uma construção social, ou seja, a produção de uma determinada sociedade originada a partir das múltiplas formas como ela vê os jovens, produção na qual se conjugam, entre outros fatores, estereótipos, momentos históricos, múltiplas referências, além de diferentes e diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo etc. (ESTEVES; ABRAMOVAY, 2007, p. 21).

As juventudes brasileiras, ao longo da história, foram se constituindo em diferentes esferas, de acordo com os mo(vi)mentos econômicos, sociais e políticos socialmente construídos e aos quais a população se submeteu desde a década de 1960 até a contemporaneidade. E torna-se impossível analisarmos esta trajetória sem levarmos em conta a constituição destes e destas jovens como sujeitos heterogêneos, embora agrupados. Carmen Zeli Souza (2004, p. 49) aborda a categoria juventude, asseverando:

Nem se pode percebê-la como grupo social homogêneo, pois se agrupam sujeitos que só têm em comum a idade. É preciso distinguir a fase da vida e os sujeitos, ou seja, não se pode misturar juventude e os jovens; o primeiro é a fase, e o segundo são os sujeitos que vivem uma diversidade. Qualquer reflexão supõe pensar a tensão entre a inserção na estrutura social e a fase da vida.

As palavras da autora fazem emergir uma reflexão importante acerca da díade juventude e jovens que propõe uma diferenciação entre um período da vida e cada sujeito que passa, com suas peculiaridades, por este período. Marília de Andrade Monteiro (2011) faz uma relação entre a ideia de adultez e a inserção no mercado de trabalho: os jovens só se sentem adultos quando se tornam economicamente independentes, ou seja, quando adentram o mundo do trabalho.

Mas ao longo da história da humanidade, parece ser a transformação em um sujeito produtivo, ou seja, em um indivíduo inserido na lógica de produção e contribuição na sociedade, que tem configurado para o jovem – seus pares e a comunidade da qual faz parte – a sua assunção a uma identidade adulta, a um reconhecimento enquanto adulto. É, portanto, no momento de entrada na vida adulta que se espera, tradicionalmente, que por sua transformação em um sujeito produtivo, o jovem encontre um novo lugar no sistema social e ao mesmo tempo sofra transformações em sua subjetividade no sentido de tornar-se adulto (MONTEIRO, 2011, p. 22).

Nesta circunstância, quando se fala em juventude, não se pode ignorar o contexto social, econômico e subjetivo que a categoria abrange. Juventude enquanto classe econômica engloba uma parcela da população economicamente ativa (PEA) que compõe aproximadamente 74% da juventude brasileira. Deste percentual, 53% exerce atividade remunerada (BRASIL, 2013b). Ao pensarmos jovens como sujeitos, pensamos seres situados em um espaço que os distancia da condição de crianças, mas que ainda não lhes credita a maturidade suficiente para

ocupar espaços respeitados no mundo adulto. Ou seja, jovens demais para decidirem sua vida, mas “velhos” demais para não tomá-la para si. Há que se atentar para as vicissitudes de se ser jovem em um universo capitalista que, por um lado, agrega valor à sua população na medida em que esta passa a ser ativa economicamente e, por outro, exige dela maturidade para corresponder a estas exigências. E é neste contexto que Souza (2004, p. 50) contempla que “perceber a juventude como um momento da vida que marcaria a saída da infância até o ingresso no mundo adulto, vivido de forma homogênea, é ignorar as condições histórico-culturais dos integrantes desta categoria”. Philippe Ariés (1981, p. 10), ao pensar sobre o que chama de “as idades do homem” ao longo da história, situa que na transição das fases da vida não se considerava a juventude ou adolescência:

A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude [...]. A transmissão dos valores e dos conhecimentos, e de modo mais geral, a socialização da criança, não eram portanto nem asseguradas nem controladas pela família. A criança se afastava logo de seus pais, e pode-se dizer que durante séculos a educação foi garantida pela aprendizagem, graças à convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las (ARIÉS, 1981, p. 10).

Observamos, portanto, que a categoria juventude, ao longo da história, está intrinsecamente ligada ao estabelecimento destes sujeitos como economicamente ativos. Observa-se que na contemporaneidade as coisas mudaram sobre a idade em que o sujeito se torna produtivo, mas continuam as mesmas no que se refere à idade em que passam a ser improdutivos.

Pierre Bourdieu (1983) considera as idades como construções sociais e manipuláveis de acordo com os interesses sociais impostos, por

exemplo, pelo mercado de trabalho, classe social, entre outros fatores. O autor complementa que categorizar a juventude como um grupo social específico, com interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma faixa etária é, por si, uma manipulação enganosa.

Para continuarmos a discussão sobre juventudes e a inserção de jovens no mercado de trabalho, conceituaremos a questão geracional, partindo do pressuposto que este conceito perpassa qualquer que seja a conjectura do tema. Alda Britto da Motta (2010, p. 229), ao conceituar geração, “designa um coletivo de indivíduos que vivem em determinada época ou tempo social, têm aproximadamente a mesma idade e compartilham alguma forma de experiência ou vivência, ou têm a potencialidade para tal”. A autora discute o termo geração, sociologicamente, como objeto de um atravessamento social em que a mudança de faixa etária e, conseqüentemente, de grupo social, faz das pessoas sujeitos de um jogo de poder que se desloca e se reinstala continuamente, de acordo com os interesses sociais e, especialmente, mercadológicos. E é justamente neste jogo de poder que residem muitas das instabilidades do acesso de jovens ao mundo do trabalho. É na relação com o etarismo citado pela autora que vislumbramos o que chamamos de limbo geracional e limbo profissional: jovens que, embora estejam em plena faixa etária da população economicamente ativa, não são reconhecidos como profissionais potenciais e capazes de exercer cargos com o status de trabalho decente. A Organização Internacional do Trabalho – OIT (1998, p. 4) sintetiza o conceito de trabalho decente sob a égide de “promover oportunidades para que homens e mulheres possam conseguir um trabalho produtivo e de qualidade em condições de liberdade, equidade, segurança e dignidade humana”.

Portanto, não há como negar que a ideologia capitalista perpassa a vida dos sujeitos antes mesmo que se percebam como produtivos. Assim, cabe questionar como se dá este processo de inclusão de jovens no mercado de trabalho e que elementos estariam presentes nesta inserção. Laís Abramo (2014, p. 9) afirma que “a juventude brasileira é uma juventude trabalhadora”, já que são elevadas tanto as taxas de participação no mercado de trabalho como a transição nas esferas estudo e trabalho. Ou seja, o aumento da escolaridade reduz a proporção de trabalho de jovens na adolescência – 45% em 1998 para 29,6% em 2012 – mas não a elimina. O trabalho ainda existe para jovens a partir de 15 anos de idade, mas a questão que surge é: que trabalho é este e que juventude é esta em busca deste trabalho?

O Relatório Trabalho Decente e Juventude (OIT, 2009, p. 34) dá conta de que:

Jovens de famílias com renda domiciliar *per capita* elevada, e que ocupam a posição de filhos, têm maiores condições de permanecer mais tempo na escola e postergar a entrada no mercado de trabalho, com maior nível de qualificação e escolaridade. Por sua vez, jovens de famílias ou domicílios com baixa renda *per capita*, que ocupam a posição de pessoas de referência e têm filhos, tendem a ter mais necessidade de ingressar precocemente no mercado de trabalho para contribuir com a renda familiar, e terão, portanto, maiores dificuldades para continuar os estudos.

Com este dado é possível refletir sobre as situações que levam estas juventudes a procurar trabalho tão precocemente e quais oportunidades de trabalho decente o mercado oferece para estes e estas jovens, e o quanto as intersecções de gênero, classe e raça estão envolvidas neste processo.

Tomando por base a categoria gênero, é sabido que a oportunidade de trabalho para as mulheres difere dos homens de forma generalizada. Ainda o Relatório da OIT demonstra que 72% dos/das jovens que não trabalham e não estudam no Brasil são mulheres, e isto se dá, na maior parte dos casos, em função da divisão sexual do trabalho: as meninas, precocemente mães, são responsáveis pelas tarefas domésticas, sobrando menos tempo para o trabalho formal remunerado.

Ou seja, ao pensarmos mulheres jovens e mães de família, é indispensável avaliar as condições que são (ou não são) propiciadas a essas mulheres através de políticas públicas de saúde, educação e trabalho. O conceito de divisão sexual do trabalho remete a uma divisão baseada em papéis sociais de homens e mulheres. Nesta esfera, Helena Hirata e Danièle Kergoat (2007, p. 599) conceituam a divisão sexual do trabalho como uma “designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva” e, neste contexto, os homens com funções socialmente mais valorizadas no espaço público,

enquanto que às mulheres são atribuídas funções mais relacionadas ao cuidado e ao espaço doméstico³.

Em se tratando das jovens mães no mercado de trabalho, a divisão sexual do trabalho se evidencia no sentido de que o acesso ao trabalho formal é dificultado pelo Estado e pelo mercado devido à escassez de condições para que essas meninas trabalhem e tenham onde deixar seus filhos, por exemplo. Temos aí, portanto, uma tríade que chama a atenção: maternidade precoce, divisão sexual do trabalho, feminização da pobreza. Como consequência, e partindo também dos dados da OIT sobre este conceito, as jovens, chefes de família, acabam por se ver obrigadas a aceitar a alternativa que lhes resta: o trabalho informal.

Uma vez adentrando o trabalho informal, a via de entrada ao trabalho formal vai se estreitando, diminuindo progressivamente as chances de acesso aos direitos garantidos pelo “trabalho de carteira assinada”. Como vemos:

A ocupação de um jovem no setor informal pode diminuir a sua probabilidade de inserção em um emprego formal no futuro. Testes econométricos demonstraram que não é possível rejeitar a hipótese de existência de “filas”, no mercado informal, em busca de um emprego formal. Considerando esta hipótese, a transição do informal para o formal dependeria da escolha dos empregadores (OIT, 2009, p. 58).

Ainda a OIT pondera que a maior dificuldade de inserção no trabalho formal está entre negros, mulheres, analfabetos, jovens com pouca ou nenhuma experiência. Ou seja, as classes socialmente desfavorecidas, portadoras do estigma próprio das minorias, são as mesmas que tem seu acesso dificultado por um mercado que, ao que parece, insiste em dar a quem já possui e negar a quem pouco tem. É essencial, então, que se discuta estes movimentos sob a perspectiva das

³ O termo “divisão sexual do trabalho” aplica-se na França a duas acepções de conteúdos distintos. Trata-se, de um lado, de uma acepção sociográfica: estuda-se a distribuição diferencial de homens e mulheres no mercado de trabalho, nos ofícios e nas profissões, e as variações no tempo e no espaço dessa distribuição; e se analisa como ela se associa à divisão desigual do trabalho doméstico entre os sexos (HIRATA; KERGOAT, 2007, p. 596).

políticas públicas, especialmente as políticas de educação e para a juventude, já que o cerne desta pesquisa reside nas representações do mundo do trabalho para jovens estudantes.

Estas leis produzem, entre outras coisas, a tentativa de regulamentar uma prática antiga, porém, contestada na contemporaneidade: o trabalho precoce. É sabido que a população jovem das camadas sociais menos favorecidas adentra o mundo do trabalho mais precocemente do que os/as jovens de classe média. O advento de uma lei reguladora desta prática pode ser bem-vindo, já que erradicar o trabalho nesta fase da vida parece ser um longo caminho a percorrer. Caminho este que precisa obrigatoriamente considerar as condições da escolha profissional dos/as jovens envolvidos. Ampliaremos esta discussão em capítulo próprio.

Não há como se pensar em políticas sociais sem que elas aconteçam no âmbito da macroeconomia. As políticas precisam estar em diálogo e promover o desenvolvimento socioeconômico das populações atingidas. Portanto, pensar juventude e trabalho sem contemplar pleno emprego e trabalho decente, poderia não considerar de forma satisfatória a análise aqui pretendida.

As políticas de emprego e renda, somadas ao crescimento econômico do Brasil tem sido responsáveis pelo significativo avanço nos níveis de emprego no país. Anita Kon (2012) ressalta o expressivo crescimento do mercado de trabalho brasileiro em todas as instâncias entre 2010 e 2012. A autora conceitua pleno emprego da seguinte forma:

De um modo geral, pleno emprego pode significar que em determinado momento a população economicamente ativa realiza o volume de atividade máxima que é capaz de realizar e pode dizer-se que o pleno emprego se traduz numa situação em que todo o indivíduo que se apresenta no mercado de trabalho à procura de ocupação a encontra (KON, 2012, p. 8).

Seguindo por esta linha, a autora ressalta que, em economia, pleno emprego significa a ausência de desperdício tanto de capital quanto de trabalho. E pensando o desenvolvimento socioeconômico das juventudes brasileiras, percebe-se como, ainda, estamos distantes desta situação. Ou seja, analisar o conceito de pleno emprego na população geral é diferente de fazê-lo na população jovem, já que esta categoria, já

citamos, adentra o mercado do trabalho pela “porta dos fundos”, via trabalho informal, longe da condição de trabalho decente.

Retomamos o conceito de trabalho decente sob quatro princípios fundamentais:

(i) liberdade sindical e reconhecimento efetivo do direito de negociação coletiva; (ii) eliminação de todas as formas de trabalho forçado; (iii) abolição efetiva do trabalho infantil; (iv) eliminação de todas as formas de discriminação em matéria de emprego e ocupação), a promoção do emprego produtivo e de qualidade, a extensão da proteção social e o fortalecimento do diálogo social (OIT, 1998).

Ambos os conceitos (pleno emprego e trabalho decente) ao mesmo tempo em que definem o cenário ideal para nossa análise, nos distanciam do quadro real, representado por uma parcela considerável da população economicamente ativa brasileira que tem o acesso restrito a condições favoráveis de trabalho.

Ao longo deste trabalho, faremos discussões e reflexões necessárias para melhor compreender a dinâmica dos/as jovens e suas representações do mundo do trabalho, interseccionadas com as categorias gênero, classe e raça, bem como as condições socioeconômicas que são relevantes para essas representações.

Para corroborar estes estudos, como parte da pesquisa, realizamos uma revisão bibliográfica na Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses⁴, por meio dos descritores “juventude, jovens, trabalho”. Foram identificados 59 estudos (18 teses e 41 dissertações) e, por afinidade temática, selecionados 15, conforme segue: Meneses (2007); Silva (2009); Carvalho (2010); Betetto (2012); Silva (2012); Loureiro (2013); Bernardim (2013); Martins (2014); Borges (2014); Natividade (2014); Rosa (2015); Bewiahn (2015); Ruggieri Neto (2015); Silva Filho (2014); Paulino (2016)⁵. Cabe observar que, no

⁴ Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>.

⁵ Meneses (2007): Juventude, Trabalho e Formação: um estudo com jovens das camadas populares; Silva (2009): A Inserção da Mulher Jovem no Mundo do Trabalho e suas Conexões com o Processo de Formação Profissional; Carvalho (2010): Ensino Médio Integrado,

processo de análise e reflexão, alguns dos estudos citados foram referenciados de forma pontual ao longo do trabalho.

Este trabalho está dividido em cinco capítulos. Optamos por apresentar os procedimentos metodológicos em um capítulo específico, o capítulo dois, tendo em vista a relevância de um detalhamento do lócus da pesquisa, das técnicas utilizadas e da Teoria das Representações Sociais – TRS que é a base metodológica tanto para a coleta quanto para a análise dos dados, transformando-se em um núcleo-base para a investigação. No terceiro capítulo, contextualizou-se a região estudada, analisando os dois municípios em seus aspectos socioeconômicos, educacionais e históricos na interface com os temas mercado de trabalho, jovens no mercado de trabalho e políticas públicas. O capítulo quatro traz as articulações possíveis entre as categorias juventude e trabalho interseccionadas pelas políticas públicas e relações de gênero no mundo do trabalho. Também neste capítulo, discutimos o papel do ensino, da escola e da Orientação Profissional tanto em um contexto geral quanto na especificidade do universo pesquisado. No quinto capítulo, fazemos as considerações finais, trazendo as duas dimensões representativas daquilo que denominamos “os mundos do trabalho”, constituídos a partir da análise dos dados da pesquisa.

Representações de Gênero e Perspectivas Profissionais: um estudo com jovens dos cursos de Agropecuária e Agroindústria e Guanambi/BA; Betetto (2012): Representações Sociais de Jovens sobre Trabalho: Uma Análise Construída a partir da Formação Profissionalizante e da Experiência de Primeiro Emprego; Silva (2012): Juventude Trabalhadora Brasileira: percursos laborais, trabalhos precários e futuros (in)certos; Loureiro (2013): Juventudes e Projetos de Futuro: possibilidades e sentidos do trabalho para os estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES); Bernardim (2013): Juventude, Escola e Trabalho: sentidos atribuídos ao ensino médio integrado por jovens da classe trabalhadora; Martins (2014): O Sentido do Trabalho para Jovens de Periferia: Região Metropolitana de Porto Alegre; Borges (2014): Juventude, Trabalho e Educação Superior: a geração y em análise; Natividade (2014): Juventude, Educação e Desenvolvimento: o caso do Paranoá e as políticas públicas de acesso ao ensino superior no Brasil contemporâneo; Rosa (2015): Juventudes e Trabalho: trajetórias de egressos do programa Jovem Aprendiz; Bewiahn (2015): Políticas Públicas para a Juventude: Um estudo de caso com egressos do Pro-Jovem Urbano e sua inserção no mercado de trabalho no Distrito Federal; Ruggieri Neto (2015): O Dispositivo de Juventude e as Políticas Públicas no Brasil; Silva Filho (2014): Formação versus Produção: a formação e qualificação de jovens para o mundo do trabalho; Paulino (2016): Os significados do Trabalho para Jovens Nem-Nem e suas Estratégias de Inserção no Mercado de Trabalho.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, inicialmente, conforme indicado na introdução do trabalho, pretendemos elucidar a trajetória metodológica percorrida na pesquisa junto aos/as jovens estudantes do terceiro ano do Ensino Médio dos municípios de Torres (Rio Grande do Sul) e Sombrio (Santa Catarina), envolvendo a aplicação de questionários e a realização de grupos focais, a fim de, em seguida, contextualizar método e resultados. Para tanto, é necessário, primeiramente, que se compreenda cada passo dado na coleta dos dados, realizada dentro de um projeto de extensão do curso de Psicologia da ULBRA Campus Torres, coordenado por esta pesquisadora, denominado “Cinema, Papo e Profissão” e que será detalhado na sequência deste capítulo.

A pesquisa foi realizada em abordagem qualitativa dentro do conceito de Fernando Gonzalez Rey (2002, p.50):

A pesquisa qualitativa não corresponde a uma definição instrumental, é epistemológica e teórica, e apoia-se em processos diferentes de construção de conhecimento, voltados para o estudo de um objeto distinto da pesquisa quantitativa tradicional em psicologia. A pesquisa qualitativa se debruça sobre o conhecimento de um objeto complexo: a subjetividade, cujos elementos estão implicados simultaneamente em diferentes processos constitutivos do todo, os quais mudam em face do contexto em que se expressa o sujeito concreto.

Para o autor, a singularidade de cada sujeito é marcada por sua história e seu contexto. Investigar as representações sociais do mundo do trabalho entre estudantes do Ensino Médio envolve, necessariamente, compreender como esta população percebe este mundo e em que contexto. Em pesquisa qualitativa, a relação entre pesquisador e sujeito pesquisado coloca o sujeito como protagonista a partir de seu contexto psicossocial. Ou seja, “o pesquisado adquire um papel essencial, no entanto, não representa uma entidade objetiva, homogeneizada pelo tipo de resposta que deve dar, mas é reconhecido em sua singularidade como responsável pela qualidade de sua expressão (GONZALEZ REY, 2002, p. 57)”.

Portanto, a pesquisa qualitativa ocupa-se menos da amostra e mais do conteúdo pesquisado, dando real importância àquilo que o sujeito expressa individual e subjetivamente. A singularidade dos sujeitos pesquisados protagoniza a produção de conhecimento, o que definitivamente não acontece na pesquisa quantitativa, onde a subjetividade é extraída do processo.

Assim, investigar como estudantes do Ensino Médio representam o mundo do trabalho implica, necessariamente, considerar os aspectos subjetivos e singulares dos sujeitos, que são amplamente contemplados na pesquisa qualitativa e nas técnicas de coleta de dados descritas neste trabalho.

A coleta dos dados foi realizada em duas escolas dos municípios de Torres, no Rio Grande do Sul e Sombrio, em Santa Catarina e atendeu a todos os requisitos de sigilo e conforto para os/as participantes da pesquisa. Os encontros de grupo focal foram gravados, mediante autorização expressa dos/as participantes maiores de 18 anos e de seus responsáveis, no caso de menores de 18 anos, todos/as estudantes do terceiro ano do Ensino Médio. A autorização para a participação em todas as etapas da pesquisa se deu pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE e os procedimentos passaram por aprovação prévia do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, mediante parecer consubstanciado de nº 1.941.788, de 24 de fevereiro de 2017.

As técnicas de coleta de dados utilizadas foram um questionário (Apêndice I), composto de blocos de questões fechadas e de um bloco final de frases incompletas que foram completadas pelos sujeitos a partir de suas percepções, e o Grupo Focal, cuja metodologia explicaremos em momento oportuno (Apêndice II).

O questionário cumpre a função de complementar as informações obtidas nos grupos focais, já que Antônio Carlos Gil (2006, p. 128) o define como “a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc”. O autor também estabelece que a construção de um questionário deve estar em consonância com os objetivos da pesquisa, como uma forma de traduzi-los.

Os grupos focais foram realizados com os alunos e alunas do terceiro ano do Ensino Médio de duas escolas, nos municípios citados,

onde o projeto de extensão Cinema, Papo e Profissão acontece desde o ano de 2012.

Para Sandra Jovchelovitch (2000, p. 223):

Os grupos focais constituem uma forma de entrevista grupal, semiestruturada, típica da pesquisa qualitativa. Eles são basicamente uma forma de entrevista em grupo, que, entretanto, não pressupõe uma estrutura formal em termos das perguntas do pesquisador e das respostas dos participantes. O principal aspecto a ser considerado no grupo focal é a interação dentro do grupo a partir dos tópicos propostos pelo pesquisador.

Partindo deste pressuposto teórico, as pessoas foram convidadas a participar dos grupos focais nas escolas e as que aceitaram foram incluídas nos grupos. Os grupos tiveram como característica a reprodução de discursos da vida cotidiana, conforme Thompson (1995). Com autorização, as conversações foram gravadas em áudio. Essas conversações, de acordo com o autor, são modos eficientes de se capturar as representações que as pessoas do senso comum possuem sobre os fenômenos.

O fundamental para o sucesso da técnica, é que exista um foco, isto é, um tópico a ser explorado. No caso desta pesquisa, o mundo do trabalho. Assim o grupo focal pode explorar, segundo Ceres VÍctora, Daniela Knauth e Maria de Nazareth Hassen (2000, p. 65):

1. Um tema específico, a fim de captar as diferentes visões sobre o mesmo;
2. Um grupo, a fim de captar sua visão de mundo ou determinados temas;
3. Ou ambos, tema e grupo, quando se pretende entender em profundidade um comportamento dentro de um grupo determinado.

Esta técnica divide-se em três fases: inicialmente com o convite e a preparação para o encontro; na segunda fase é feito o encontro e o mapeamento dos participantes; e na terceira fase ocorre a transcrição das gravações (VÍCTORA; KNAUTH; HASSEN, 2000). Este foco deve ser

perseguido pelo mediador, embora seja importante que os/as participantes se sintam livres para falar. É o equilíbrio entre a liberdade de fala dos participantes e a manutenção do foco pelo pesquisador que faz com que o grupo focal funcione como uma técnica rica e eficiente de coleta de dados em representações sociais.

Como citado, o *locus* desta pesquisa foi o Projeto de Extensão realizado pelo Curso de Psicologia da ULBRA Campus Torres. Por esta razão, consideramos importante detalhar o projeto, tanto em sua origem como na sua concepção final, com adaptações para que a coleta dos dados fosse efetivamente realizada.

2.1 *LOCUS* DA PESQUISA: PROJETO CINEMA, PAPO E PROFISSÃO

O Projeto Cinema, Papo e Profissão – CPP foi criado no ano de 2011, pela professora Graziela Werba, do curso de Psicologia da ULBRA Campus Torres e contou com nossa participação como aluna, juntamente com outras quatro colegas, desde sua implantação até a conclusão de nossa graduação em Psicologia, em 2012. No ano de 2014, por ocasião do convite para integrar o corpo docente do curso, retomamos a participação no projeto, agora como coordenadora.

Ao longo dos anos de realização do CPP, foram comuns relatos e queixas de insegurança e pressão social dos jovens em um momento de vida em que se precisa tomar uma decisão importante: a escolha profissional. A partir do trabalho com os jovens, proporcionado pelo projeto, surgiu a necessidade de compreender melhor a perspectiva destes estudantes sobre o mundo do trabalho, inclusive, como uma forma de melhor avaliar o alcance do CPP junto a este público e, para além deste propósito, contribuir para que este importante momento de vida seja vivido com mais maturidade e segurança. O ingresso no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico - PPGDS da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC foi então o ponto de partida para a tentativa de compreender melhor como a população jovem representa o mundo do trabalho, especialmente a população que frequenta o terceiro ano do Ensino Médio e que é contemplada com o Projeto CPP. Compreensão esta que nos trouxe uma perspectiva mais ampla da relação entre juventude e mundo do trabalho e, por consequência, do processo de Orientação Profissional como algo

que vá além do espectro dos testes psicométricos. Sobre este assunto, refletiremos adiante.

Ao longo dos seus seis anos de existência, o CPP atendeu em torno de 700 jovens nas escolas dos vários municípios atendidos. O serviço tem crescido a cada ano: em 2016, foram atendidos 190 jovens em quatro escolas da região. O projeto Cinema, Papo e Profissão conta hoje com oito universitários e uma professora coordenadora na equipe. Ao mesmo tempo, oportuniza aos alunos e alunas da graduação em Psicologia, experiência nas atividades de Orientação Profissional e processos grupais, áreas de abrangência da profissão. A ideia do projeto é oportunizar aos alunos e alunas do terceiro ano do Ensino Médio momentos de reflexão e autoconhecimento, a fim de auxiliá-los na escolha profissional, assim como aos discentes da graduação em Psicologia, uma experiência prática supervisionada que certamente fará diferença em sua vida profissional.

É importante destacar que o Projeto Cinema, Papo e Profissão trabalha a Orientação Profissional em uma perspectiva psicodinâmica, oficialmente denominada de “Modelo de Avaliação Psicológica Centrado no Processo (SPARTA; BARDAGI; TEIXEIRA, 2006, p. 20)”, justificando a necessidade de ampliar o conhecimento sobre a forma como os/as jovens representam o mundo do trabalho. Os autores definem que o Modelo de Avaliação Psicológica Centrado no Processo:

[...] parte do pressuposto de que a avaliação psicológica pode fazer uso ou não de instrumentos e tem como objetivo auxiliar o orientador no planejamento do procedimento de orientação profissional para cada indivíduo. Por isso, preocupa-se, sobretudo, com o momento diagnóstico. Aqui, o processo é não diretivo e a ênfase é dada na aprendizagem da escolha que a orientação profissional pode fornecer ao orientando (SPARTA; BARDAGIL; TEIXEIRA, 2006, p. 20).

Ou seja, no CPP, a aplicação de testes representa parte da técnica e não a técnica principal. É dado espaço às atividades de reflexão e discussão sobre o mundo do trabalho e as perspectivas dos jovens, perspectivas estas construídas coletivamente, bem como o processo de autoconhecimento, forjado na esfera coletiva e individual.

Historicamente, a Orientação Profissional – OP surge no início do século XX como uma técnica exclusivamente psicométrica. Ao longo do tempo e com a necessidade de se abarcar os aspectos subjetivos já citados, a partir da regulamentação da psicologia como profissão no Brasil, no ano de 1962, a OP passa a ter um caráter mais amplo, envolvendo, além da psicométrica, representada pelos testes utilizados no processo⁶, técnicas de autoconhecimento e de conhecimento do mercado de trabalho.

Assim configurada na contemporaneidade, a OP se apresenta hoje como um processo que objetiva trabalhar com os/as jovens as possibilidades de escolha, seu grau de maturidade e responsabilidade e, de modo especial, rechaçando a promessa de uma resposta pronta sobre a escolha da profissão (WAINBERG; WAINBERG, 2011). A OP, dentro do Projeto Cinema, Papo e Profissão, alcança uma juventude em via de fazer sua escolha profissional e representa um caminho técnico que abrange a subjetividade, servindo como suporte para estes jovens em um momento de decisão importante.

Destacamos aqui uma transição que merece reflexão: a transição do termo orientação profissional para o termo escolha profissional. Pensando a díade *orientação, escolha*, percebemos que ambas as expressões são inerentes ao universo das juventudes. Uma díade que, de certo modo, traduz a “natureza” jovem, se é que ela existe, se é que é homogênea: a contradição própria de quem, recém saindo da infância, precisa estar pronto para o mundo adulto, representado neste caso, pelo mundo do trabalho e pela forma como ele se apresenta a esses/as jovens estudantes.

Portanto, a juventude, por si, já é um momento da vida em que a maioria da população jovem e estudante pode se deparar com inseguranças, dúvidas e se sente pressionada pelo mundo adulto a dois compromissos iminentes: a escolha profissional e a entrada no mercado de trabalho. Se isolados, os dois aspectos dariam ampla justificativa à angústia. Unindo-os, este sentimento se potencializa.

Com base neste aspecto e observando os altos índices de evasão e/ou troca de curso que ocorriam em diversos cursos da ULBRA Torres

⁶ O processo de Orientação Profissional pertinente ao Projeto Cinema, Papo e Profissão contempla, entre outras atividades a aplicação dos testes EMEP (Escala de Maturidade para a Escolha Profissional), QUATI (Questionário de Avaliação Tipológica) e AIP (Avaliação dos Interesses Profissionais). São testes cujo uso está regulamentado pelo Conselho Federal de Psicologia e que auxiliam no processo de OP já citado.

à época de sua implantação, o Projeto Cinema, Papo e Profissão foi idealizado com o intuito de auxiliar esses/as jovens em sua escolha profissional, inclusive intencionando diminuir estes índices quando os/as jovens chegassem à universidade.

O CPP, por ser um projeto itinerante, leva a equipe até as escolas a partir de um contato prévio e avaliação de interesse por parte do corpo diretivo de cada escola. No total, o projeto envolve seis encontros. No primeiro, exhibe-se um filme, seguido de bate-papo sobre escolhas e sondagem das perspectivas sobre o momento de vida dos jovens. A seguir, apresenta-se o projeto e se faz o convite para a participação nos encontros, que tem caráter gratuito e voluntário. Faz-se a lista de interessados/as para os próximos encontros: quatro encontros de discussão e reflexão em grupo, testagens e um último com a entrega individual de um parecer em que consta um perfil psicossocial e as áreas de atuação que mais se adequam a este perfil. Neste último encontro, também é pedido um *feedback* de cada participante, em que podem avaliar como (ou se) o projeto auxiliou na escolha. As respostas dos/as jovens têm sido positivas e a maioria afirma que o projeto ajudou no processo de amadurecimento da escolha profissional.

No período entre os meses de abril e setembro de 2017, o projeto Cinema, Papo e Profissão serviu como berço de coleta de dados desta pesquisa. Para que isto fosse possível, foi necessário um ajuste no roteiro: o questionário de frases incompletas de Rodolfo Bohoslavsky (1998)⁷, em que o/a participante completa frases iniciadas, foi adaptado de acordo com os interesses da pesquisa, de modo que as frases constantes no questionário (Apêndice I), aplicado no segundo encontro, foram pensadas para que possibilitassem, por meio das respostas, categorias de análise, além de dar um direcionamento ao que viria depois: os grupos focais. Ou seja, por meio de uma análise prévia das respostas dos questionários, se pode pensar a pergunta piloto (consigna) dos grupos focais, realizados com os mesmos participantes, no quinto encontro.

⁷ O Questionário de Frases Incompletas, criado em 1977 por Rodolfo Bohoslavsky, é composto por 25 frases, “adequadas à situação de escolha (BOHOSLAVSKY, 1998, p. 94)”, pensadas especificamente para a situação de escolha/orientação profissional. Conforme o autor, a escolha dos instrumentos e sua combinação com outras atividades fica a cargo do/a psicólogo/a. Na coleta de dados desta pesquisa, achamos viável utilizar a ideia das frases incompletas, mas mantendo apenas algumas frases do questionário original e criando outras que serviram à especificidade da pesquisa. O questionário utilizado aqui, portanto, é apenas baseado no de Bohoslavsky, que não foi utilizado na íntegra.

No terceiro e no quarto encontro, foram feitas discussões sobre o mercado de trabalho e aplicação dos testes EMEP (Escala de Maturidade para Escolha Profissional), Quati (Questionário de Avaliação Tipológica) e AIP (Avaliação de Interesses Profissionais), todos inerentes ao processo de Orientação Profissional e cuja aplicação não configurou o *corpus* de análise neste trabalho. Os grupos focais tinham de quatro a oito participantes cada, com duração média de 50 minutos. Na primeira escola, o projeto abarcou 40 alunos e foram feitos seis grupos focais de seis pessoas e um grupo focal de quatro pessoas. Na segunda escola, de menor porte, o projeto abrangeu 15 alunos, tendo sido realizados um grupo de oito pessoas e um grupo de sete pessoas. A consigna dos grupos focais (Apêndice II) foi: “O que é trabalho para vocês? Falem livremente sobre isto⁸”. Para que se diferenciasse as narrativas por grupos, cada jovem recebeu um número, assim como cada grupo focal. A combinação era de que cada um, antes de fazer sua fala, dissesse o seu número. Esta mesma numeração será utilizada para identificar as narrativas utilizadas na análise dos dados (exemplo: Jovem 1, Grupo Focal 2). A numeração dos grupos focais se deu pela ordem em que foram realizados, sendo identificada na gravação, com número do grupo, escola, data, horário e tempo de duração do grupo. É importante destacar que foi necessário, algumas vezes, estimular os participantes com novas perguntas, pois os silêncios representavam muito mais o retraimento do que o esgotamento do tema. A análise dos dados obtidos, tanto nos grupos focais quanto nos questionários será feita nos capítulos subsequentes.

A seleção destes instrumentos de coleta de dados se deu a partir da escolha da Teoria das Representações Sociais - TRS como aporte teórico e metodológico para este estudo. A TRS, que será detalhada a seguir, exige uma coleta de dados que permita ao sujeito pesquisado trazer à tona suas percepções sobre o tema, inseridas em sua forma de ver o mundo. Tanto o questionário de frases incompletas quanto os grupos focais oportunizam aos sujeitos esta expressão e, ao mesmo tempo, à pesquisadora a compreensão deste “ver o mundo”.

⁸ Embora tenham sido realizados grupos focais com todos os/as participantes do CPP, foram utilizados na pesquisa apenas aqueles que aceitaram participar e assinaram ou tiveram seus termos de consentimento assinados pelos seus responsáveis legais. Os grupos focais foram separados pelo critério dos termos assinados para garantir que só seriam gravados aqueles que autorizassem sua participação na coleta de dados.

Assim, compreender como os jovens representam o mundo do trabalho pode fazer pensar estratégias para que a Orientação Profissional seja um caminho realmente útil na decisão destes sujeitos sobre seu futuro tão precocemente. Esta compreensão pretende também oportunizar uma reflexão profunda sobre o mundo do trabalho e sua relação com a população jovem, reflexão esta, necessária e urgente. Nesta conjuntura, a Teoria das Representações Sociais vem como um recurso metodológico que vem ao encontro dos propósitos da investigação, no sentido de que, em sua essência, visibiliza a forma como os sujeitos representam de forma subjetiva (individual e coletivamente), aspectos de suas vidas.

2.2 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS - TRS

Considerando seu aspecto histórico, a TRS foi constituída pelo psicólogo francês Serge Moscovici, em 1961. Moscovici, ao analisar a apropriação pública dos termos psicanalíticos na França dos anos 1960, tentou compreender como se dava a transição entre o saber psicanalítico acadêmico e sua apropriação pelo senso comum (JOVCHELOVICH, 2011). O mesmo Moscovici, segundo Pedrinho Guareschi (2007), amplia sua análise, levando-a para o que diria ser uma lacuna: a Psicologia Social, influenciada pela lógica comportamentalista norte-americana, desconsiderava o estudo dos aspectos culturais e sociais, centrando-se nos estudos do “eu individual”, por mais redundante que isto possa parecer. Em outras palavras, a Psicologia Social estava, portanto, amplamente ligada ao paradigma positivista de ciência, o que, obviamente, ia de encontro ao que Moscovici entendia como o papel social do indivíduo e da própria psicologia. Fátima Oliveira e Graziela Werba (1998, p. 105) relacionam a motivação de Moscovici justamente à “sua crítica aos pressupostos positivistas e funcionalistas das demais teorias que não davam conta de explicar a realidade em outras dimensões, principalmente na dimensão histórico-crítica”. Moscovici considerava a Psicologia Social para além do indivíduo com relação ao seu meio (limite do paradigma positivista), fazendo em seus estudos um movimento não só centrífugo, mas também centrípeto, que considera a influência sociocultural na forma que os sujeitos, coletivamente e subjetivamente, vivem e interpretam o mundo, e vice-versa. Para

Oliveira e Werba (1998, p. 107), em se tratando de representações sociais, “o social não determina a pessoa, mas é substantivo dela. O ser humano é tomado como essencialmente social”, isto é, o que faz o sujeito é o social e o que faz o social é o sujeito.

Moscovici traça então um paralelo entre a repercussão negativa da cultura, sugerida por Freud em *A Psicologia das Massas* e o conceito de Representação Coletiva, de Emile Durkheim, esta última acabando por influenciar seus estudos sobre o que veio a denominar Representações Sociais: sendo elas individuais ou grupais, exercem influência na construção e na modificação da forma como se vê um determinado fenômeno e, para além disto, a forma de existir neste fenômeno.

A TRS trata dos conhecimentos construídos pelo senso comum em relação aos diferentes contextos sociais. Ou seja, buscar o conhecimento nos fenômenos, entendendo-os como “saberes sociais produzidos na e pela vida cotidiana” (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 86). Trabalhar com Representações Sociais significa, portanto, compreender como nasce o saber social através da sua fenomenologia. É valorizar o conhecimento forjado subjetivamente e coletivamente, por meio das vivências e da constituição psicossocial de cada sujeito e do coletivo em que está inserido.

Moscovici (1981, p. 181) conceitua:

[...] por Representações Sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crença das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum.

Para Jovchelovitch (2000, p. 40), Representações Sociais são “fenômenos simbólicos produzidos na esfera pública”. Por fenômenos simbólicos, se entende as percepções de cada sujeito, o que é produzido subjetivamente a partir dos fenômenos sociais dos quais participa. A autora complementa:

[...] as Representações Sociais são radicadas nas reuniões públicas, nos cafés, nas ruas, nos meios

de comunicação, nas instituições sociais e assim por diante. Este é o espaço em que elas se incubam, se cristalizam e são transmitidas. É no encontro público de atores sociais, nas várias mediações da vida pública, nos espaços em que sujeitos sociais reúnem-se para falar e dar sentido ao cotidiano que as Representações Sociais são formadas.

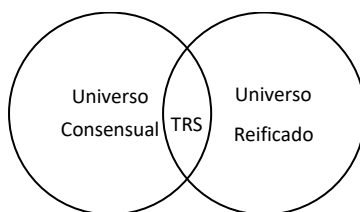
É importante destacar que a TRS não nega a preocupação da psicologia social com o indivíduo, mas surge como uma “ontologia alternativa e uma epistemologia no estudo do fenômeno social” (MARKOVÁ, 2006, p. 13). Ou seja, a TRS se preocupa com a individualidade do sujeito coletivo e seu saber produzido individual e coletivamente, por meio da cultura, das tradições, da linguagem. Compreender como este sujeito representa determinado fenômeno significa ter acesso à sua subjetividade e como esta subjetividade foi forjada no coletivo, num movimento dialógico constante entre o “eu”, o “nós” e o “outro”.

Neste sentido, a TRS faz emergir a representatividade do senso comum como um rico campo epistemológico em cuja fonte a ciência bebe incansavelmente. Aquilo que tradicionalmente a ciência positivista (re) negou, a TRS considera. Tanto que alguns autores ponderam que a TRS representa o “novo senso comum”, ou, nas palavras de Ivana Marková (2006, p 191), “o senso comum como senso social”. Explicaremos: considerando que para a psicologia social o conhecimento do senso comum configura uma fonte de estudos que serão transformados em conhecimento científico, ambos acabam por ser, na prática epistemológica, complementares (e interseccionais) em sua essência.

Levando esta reflexão para nossa pesquisa: compreender as representações sociais de jovens estudantes sobre o mundo do trabalho, como esta população representa, subjetivamente, o universo em que está adentrando e, na sequência, analisar este fenômeno, nos permite interseccionar o que Moscovici chamou de universo consensual e universo reificado (JOVCHELOVITCH, 2011). O universo consensual é representado pelo saber do senso comum, as representações sociais construídas subjetivamente e coletivamente, passadas de geração a geração e formando crenças, práticas e conceitos baseados no consenso: a representação coletiva que configura mais do que a soma de cada saber

individual, mas um saber único coletivo que parte de cada saber individual e que se funde em saber único e consensual. O universo reificado representa o espaço da ciência, o universo científico, hierarquizado e regulado pelo saber acadêmico. A dialogicidade promovida pela TRS configura a intersecção destes dois universos, consensual e reificado (Figura 1):

Figura 1- Universo Consensual e Universo Reificado



Fonte: Elaborado pela autora com base em Jovchelovich (2000)

A TRS, enquanto metodologia de pesquisa, quando aparta a origem positivista da Psicologia Social, ligada originalmente às ciências naturais promove uma nova leitura, histórico-crítica, ligada às ciências sociais e que vislumbra a humanidade não mais como “uma entidade estável que se liga à espécie humana, mas o resultado de um processo contínuo, onde ‘tornar-se’, mais do que ‘ser’, é o elemento fundamental (JOVCHELOVITCH, 2000, p. 209)”. Ou seja, não é mais possível que o ser humano, enquanto objeto de estudo, seja analisado somente pela via positivista, visto que é sujeito e produtor de subjetividades.

Estas subjetividades se produzem no campo das Representações Sociais dentro de uma esfera simbólica. Moscovici utiliza o pressuposto desenvolvimentista de Jean Piaget e sociológico de Lev Semyonovich Vygotsky, respectivamente em momentos distintos, para construir a sua TRS (JOVCHELOVITCH, 2000). A autora faz esta relação ao explicar como se formam as representações em um processo originado nas

construções simbólicas realizadas a partir de vivências coletivas. Segundo ela, o conceito de “esquema”, criado por Piaget, em sua teoria desenvolvimentista, para descrever o processo de descoberta do mundo pela criança através da complexização das experiências vividas nas novas experiências, foi um dos pontos de origem usados por Moscovici para a construção do conceito de ancoragem na TRS. A ancoragem consiste em nominar algo, classificando-o como forma de melhor compreendê-lo.

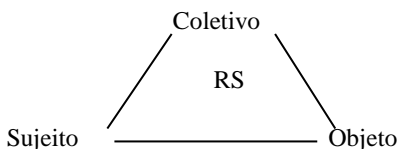
Uma diferença entre os conceitos de Piaget e Moscovici é que, em Piaget, este processo se dá individualmente na criança, e em Moscovici, a ancoragem se dá de forma coletiva, dentro do já citado universo consensual. Para o autor, a experiência busca referências, categoriza, a fim de assimilar a partir do que já está convencionalizado coletivamente. As representações são prescritivas, ou seja, se impõem sobre os sujeitos além de sua escolha. Não se relacionam necessariamente com a forma de pensar, mas com as influências que o saber coletivo impõe geração após geração (MOSCOVICI, 1981).

A Psicologia Social de Moscovici possui dois pressupostos: o primeiro diz que os indivíduos leigos reagem aos fenômenos da mesma forma que os cientistas, e o segundo, que compreender um fenômeno consiste, basicamente, em processar informações. Neste viés, o autor traz três argumentos básicos que fundamentam o processo de construção das representações sociais: 1) a percepção que cada sujeito tem das coisas é individual e se relaciona ao modo de ver de cada um; 2) a distinção da aparência e da realidade se dá através da imagem ou da percepção das coisas; 3) A percepção das coisas relaciona-se diretamente com uma ideia coletiva daquela coisa e é comum a todos os sujeitos da comunidade a que pertencem (MOSCOVICI, 1981).

Em outras palavras, a representação se constrói coletivamente, visto que as vivências coletivas constituem a forma individual do sujeito perceber os fenômenos.

A Figura 2 ilustra:

Figura 2 - A construção subjetiva das Representações Sociais



Fonte: Elaborado pela autora com base em Moscovici (1981).

Assim, a Teoria das Representações Sociais, no contexto do mundo do trabalho para jovens estudantes do Ensino Médio, constitui um aporte teórico consistente para esta pesquisa, haja vista a importância que este estudo dará à forma como esta população vislumbra sua própria vida e seu futuro iminente. Compreender como os jovens representam o mundo do trabalho significa também para esta pesquisadora um caminho para entender as expectativas que possuem de seu futuro, quais as implicações de sua escolha profissional e o quanto esta escolha se aproxima (ou não) da realidade que os/as espera.

Nesta pesquisa, utilizamos a análise temática, visto que faremos a conjugação do material subjetivo presente nos grupos focais e as respostas obtidas nos questionários e que será detalhada a seguir.

2.3 PROCEDIMENTOS DE CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A categorização e análise dos dados coletados nos permite ter uma ideia mais clara ou uma espécie de “mapeamento” do conteúdo obtido, necessário ao se pensar representações sociais de sujeitos sobre determinado tema. Neste caso: sujeitos = jovens; tema = mundo do trabalho. Desta forma, a técnica da análise de conteúdo, proposta por Lawrence Bardin (1977) e ponderada por Jovchelovitch (2000), enquanto método de análise serve aos anseios desta pesquisa, especialmente no que se refere à análise temática. Explicamos:

A análise de conteúdo pode envolver tanto a análise temática quanto textual. A análise textual implica examinar detalhadamente os conteúdos léxicos e as estruturas sintáticas, e usualmente toma a palavra como elemento básico a ser

analisado. A análise temática refere-se ao reconhecimento de certos temas, ou ideias, no texto e ao seu enquadre em determinadas categorias (JOVCHELOVICH, 2000, p. 219).

Bardin (1977) retrata as conversas em grupo como um dos domínios possíveis para a análise de conteúdo. Durante a coleta de dados desta pesquisa, ficou clara a possibilidade desta relação, já que o material coletado possibilitou cada passo da análise e sua ancoragem com o conteúdo estudado.

Como já citado, a coleta de dados foi realizada pela via de dois instrumentos: 55 questionários de frases incompletas, aplicados de forma coletiva, mas respondidos individualmente, e oito grupos focais com quatro a oito participantes cada e duração média de 50 minutos. A caracterização dos participantes está detalhada na tabela 1, que segue. Note-se que a “forma de ingresso” se refere ao ingresso na universidade, já que todos/as os participantes declararam pretender ingressar em um curso superior após finalizar o Ensino Médio. Também sobre este tópico, é importante dizer que alguns participantes colocaram duas opções de ingresso: políticas públicas e recursos próprios, o que denota que, ainda que não consigam ingressar via política pública, estimam não deixar de cursar a universidade. Na tabela, “GF” significa Grupo Focal e o número representa a ordem de realização dos grupos. Ou seja: GF1 representa o grupo focal 1, o primeiro a ser realizado, e assim por diante.

Tabela 1 - Caracterização dos/das participantes por município e por grupo focal

TORRES (RS)							SOMBRIO (SC)	
QUANTIDADE								
	GF 1	GF 2	GF 3	GF 4	GF 5	GF 6	GF 7	GF 8
IDADE								
16 ANOS	2	3	4	2	-	5	2	2
17 ANOS	4	3	3	3	4	2	5	4
18 ANOS	-	1	-	1	3	-	1	1
19 ANOS	-	-						
SEXO								
MASCULINO	3	3	3	2	3	4	2	2
FEMININO	3	4	4	4	4	3	6	5
ESTADO CIVIL								
CASADO/A	-	-	-	-	-	-	-	1
SOLTEIRO/A	6	7	7	6	7	7	8	6
FORMA DE INGRESSO NA UNIVERSIDADE								
POLÍTICA PÚBLICA	6	6	7	7	7	6	7	7
RECURSOS PRÓPRIOS	1	1	1	1	1	1	3	3
OUTROS								
COM QUEM RESIDE								
PAI E MÃE	3	5	4	4	3	6	3	3
MÃE	3	1	2	2	2	1	3	3
PAI	-	-	1	-	1	-	-	-
CÔNJUGE	-	-	-	-	1	-	-	1
AVÓS	-	1	-	-	-	-	1	-
TIOS	-	-	-	-	-	-	1	-

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa (2017).

O conceito de Inferência, de Bardin (1977), permite complementariedade entre as técnicas de análise do conteúdo obtido na coleta de dados. Nesta fase do estudo, optou-se por dar o tratamento necessário à análise dos dados de forma sistemática e progressiva, representada por etapas que serão descritas a seguir e baseada em tal conceito (BARDIN, 1977, p. 42):

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. Pertencem, pois, ao domínio da análise de conteúdo, todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação, a partir de um conjunto de técnicas que, embora parciais, são complementares.

Assim, a análise dos dados se deu da seguinte forma: a partir das gravações e transcrições dos áudios de cada grupo focal e impressão do material transcrito, foi feita uma primeira categorização, seguida da formação de unidades de registro, descritas por Bardin (1977) como unidade de significação à codificação do conteúdo, a fim de identificar quais palavras e/ou temas apareciam com mais frequência. Concomitantemente, um levantamento dos questionários, cujas respostas foram sendo integradas na primeira categorização, com base nos objetivos da pesquisa e nas informações previamente obtidas por meio dos questionários. Após os levantamentos dos grupos focais e questionários, sem o intuito de realizar uma análise quantitativa, mas representativa do conteúdo, foi elaborada uma planilha com a frequência de cada unidade por categoria.

Em função das perguntas do questionário e da própria consigna dos grupos focais, as expressões mais citadas remetiam aos temas Trabalho e Mercado de Trabalho. A partir das questões complementares

inseridas ao longo das conversas, novos agrupamentos foram feitos, ainda cumprindo a etapa de uma primeira categorização com desenvolvimento a ser pensado em sequência. Nos questionários, a primeira frase incompleta era “O mercado de Trabalho na minha região...”; e, embora não tenha sido premeditado, acabou, talvez, por induzir os/as jovens a pensarem primeiro neste tema. A escolha da ordem das frases incompletas foi aleatória, apenas foi dada (e cumprida) a orientação de que não se deixasse nenhuma questão em branco.

Os destaques ficaram por conta do tema Trabalho, em que as duas definições com maior ocorrência foram, em primeiro lugar, “Fazer o que gosta/gostar do que faz” e, em segundo, “Ganhar a vida/se sustentar/ganhar dinheiro” e do grupo Mercado de Trabalho, “Quem se esforçar tem sucesso” e “Muito disputado/concorrência”⁹. A unidade “Quem se esforçar tem sucesso” apareceu também dentro do grupo Jovens no Mercado de Trabalho, corroborando nossa suspeita de que a meritocracia¹⁰ é uma representação social presente na população pesquisada. Discutiremos esta questão em momento próprio.

Na segunda fase da análise, iniciamos o processo do que denominamos categorização. Sobre as categorias, Bardin (1977, p. 117) esclarece que “são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos”.

Pensando na questão problema e no objetivo do estudo, optamos por tratar as categorias a partir do que chamamos de dimensões representacionais. A partir da problematização de compreender como se configura o mundo do trabalho e quais as representações de jovens estudantes do Ensino Médio, foi fundamental dimensionar estas representações pelos aspectos considerados objetivos e subjetivos e que,

⁹ Os termos utilizados nas unidades de registro foram transcritos de forma literal pelos jovens em suas narrativas e/ou escrita, mantendo-se a fidelidade dos registros na análise dos dados.

¹⁰ A meritocracia, segundo Barbosa (2014, p. 81) é o princípio consagrado nas organizações modernas de que a admissão, a mobilidade e a ascensão profissional das pessoas devem ser pautadas pelo seu desempenho na realização das tarefas que lhes foram alocadas nas organizações. Essa lógica fundamenta-se na ideia de que, com base em critérios de seleção, cujas regras são previamente estabelecidas e conhecidas de todos os participantes, como a exigência de um tipo específico de qualificação, se estabelece uma situação igualitária inicial que garante uma igualdade de oportunidade para todos naquela circunstância. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v54n1/a08v54n1.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2017.

de alguma forma, representam sua constituição enquanto sujeitos, identificada a partir de suas narrativas nos grupos focais. Assim, relacionamos as unidades de registro existentes com o que interpretamos a partir de duas dimensões, denominadas de objetiva e subjetiva, cuja nomenclatura acompanhou os aspectos mencionados acima. É pertinente esclarecer que quando falamos em constituição do sujeito, tanto a dimensão subjetiva quanto a objetiva são parte de um mesmo processo que envolve uma pessoa vivendo sua experiência de entrada no mercado de trabalho, seja por já exercer atividade remunerada, seja por estar em busca disto, mas também faz planos para o futuro, que, segundo sua representação, levará à realização profissional, que também significa realização pessoal. Faremos esta discussão em espaço adequado na sequência. Também, para subsidiar a investigação, foram realizadas pesquisas em bases documentais de dados estaduais, municipais e nacionais, com o intuito de levantar informações sobre indicadores de desenvolvimento socioeconômico, educação e mercado de trabalho, entre outras, no município de Torres, no Rio Grande do Sul, e Sombrio, em Santa Catarina.

É importante destacar que, tendo em vista a apresentação e contextualização da temática, pressupostos teóricos e metodológicos já descritos, respectivamente, na introdução e nos procedimentos metodológicos, optamos por organizar a análise e discussão das categorias nomeadas em dois capítulos subsequentes, sobretudo, com o intuito de buscar apresentar o diálogo de tais categorias analíticas com as bases teóricas selecionadas, bem como com as fontes documentais de dados pesquisadas.

Sendo assim, a dimensão objetiva, abarcada pelas subcategorias relacionadas ao contexto regional, oportunidades de trabalho, representações do mundo do trabalho na região, representadas pelos termos Mercado de Trabalho e Jovens no Mercado de Trabalho e Políticas Públicas, reúne duas grandes categorias analíticas denominadas, respectivamente (1) *Da escassez de Empregos e da Concorrência: condições socioeconômicas do Mundo do Trabalho* e (2) *Da Empregabilidade e da (in) experiência*, que serão apresentadas e discutidas no capítulo 3, intitulado “Condições Socioeconômicas do Mundo do Trabalho: contextualizar para compreender”. Neste capítulo, de uma forma mais ampla, as categorias analíticas remontam a uma leitura do mundo trabalho que emerge a partir de indicadores socioeconômicos e características dos municípios estudados.

A dimensão subjetiva, relacionada às representações de ser jovem e escolher sua profissão, representadas pelos termos Trabalho, Ser Jovem, Ensino/Escola, Escolha Profissional e Gênero, Classe e Raça, reúne quatro grandes categorias analíticas: (1) *Ser jovem - o trabalho como (des) organizador da vida*; (2) *Trabalho em perspectiva - escolher para ser feliz*; (3) *Ensino/escola - orientação ou escolha?*, com duas subcategorias (a) *As políticas públicas de educação no Brasil - implicações para a (falta de) escolha* e (b) *Concorrência e orientação profissional - a escolha dentro da escolha*; (4) *Gênero, raça e classe como intersecções (não) representadas do mundo do trabalho*. As respectivas categorias analíticas serão apresentadas e discutidas no capítulo 4, intitulado “Juventude e Trabalho: A Representação de Ser Jovem no Mundo do Trabalho”. Note-se que o termo *Trabalho* está inserido na dimensão pessoal. Isto porque as narrativas trouxeram representações relativas à sua expectativa pessoal de trabalho, ou seja, o trabalho como algo que deve satisfazer questões pessoais e organizadoras da vida.

3 CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS DO MUNDO DO TRABALHO: CONTEXTUALIZAR PARA COMPREENDER

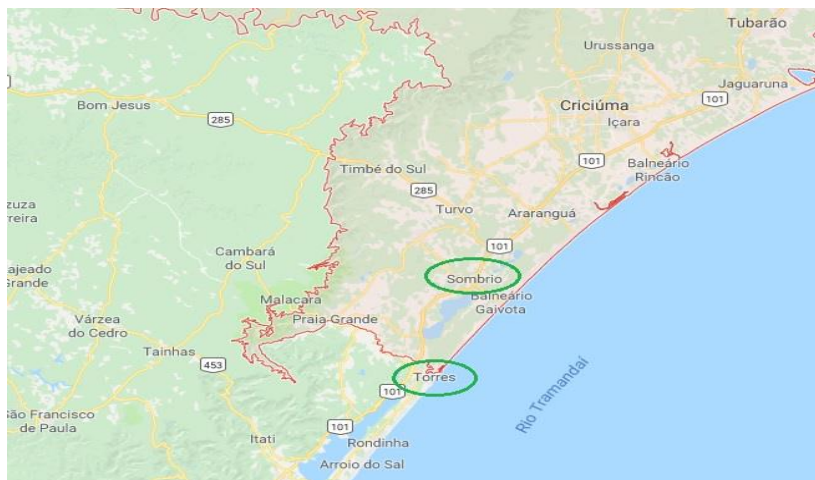
É de fundamental importância estreitar a análise, colocando-a em um contexto regional para que vá ao encontro do foco deste estudo, pois não se trata de uma pesquisa de grande abrangência territorial. A restrição territorial de forma alguma diminui a relevância da pesquisa, visto que a ideia central da TRS, no que se refere à abrangência do estudo, é conhecer as representações de coletivos determinados. Assim, contextualizaremos neste capítulo alguns indicadores das condições socioeconômicas dos municípios estudados, relacionando-as com as narrativas trazidas pelos/as jovens nos grupos focais. Iniciaremos com indicadores de cada município e, em seguida, traremos as primeiras categorias de análise obtidas. Deste modo, intencionamos fazer as primeiras conexões da literatura e dos indicadores socioeconômicos pesquisados com as informações obtidas junto ao *locus* da pesquisa: o projeto Cinema, Papo e Profissão.

3.1 CARACTERIZANDO OS MUNICÍPIOS

Os municípios do estudo, Torres (RS) e Sombrio (SC), estão localizados no Litoral Norte do Rio Grande do Sul e Sul de Santa Catarina. Como parte dos objetivos da pesquisa, consideramos importante contextualizar a região a partir dos dados socioeconômicos dos municípios escolhidos para o estudo. A ideia aqui é fazer uma síntese daquilo que julgamos importante como fonte de referência para as informações presentes nos grupos focais e questionários. Traremos, além de uma breve contextualização histórica, dados sobre emprego formal e educação de cada município.

As regiões do Litoral Norte do Rio Grande do Sul e Sul de Santa Catarina estão situadas na Região Sul do Brasil, composta pelos Estados citados e o Estado do Paraná. São regiões litorâneas onde o setor de serviços gera maiores oportunidades de emprego e renda. Importante destacar que os números de emprego e renda se referem ao emprego formal, visto que não há informações oficiais sobre as atividades informais, muito embora saibamos que parcelas da população sobrevivem desta modalidade de trabalho.

Figura 3- Mapa de Localização dos municípios do estudo



Fonte: Google Maps (2017)¹¹

3.1.1 Torres/RS

Segundo o IBGE (2010), o então denominado distrito de Torres de Ilha da Baya foi descoberto em 1514 pelo expedicionário João de Lisboa, mas o fundador do município foi o sargento da guarda imperial Manoel Ferreira Porto que, designado para tomar conta da guarda já existente desde 1773, funda em 1815 a vila pertencente ao município de Conceição do Arroio, denominada Distrito das Torres. Em 22 de janeiro de 1890, o ato de nº 62 cria o município de São Domingos das Torres, mais tarde denominado apenas Torres. Foi somente na década de 1920, com o surgimento do Balneário Picoral, que o município passa a ser conhecido pelas suas belezas naturais, inaugurando sua vocação

¹¹ Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/place/Santa+Catarina/@-28.9536309,-50.5884355,9z/data=!4m5!3m4!1s0x94d94d25c052fff9:0x2b277580ed7fab2b!8m2!3d-27.2423392!4d-50.2188556>. Acesso em: 30 Dez. 2017.

turística, amplamente alargada pelo asfaltamento da BR 101, na década de 1960 (QUADROS, 2016).

Figura 4 – Mapa de localização do Município de Torres/RS



Fonte: Google Maps (2017)¹²

Tabela 2- População de Torres por sexo e faixa etária de 15 a 24 anos (2010)

	SEXO			FAIXA ETÁRIA - 15 a 24 anos		
	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total
Quantidade	16.835	17.821	34.656	2.784	2.779	5.563
Percentual (%)	48,6	51,4	100	8,05	7,95	16

Fonte: IBGE (2010).

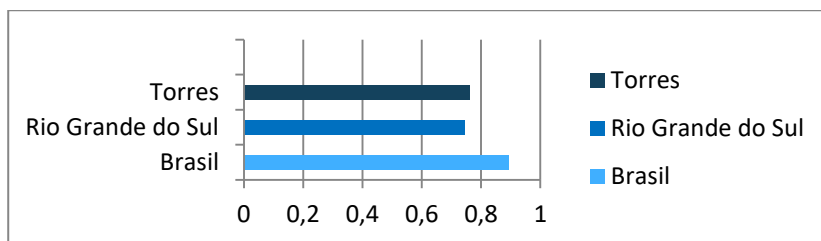
Torres possuía, de acordo com o Censo do IBGE (2010), uma população total de 34.656 pessoas, sendo 16.835 homens (48,6%) e 17.821 mulheres (51,4%). Na intersecção sexo e faixa etária, que nos

¹² Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/@-30.3054405,-52.9133681,6.81z>. Acesso em: 30 Dez. 2017.

interessa particularmente nesta investigação, o IBGE mostra uma população, entre 15 e 24 anos, de 2.784 homens e 2.779 mulheres. Ou seja, 16% da população do município de Torres é composta por jovens entre 15 e 24 anos. Deste percentual, praticamente metade é composta por jovens mulheres e metade, por jovens homens, conforme ilustra a tabela 1.

Torres tem um IDH considerado alto, com um índice de 0,762, superando o do Rio Grande do Sul, com 0,746 e se aproximando do índice nacional, que está em 0,894 (IBGE, 2010), conforme demonstra o gráfico abaixo.

Gráfico 1 - Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) – Torres, Rio Grande do Sul e Brasil (2010)



Fonte: IBGE (2010).

O IBGE (2010) traz uma análise sobre a evolução do IDH de Torres que remete diretamente a uma das categorias desta pesquisa: a categoria Educação. A evolução do IDH, no município no período 1991 – 2010 foi de 41,64%, justamente no período em que se instala um campus universitário no município, questão que será discutida mais adiante.

Afora esta consideração, é importante analisar a estrutura de emprego formal de Torres, a fim de discutirmos com mais propriedade as questões pertinentes a este tema e presentes nos grupos focais realizados. Para tanto, utilizamos os dados referentes ao ano de 2016¹³, apresentados pela base estatística da Relação Anual de Informações

¹³ Último ano disponível na ocasião da pesquisa em 30 dez.2017. Disponível em: <http://bi.mte.gov.br/bgcaged/login.php>

Sociais (RAIS) e disponibilizados pelo Ministério do Trabalho (BRASIL, 2016a), que relacionamos a seguir.

Dividiremos os dados em quatro esferas, todas interseccionadas com os grandes setores do IBGE (indústria, construção civil, comércio, serviços e agropecuária). Nas tabelas que seguem, os dados são apresentados e discutidos em uma perspectiva que abrange as categorias trabalhadas neste estudo.

Tabela 3 - Trabalhadores/as por grandes setores e sexo – Torres/SC (2016)

IBGE Gr Setor	Masculino	Feminino	Total
Indústria	362	142	504
Construção Civil	377	34	411
Comércio	1724	1585	3309
Serviços	2283	2874	5157
Agropecuária	12	3	15
Total	4758	4638	9396

Fonte: RAIS - MTE (BRASIL, 2016a).

Por se tratar de um município litorâneo, o setor de serviços representa mais da metade do PIB na economia de Torres. Bares, hotéis e restaurantes são os estabelecimentos predominantes e, por consequência, mais geradores de emprego e renda.

Tabela 4 - Trabalhadores/as por grandes setores e faixa etária - Torres/RS (2016)

IBGE Grande Setor	10 a 14	15 a 17	18 a 24	25 a 29	30 a 39	40 a 49	50 a 64	65+	Total
Indústria	0	7	91	87	131	105	81	2	504
Construção Civil	0	1	68	68	105	87	78	4	411
Comércio	2	117	911	563	816	496	377	27	3309
Serviços	0	50	666	675	1481	1225	995	65	5157
Agropecuária	0	0	3	3	4	4	1	0	15
Total	2	175	1739	1396	2537	1917	1532	98	9396

Fonte: RAIS – MTE (BRASIL, 2016a).

Como destacamos, o setor de serviços predomina no município de Torres devido fundamentalmente ao fato de se tratar de uma cidade turística e litorânea. É importante destacar que estaremos falando de empregabilidade formal, visto que não temos dados oficiais do trabalho informal. No que tange à faixa etária, embora nos índices totais o setor de serviços seja predominante, na faixa que compreende o público aqui estudado (15 a 24 anos), o maior índice está no setor de comércio (pouco mais de 35% do total), conforme mostra a tabela 4.

A escolaridade está presente na tabela 5, que evidencia trabalhadores/as com Ensino Médio incompleto, também categoria contemplada neste estudo, predominantemente no setor do comércio. A categoria Sexo, mostrada na tabela 3, mostra leve predominância dos homens (51% do total) sobre as mulheres (49% do total), com prevalência de ambos no setor de serviços.

Tabela 5 - Trabalhadores/as por grandes setores e escolaridade – Torres/RS (2016)

IBGE Gr Setor	Analf	Fund Comp	Med Inc	Med Comp	Sup Inc	Sup Comp	Mest	Dout
Indústria	0	46	38	320	17	31	0	0
Construção Civil	3	22	26	315	5	6	0	0
Comércio	0	287	374	2205	122	135	0	0
Serviços	2	502	199	2818	209	1051	4	1
Agropecuária	0	2	0	8	0	0	0	0
Total	5	859	637	5666	353	1223	4	1

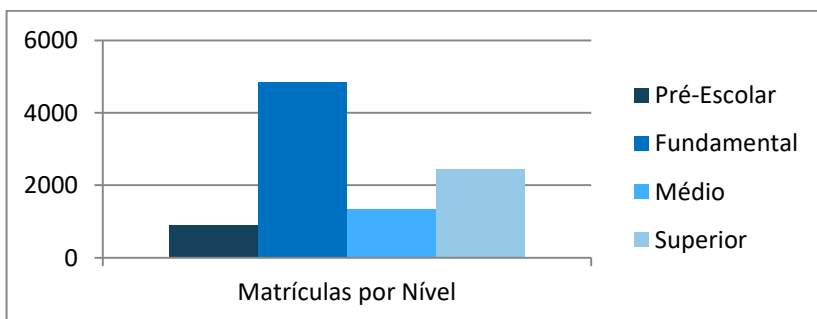
Fonte: RAIS – MTE (BRASIL, 2016a).

Em Torres, portanto, 9.396 pessoas estavam em regime de emprego formal, predominantemente no setor de serviços. O IBGE (2016) refere que o setor de serviços representa mais da metade do PIB do país. Porém, para a população jovem de Torres, é o setor de comércio que parece ser mais receptivo. A sazonalidade do turismo da região pode

ser um dos fatores que justificam este fenômeno: a economia aquece consideravelmente entre os meses de dezembro e março, elevando a demanda do comércio e dos serviços. Entretanto, no comércio, a exigência de qualificação e experiência é menor do que nos serviços, o que acaba por facilitar a entrada de jovens iniciantes neste mercado.

Sobre os dados escolares, o município de Torres possui quatro escolas de Ensino Médio e obteve, no ano de 2016, um total de 1.316 matrículas neste nível escolar (INEP, 2016). Este número corresponde a 23,7% da população jovem do município. Não há dados específicos sobre a escolaridade da população não matriculada, se concluíram o Ensino Médio, frequentam curso superior, trabalham e estudam, só trabalham ou estudam e trabalham.

Gráfico 2 - Número de matrículas por nível escolar – Torres/RS (2016)



Fonte: INEP (BRASIL, 2016b).

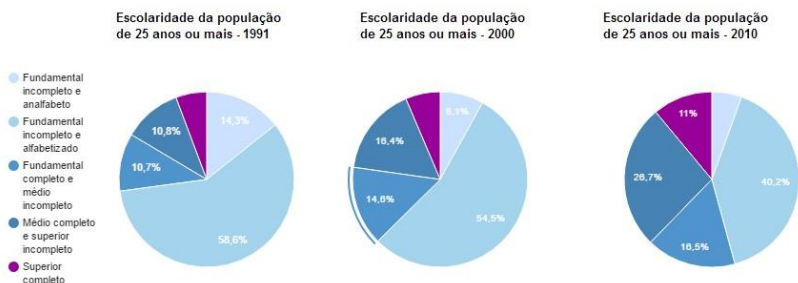
Precisaremos nos afixar, portanto, aos dados concretos: há, no município de Torres, 1.319 estudantes no Ensino Médio e pretendemos identificar quais as representações sociais de uma parcela deles sobre o mundo do trabalho. O gráfico 2 ilustra a situação das matrículas nos vários níveis de ensino no ano de 2016.

No que diz respeito ao ensino superior, a Universidade Luterana do Brasil – ULBRA iniciou suas atividades no município no ano de 1992. Possui atualmente 12 cursos presenciais e 22 na modalidade EAD – Ensino à Distância.¹⁴ São eles: na categoria presencial, Administração,

¹⁴ Disponível em: <http://www.ulbra.br/torres> Acesso em: 14 Jun. 2017.

Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Arquitetura e Urbanismo, Design de Moda, Direito, Educação Física (Licenciatura e Bacharelado), Enfermagem, Estética e Cosmética, Fisioterapia, Odontologia, Pedagogia e Psicologia. Na modalidade EAD, Administração, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Ciências Sociais, Física, Geografia, Gestão Ambiental, Gestão Financeira, Gestão Pública, Gestão da Produção Industrial, Gestão de Recursos Humanos, História, Letras (Língua Portuguesa e Literaturas), Matemática, Negócios Imobiliários, Pedagogia, Processos Gerenciais, Serviço Social, Sistemas para Internet e Teologia. Embora não haja estudos oficiais sobre a relação entre a instalação da universidade no município e o aumento dos índices de escolaridade, a facilidade de se ter o ensino superior sem precisar deixar “a casa” (o que acontecia anteriormente), interseccionada com as já citadas políticas públicas de educação, certamente facilita o acesso de grande parte da população a este nível de ensino. O conjunto de gráficos que segue mostra a evolução do Ensino no município, com destaque os níveis Médio e Superior:

Gráfico 3 - Evolução dos anos de escolaridade no município de Torres/RS (1991-2010)



Fonte: PNUD, IPEA e FJP (2013)¹⁵.

Embora não estejam especificados no gráfico, os dados mostram que em 1991, o percentual de pessoas com ensino superior completo era

¹⁵ Disponível em: http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/torres_rs#educacao Acesso em: 07 jun. 2017.

de 5,6%, em 2000, 6,4% e em 2010, última análise realizada, passou a 11%. Ou seja, praticamente dobrou no período que comporta a instalação da universidade no município. A facilidade de acesso ao ensino aumentou, por consequência, o número de profissionais com curso superior no município e região, qualificando a força de trabalho e contribuindo para a ampliação de vários setores da economia. A instalação de um campus universitário promove nas regiões turísticas, e isto não foi diferente em Torres, o aumento da população residente na baixa temporada, trazendo como consequência a necessidade de ampliação de todos os setores não só na época do turismo, mas durante todo o ano. Ou seja: auxilia no desenvolvimento socioeconômico de forma global, e não só na temporada de verão. No Ensino Médio completo e superior incompleto, a evolução foi ainda maior, saltando de 10,8% em 1991 para 26,7% em 2010.

Já foi ressaltado neste estudo o papel que as políticas públicas de educação têm exercido no Brasil ao longo da história. Os índices de evolução da educação no município de Torres/RS, assim como nos demais municípios estudados, remetem diretamente ao incremento destas políticas, especialmente a partir de 2002, justamente quando os índices dão o salto de 4,6%, conforme evidenciado. Não resta dúvida, portanto, de que, unidas à implantação do campus universitário, as políticas públicas de educação contribuíram largamente para o aumento dos índices de escolaridade na região, bem como de outros fatores que contribuem para a ampliação do desenvolvimento socioeconômico de Torres. É fato que o turismo aumenta a cada ano e exige que o município tenha infraestrutura para receber estes turistas, mas possa também atender à demanda interna, no período de baixa temporada, que é igualmente importante e crescente. O aumento da qualificação profissional da população trabalhadora do município é um fato, embora o cenário ainda não seja o ideal no que se refere à oferta de empregos.

Além disto, sabe-se que o campus da ULBRA recebe alunos e alunas de diversos municípios da região: Sombrio, Araranguá, São João do Sul, Passo de Torres, do Estado de Santa Catarina, Arroio do Sal, Três Cachoeiras, Terra de Areia, Mampituba, Morrinhos do Sul, Dom Pedro de Alcântara, Capão da Canoa, Xangri-Lá. Tramandaí, Imbé, Osório, Camará, do Rio Grande do Sul¹⁶. Fica difícil negar, ainda que

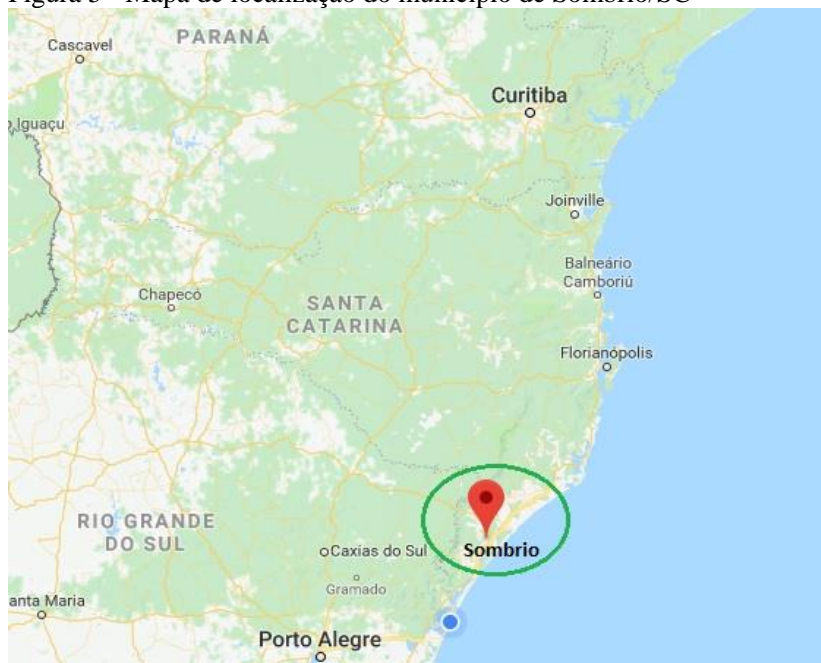
¹⁶ Informações obtidas na Secretaria Geral da ULBRA Campus Torres.

de forma empírica, a influência da instalação do campus da ULBRA Torres na economia das regiões abrangidas neste estudo.

3.1.2 Sombrio/SC

O município de Sombrio, emancipado de Araranguá pela lei Estadual nº 133, de 30 de dezembro de 1953, teve um desenvolvimento lento, assim como o de Torres. Os registros dão conta de que, após a compra das terras por João José Guimarães, de 1833 a 1860 o povoado aumentou lentamente, até a criação do distrito de Sombrio, em 1914 (IBGE, 2010). Sombrio localiza-se às margens da BR 101, a 43 km de Torres e 240 km da capital Florianópolis.

Figura 5 - Mapa de localização do município de Sombrio/SC



Fonte: Google Maps (2017)¹⁷.

¹⁷ Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps/@-27.709453,-51.7355123,8z>> Acesso em: 06 jun. 2017.

A população do município de Sombrio, de acordo com Censo de 2010 (IBGE, 2010), era de 26.613 habitantes. Deste total, 13.072 são homens (49%) e 13.541 são mulheres (51%).

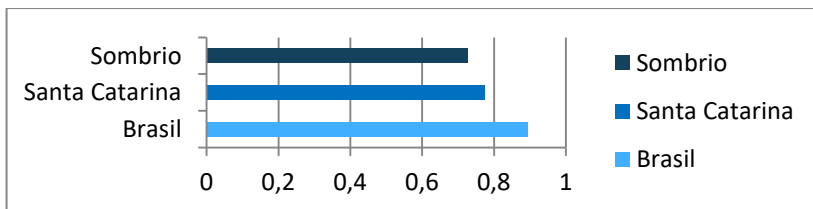
Tabela 6 - População de Sombrio/SC por sexo e faixa etária de 15 a 24 anos (2010)

	SEXO			FAIXA ETÁRIA - 15 a 24 anos		
	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total
Quantidade	13.072	13.541	26.613	2.484	2.457	4.941
Percentual	49,0	51	100	9,3	9,2	18,5

Fonte: IBGE (2010).

No que concerne à população entre 15 e 24 anos, o município possui um total de 4.941 jovens (18,5% da população total), sendo 2.484 do sexo masculino (9,3% do total) e 2.457 do sexo feminino (9,2% do total). Os dados foram coletados também no Censo de 2010 (IBGE, 2010). O gráfico 4 traz o IDH do município comparado ao estado de Santa Catarina e Brasil.

Gráfico 4- Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) – Sombrio, Santa Catarina e Brasil do município de Sombrio/SC (2010)



Fonte: IBGE (2010).

A estrutura de emprego formal do município é importante para a análise dos dados da pesquisa. Utilizamos, assim como para Torres, os dados da RAIS - MTE (BRASIL, 2016a) representados primeiramente na Tabela 7.

Tabela 7 - Trabalhadores/as por grandes setores e sexo – Sombrio/SC (2016)

IBGE Gr Setor	Masculino	Feminino	Total
Indústria	1284	1554	2838
Construção Civil	73	13	86
Comércio	1053	1035	2088
Serviços	799	1001	1800
Agropecuária	46	6	52
	3255	3609	6864

Fonte: RAIS - MTE (BRASIL, 2016a).

Os dados aqui também foram divididos a partir dos grandes setores do IBGE. Como destacamos na tabela, o setor de comércio predomina em Sombrio. Traremos os dados gerais para comparação de resultados.

Tabela 8 - Trabalhadores/as por grandes setores e faixa etária – Sombrio/SC (2016)

IBGE Gr Setor	10 A 14	15 a 17	18 a 24	25 a 29	30 a 39	40 a 49	50 a 64	65+	Total
Indústria	2	48	616	495	746	579	342	10	2838
Construção Civil	0	2	20	19	26	14	5	0	86
Comércio	3	87	636	317	498	333	205	9	2088
Serviços	0	9	254	235	520	394	372	16	1800
Agropecuária	0	0	10	6	15	10	11	0	52
Total	5	146	1536	1072	1805	1330	935	35	6864

Fonte: RAIS - MTE (BRASIL, 2016a).

Tabela 9 - Trabalhadores/as por grandes setores e escolaridade – Sombrio/SC (2016)

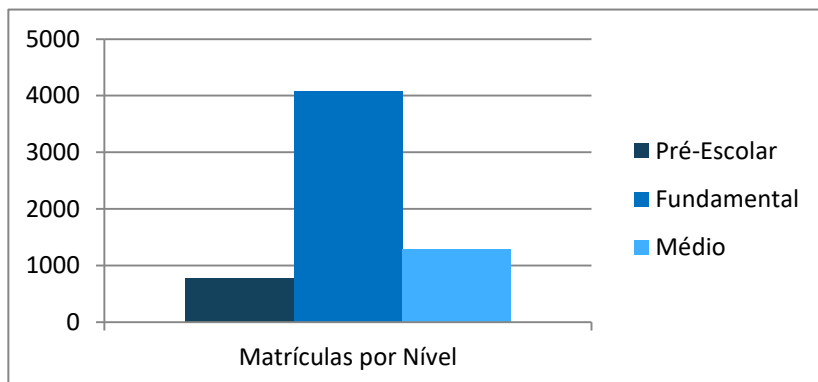
IBGE Gr Setor	Analf	Fund Comp	Med Incomp	Med Comp	Sup Incomp	Sup Comp
Indústria	14	379	232	1639	56	131
Construção Civil	0	8	3	68	3	1
Comércio	1	137	278	1370	59	55
Serviços	0	142	75	911	118	425
Agropecuária	0	2	1	45	0	0
Total	15	668	589	4033	236	612

Fonte: RAIS – MTE (BRASIL, 2016a).

Tanto no que se refere à faixa etária quanto à escolaridade, o predomínio de empregos formais se dá no setor de comércio, acordando com os índices do município. Ou seja: em Sombrio, quando analisamos o emprego formal, prevalece o comércio em todas as categorias estudadas (tabelas 8 e 9). Homens e mulheres dividem equitativamente o espaço do trabalho formal, com leve predominância das mulheres (3.609 - 52,6% do total) sobre os homens (3.255 - 47,4% do total). No setor de comércio, esta diferença diminui, respectivamente, para 50,5% e 49,5%. Estas informações estão ilustradas detalhadamente na tabela 7.

No que se refere aos dados escolares, o município de Sombrio possui, segundo dados do INEP (BRASIL, 2016b), cinco escolas de Ensino Médio e teve um total de 1.282 matrículas neste nível escolar para o ano letivo de 2016, o que corresponde a 26% dos 4.930 jovens do município. Aqui também não há dados específicos sobre a escolaridade da população não matriculada.

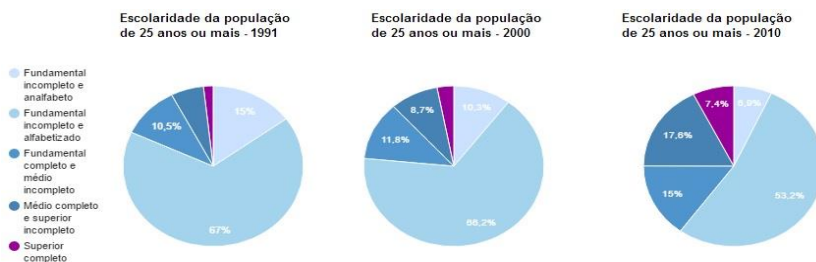
Gráfico 5 – Número de matrículas por nível escolar em 2016 – Sombrio/SC



Fonte: INEP (BRASIL, 2016b)

O conjunto de gráficos que segue mostra a evolução do Ensino no município de Sombrio, com destaque aos níveis Médio e Superior:

Gráfico 6 – Evolução dos anos de escolaridade no município de Sombrio (1991 - 2010)



Fonte: PNUD, IPEA e FJP (2013)¹⁸

Os dados mostram que em 1991, o percentual de pessoas com ensino superior completo em Sombrio era de 1,73%, em 2000, 3% e em

¹⁸ Disponível em: http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/sombrio_sc. Acesso em: 17 jun. 2017

2010, última análise realizada, passou a 7,39%. Ou seja, a escolaridade da população quadruplicou em 20 anos.

Os dados socioeconômicos de Torres e Sombrio nos auxiliam a compreender como se configura a região estudada em alguns de seus indicadores. Esta compreensão traz a necessidade de explicitar o trajeto metodológico percorrido neste estudo, contribuindo também para o entendimento das representações sociais do mundo do trabalho entre estudantes do Ensino Médio desta região. Nos tópicos subsequentes, tratamos das categorias de análise elaboradas a partir das informações compiladas, analisadas e organizadas.

3.2 DA ESCASSEZ DE EMPREGOS E DA CONCORRÊNCIA COMO CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS DO MUNDO DO TRABALHO

Esta primeira categoria analítica foi denominada nos procedimentos metodológicos de Categoria Analítica 1. Tanto nas narrativas dos grupos focais quanto nas respostas dos questionários sobre o tema Mercado de Trabalho, as expressões que mais apareceram, faladas e escritas, remetiam à escassez de empregos e a concorrência como fatores que dificultavam a entrada dos/as jovens no mercado de trabalho. Mas, com base na breve caracterização apresentada sobre os municípios e nas narrativas dos/as jovens, a partir de quais as condições de possibilidade o mundo do trabalho pode ser representado? Para tratar de tal questionamento, além das ponderações sobre a temática trabalho já anunciadas no texto de introdução da dissertação, para a reflexão em questão, é fundamental retomar alguns pressupostos.

Para situar historicamente a categoria trabalho, citamos Karl Marx que, em seu clássico *O Capital*, mapeou as relações de trabalho a partir desta concepção de troca: o detentor da força de trabalho a vende ao detentor do capital. A partir desta equação e dos conceitos de valor de uso e valor de troca, Marx preceitua a essência do capitalismo, exposta nas seguintes palavras:

[...] o processo de trabalho não é mais do que o consumo da mercadoria por ele comprada, a força de trabalho, que, no entanto, ele só pode consumir desde que lhe acrescente os meios de produção. O processo de trabalho se realiza entre coisas que o

capitalista comprou, entre coisas que lhe pertencem. Assim, o produto desse processo lhe pertence tanto quanto o produto do processo de fermentação em sua adega (MARX, 2013, p.337).

Ao conceituar o processo de valorização, Marx abre portas para refletirmos profundamente sobre o mundo do trabalho e, no que concerne a esta pesquisa, ao que o mundo do trabalho representa para a população jovem na sua perspectiva. O processo de valorização implica essencialmente nas condições que o capital promove à força de trabalho, ou nas condições que os/as jovens encontram ao adentrar este universo: que atividades laborais esta população exerce, de que forma se prepara para o trabalho, quais as exigências que lhe são impostas e de que forma corresponde a essas reivindicações?

Retomando o contexto histórico, a Revolução Industrial do pós-guerra surgiu como o marco do capitalismo da era moderna. O acúmulo de capital, que teve sua gênese nas já citadas operações comerciais da Idade Média, atingiu seu ápice entre 1945 e meados da década de 1970. Entretanto, Ricardo Antunes (2007) situa neste período o que denomina de “crise estrutural do capital”, representada por cinco características básicas: queda da taxa de lucro, esgotamento do padrão de acumulação taylorista, hipertrofia da esfera financeira, maior concentração de capitais representada pela fusão de grandes corporações e, por fim, o incremento acentuado das privatizações. O capitalismo se tornou vítima de si mesmo:

De fato, a denominada crise do fordismo e do keynesianismo era a expressão fenomênica de um quadro crítico mais complexo. Ela exprimia, em seu significado mais profundo, uma crise estrutural do capital, onde se destacava a tendência decrescente da taxa de lucro, decorrente dos elementos acima mencionados. Era também a manifestação, conforme indiquei anteriormente, tanto do sentido destrutivo da lógica do capital, presente na intensificação da lei de tendência decrescente do valor de uso das mercadorias, quanto da incontrolabilidade do sistema de metabolismo social do capital (ANTUNES, 2007, p. 31).

O autor destaca que a solução engendrada para esta crise foi basicamente a chegada do neoliberalismo, trazendo na bagagem o desmantelamento do Estado produtivo via privatizações, restrição das conquistas sociais e opressão da classe trabalhadora. Nunca Marx esteve tão correto: o neoliberalismo trouxe uma nova configuração de produção - a obsolescência - produtos programados para ter pouca durabilidade, gerando a necessidade de reposição em curto prazo.

Na relação neoliberalismo e trabalho, Márcio Pochmann lembra que:

Na maior parte das vezes, a ênfase na eliminação das barreiras nacionais terminou visando, sobretudo, desobstaculizar as resistências à livre circulação do capital. O mesmo, no entanto, não ocorreu em relação ao trabalho.

Em geral, as barreiras montadas à circulação do trabalho permaneceram ou foram ainda mais fortalecidas. Dessa forma, percebe-se a manifestação concreta da globalização, consagrada especialmente ao capital, nas suas mais diversas faces (POCHMANN, 2007, p. 187).

Neste contexto, as conquistas dos direitos trabalhistas, na visão do capital, contribuem essencialmente para a instauração da crise. Antunes (2007) atribui as ações trabalhistas da época à desqualificação do trabalho pelo sistema fordista e, concomitantemente, ao que o autor chama de “transbordamento da luta de classes”. Este transbordamento se dá por uma via paradoxal: o surgimento do chamado *operário-massa*, trabalhador de atividade repetitiva criado no seio do fordismo. Segundo o autor, essa massificação produziu uma formação subjetiva e coletiva que, no decorrer do processo, se identificava entre si, dividindo angústias e promovendo lutas que garantissem o compromisso social democrático assumido no fordismo.

Embora a perspectiva aqui abordada contemple o trabalho formal, é importante considerar as outras esferas possíveis que esta categoria engloba, inclusive porque, na relação trabalho e juventude, o trabalho informal surge não apenas como uma alternativa possível, mas, em grandes proporções, como a única chance desta população adentrar o mundo do trabalho.

A narrativa da jovem 3 do grupo focal 1 denota sua percepção do mercado de trabalho a partir de sua própria experiência na busca de emprego:

Na verdade é muito difícil porque não tem tantas oportunidades, né? Tipo, até muitas vezes depois de fazer toda a faculdade, tudo, muitas vezes não tem... não tem aquilo, não tem a oportunidade, a gente acaba indo fazer outras coisas porque não conseguiu mesmo, sabe... Por exemplo, se eu quiser fazer odontologia e não tiver dinheiro pra construir um consultório depois... daí o que que eu vou fazer? Vou ter que ir atrás pra ver se eu consigo entrar em outro consultório, fazer concurso, coisa assim, mas mesmo assim, às vezes não consegue, daí, vai ver, tá trabalhando no mercado, vai ver, tá fazendo outra coisa, sabe... não é... é realmente pela falta de oportunidade, não tem muita... (Jovem 3, Grupo Focal 1).

A jovem 3 do grupo focal 1 reside no município de Torres, onde o setor que mais emprega é o comércio e os jovens, teoricamente, teriam as maiores chances de se inserirem no MT via emprego formal.

Nos grupos focais das duas regiões, uma das unidades de registro que mais aparecem na unidade de contexto “mercado de trabalho”, é *“Esforço pessoal/Quem se esforçar tem sucesso”*, o que nos remete ao segundo aspecto desta categoria analítica: a concorrência. Quando os jovens falam que para vencer no mundo do trabalho é necessário esforço pessoal e, além disto, relacionam esse esforço diretamente ao sucesso, não há como negar que a meritocracia é fator intrínseco e atuante nas representações dos jovens sobre o mercado de trabalho. A Jovem 1 do Grupo Focal 7, de Sombrio/SC, diz que “não adianta ter ambição e não ter força de vontade. Que adianta tu querer uma coisa, ter *sangue nos olhos* e não fazer por onde, não se dedicar, não correr atrás?”.

A ideia da meritocracia como ideologia, descrita por Barbosa (1996), nos faz refletir sobre a representação de meritocracia socialmente construída e que claramente perpassa o discurso contemporâneo dos/as jovens estudados:

Meritocracia enquanto, critério de ordenação social, é diferente de meritocracia enquanto ideologia. No primeiro caso, o mérito — a capacidade de cada um realizar determinada coisa ou se posicionar em uma determinada hierarquia, baseado nos seus talentos ou esforço pessoal — é invocado como critério de ordenação dos membros de uma sociedade apenas em determinadas circunstâncias. No segundo, ele é o valor globalizante, o critério fundamental e considerado moralmente correto para toda e qualquer ordenação social, principalmente no que diz respeito à posição socioeconômica das pessoas. Ou seja, num universo social fundado em uma ideologia meritocrática, as únicas hierarquias legítimas e desejáveis são baseadas na seleção dos melhores. Existe, portanto, uma grande diferença entre sistemas sociais meritocráticos apenas para determinados fins e sociedades organizadas a partir de uma ideologia de meritocracia, onde quase toda e qualquer posição social deve ser ocupada pelos melhores com base no desempenho individual (BARBOSA, 1996, p. 67).

Queremos destacar o conceito dado pela autora de meritocracia enquanto valor globalizante e relacioná-lo com a perspectiva dos jovens de que “chega mais longe quem se esforça mais”. Este entendimento, construído com base no que a autora chama de ideologia meritocrática, parece estar cristalizado nas representações que as juventudes fazem do mercado de trabalho. As narrativas abaixo demonstram:

Eu acho que, como o 7 falou, no mercado de trabalho, às vezes tu não... às vezes tu precisa ter mais que uma especialização, não é só isso, tu precisa ter um diferencial, precisa fazer a diferença, então às vezes algumas pessoas tem um curso melhor ou, né, uma coisa que fez ela ter uma experiência melhor, mas às vezes ela não é uma pessoa dedicada ou não é uma pessoa, né, que faz o trabalho dela bem feito, com paixão, então, eu vejo que além das especializações que eu possa ter ou fazer, eu preciso de mais. Não é

só, assim, o estudo, a dedicação, alguma coisa assim. Eu como pessoa tenho que ser melhor onde eu trabalhar. Pessoal, assim, acho que eu preciso fazer o meu trabalho bem feito, mas isso só depende de mim, não depende da minha qualificação ou alguma coisa assim. Força de vontade, qualidade no que eu tô fazendo, esforço, então isso depende só de mim, não do que eu já fiz, sabe... (Jovem 1, Grupo Focal 2).

Na verdade, ninguém é melhor que ninguém, né, uns se esforçam mais e outros se esforçam menos, só que tu tem que se esforçar muito pra pegar um dia e... tá... e talvez ter um cargo a mais porque tu se esforçou mais e tu mereceu subir nesse cargo a mais [...] (Jovem 2, Grupo Focal 3).

“Se esforçar mais”, “dar o melhor de si” e “ser o melhor onde trabalhar” são fatores que, segundo os jovens, estão acima de valores como estudo, especialização e qualificação profissional. Entretanto, não descartam a necessidade de estudar para ter uma profissão, inclusive colocando como aspecto importante a especialização. Mas se deparam com o que julgamos ser um paradoxo: a díade *empregabilidade, inexperiência*, nossa segunda Categoria Analítica, a ser discutida a seguir.

3.3 DA EMPREGABILIDADE E DA (IN)EXPERIÊNCIA

Discutir a questão da empregabilidade se torna essencial quando os/as jovens trazem nas suas narrativas que se qualificar e ter um curso superior geralmente não basta para garantir a inserção e/ou a permanência no mercado de trabalho. O conceito de empregabilidade dá sentido a ser empregável, estar apto, ter competência para utilizar as habilidades e competências adquiridas (geralmente via qualificação técnica ou acadêmica) no mercado de trabalho e de acordo com os interesses das empresas (LEITE; MELO, 2017; LEMOS, 2012).

As autoras fazem a crítica bastante pertinente de que o discurso da empregabilidade está geralmente relacionado aos interesses do mercado. Discurso este que, não por acaso, teve origem no Brasil durante os governos neoliberais, e está diretamente ligado a um conceito

que já ponderamos: o da meritocracia. Esta díade fica clara quando se pensa a contradição com que é abordada a questão da empregabilidade: ao colocar a responsabilidade do “sucesso” na qualificação, o Estado se exime da responsabilidade de garantir aos cidadãos melhores condições de inserção e permanência no mercado de trabalho. Este, por sua vez, não garante esta inserção/permanência a partir da qualificação, já que a procura por postos de trabalho é historicamente maior que a oferta. Na intenção de mascarar esta realidade, cria-se o discurso de que não há mão-de-obra qualificada o suficiente para os postos em oferta, devolvendo ao trabalhador a responsabilidade de se qualificar para ocupar as vagas disponíveis. Forma-se um movimento circular sustentado por um discurso que cria um universo consensual: a representação de que, se o trabalhador não consegue se inserir é porque não se esforçou o bastante. Mas a realidade mostra que, mesmo se esforçando, não há garantia de inserção ou permanência (LEMOS, 2012).

No mundo do trabalho representado pelos/as jovens, desvendamos a estreita (e perversa) relação entre empregabilidade e meritocracia. Na representação destes/as jovens é preciso se qualificar, mas esta qualificação não é útil se não houver esforço pessoal e/ou boa condição socioeconômica.

A narrativa do jovem 4, grupo focal 2, nos ajuda a pensar: ao serem perguntados sobre a expectativa de entrar no mercado de trabalho, já que foi dito que não se pode viver sem trabalho, ele responde: “É muito disputado, a gente tem que obter bastante especializações pra gente competir com os outros e cada vez mais aprimorando o conhecimento, que é o que o mercado de trabalho quer”. Na sequência da conversa, ouvimos o seguinte diálogo, ainda no grupo focal 2:

- Porque também o mercado de trabalho quer especialização, não quer só... na verdade não é tão, assim, desigual socialmente hoje em dia. Antigamente era mais. (Jovem 4).
- Mas um cargo mais elevado precisa de mais estudo, até superior. Um rico tem mais condições de passar em algo ou pagar pra ter um estudo melhor (Jovem 2).
- Mas o sistema já segue uma linha desde muito tempo, então a gente já vive dessa maneira há

muito tempo, então a gente convive como é (Jovem 1).

- A gente *tá* inserido em leis que são pressupostos inseridos por outras pessoas, então a gente tem que viver num meio que a maioria das pessoas escolheu viver. Eu acho que as diferenças existem, não existe ninguém que não é bom. Acho que todas as pessoas têm oportunidades. Não as mesmas, mas elas têm. A partir do momento que tu começa num cargo mais baixo que outra pessoa, tu pode com muito esforço obter uma especialização, e depois tu vai ter todo o mérito do teu trabalho, do trabalho que tu *teve* mais que outra pessoa (Jovem 7).

Ao inserirmos um terceiro elemento, a análise fica ainda mais complexa: a exigência de experiência, que acaba sendo um obstáculo difícil de superar, visto que os candidatos precisam contar com a “boa vontade” de um ou outro empregador que lhes oportunize o trabalho para que adquiram experiência.

Aqui estamos falando de jovens ainda cursando o Ensino Médio e com a perspectiva de ingressar no mercado de trabalho como uma forma de obter experiência. São jovens empregáveis no sentido de “mão-de-obra disponível”, mas não qualificados para atividades que o mercado julga mais complexas, portanto, jovens prontos a ocupar aquilo que eles mesmos definem nas narrativas como “cargos mais baixos”.

Ainda assim as dificuldades persistem, uma vez que este cenário contradiz as considerações de Ivon Silva Filho (2014) sobre as oportunidades de trabalho dos jovens no setor do comércio. Falamos em contradição justamente ao nos referirmos ao já citado paradoxo que aponta a exigência de experiência no setor que, pelas estatísticas, é o que mais emprega jovens. O que observamos nas narrativas dos jovens é que, embora os setores do comércio e dos serviços sejam os que mais oferecem vagas, contraditoriamente, colocam o obstáculo da exigência de experiência.

Embora haja uma dependência da estrutura setorial da ocupação dos jovens em relação à estrutura geral das ocupações, existe uma peculiaridade na alocação setorial dos jovens

comparada com a dos adultos. Há um predomínio da participação dos jovens no setor terciário, principalmente no Comércio (SILVA FILHO, 2014, p. 27).

Ou seja, na prática, quando os jovens buscam preencher as vagas, esbarram na exigência de um currículo carente de experiência na área. Daniele Paulino (2016, p. 141) ressalta:

Neste contexto, a inserção profissional dos jovens torna-se mais complicada, uma vez que eles são levados a disputar em situação de desigualdade com os adultos, pelas poucas vagas disponíveis no mercado de trabalho, como discutido por Santos (2013)¹⁹. Esta desigualdade é representada principalmente pela pouca experiência profissional juvenil, elemento destacado pelos participantes da pesquisa, mas que é, em si, antiga. O discurso “como irei trabalhar se não tenho a experiência exigida, mas como desenvolverei essa experiência se não me dão uma oportunidade de trabalho?” revela uma problemática comum, vivenciada por diferentes segmentos juvenis, e que subsidia as tentativas de implementação de algumas ações governamentais para o seu enfrentamento (PAULINO, 2016, p. 141).

Outro fator que merece atenção nas narrativas é a instabilidade do mercado de trabalho da região devido à sazonalidade. Em razão das condições climáticas, nas regiões Litoral Norte do Rio Grande do Sul e Sul de Santa Catarina, o turismo litorâneo acontece fortemente entre os meses mais quentes do ano: dezembro, janeiro, fevereiro e março. Nesta época, a população das cidades do litoral, de forma geral, quintuplica devido à chegada dos turistas, fazendo com que as cidades precisem se estruturar para recebê-los. Com isto, os setores de comércio e serviços

¹⁹ SANTOS, G. P. G. Juventudes, trabalho e educação: uma agenda pública recente e necessária. Por quê? In: MACAMBIRA, J.; ANDRADE, F. R. B. (Orgs.). Trabalho e formação profissional: juventudes em transição. Fortaleza: IDT, UECE, BNB. 2013. p.78-88.

passam a empregar mais, mas não necessariamente melhor, inclusive gerando uma contradição: a experiência já não é exigida com tanto rigor.

Nesta época, os jovens que desejam/precisam trabalhar buscam suas primeiras oportunidades de emprego e geralmente conseguem. Porém, há que se considerar a questão da oferta de vagas, que aumenta consideravelmente a ponto de, em alguns casos, haver mais oferta do que procura. Trata-se de empregos temporários, muitas vezes informais, com carga horária excessiva, condição esta que contraria o conceito de trabalho decente, embora com salários que, para os jovens, possam ser atrativos (na maioria, comissionados). O fato de se tratar de empregos temporários, informais e com melhores salários gera, ao mesmo tempo, um sentimento de realização e decepção: os jovens se sentem inseridos, ganham dinheiro, mas não se realizam devido às condições de trabalho e à sazonalidade, já que, ao chegar o mês de março, os contratos são encerrados e os empregos passam a ser escassos, acirrando novamente a concorrência, conforme se observa na expectativa dos/as jovens quanto ao significado do trabalho.

Esta situação talvez reforce a ideia, presente também nas narrativas, de que as oportunidades oferecidas pelo mercado são muito mais uma forma de se inserir e ganhar experiência, do que de se realizar profissionalmente. Ou seja, a realização, embora seja um fator importante na perspectiva dos/as jovens, é postergada. Ao que parece, há um consenso de que, para se realizar no trabalho, é necessário “começar por baixo”, o que pode ser observado na narrativa do jovem 3, grupo focal 1:

Eu acho que se tu tá estudando, fazendo faculdade ao mesmo tempo, geralmente começa pelo estágio, geralmente a gente consegue relacionado ao curso que tá fazendo, aí não ganha muito bem, né, mas já é uma experiência que ajuda se tu tá fazendo faculdade, mas se tu não tá fazendo faculdade e vai começar a trabalhar, começa trabalhando muito e assim vai durante a vida e vai chegar o momento em que tu já vai tá estabelecido, vai fazer... daí tu começa a trabalhar menos, assim, ganhar pelo teu esforço, sabe. Tem que se esforçar muito no começo, eu acho que é o caminho pra começar bem, sabe, trabalhar bastante, se dedicar bastante, sabe. Ser feliz no

trabalho eu acho que é importante. Tentar se sentir feliz, pelo menos (Jovem 3, Grupo Focal 1).

A narrativa reproduzida acima inaugura outra discussão importante: a das vagas de estágio como opção de inserção no mercado de trabalho e, quem sabe, uma forma de driblar o problema da falta de experiência.

A Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, expõe em seu Art. 1º:

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

A legislação surge como uma alternativa de incentivo à empregabilidade dos jovens no sentido de que o mercado acaba por acolher os estudantes inexperientes, atraído pelas vantagens referentes aos encargos sociais, transformando-se em uma opção segura e barata de empregar. Não raro as instituições de ensino recebem pedidos de estagiários para suas áreas de atuação com a chamada “oportunidade de estágio”. Para os estudantes, uma forma de inserção, para as instituições, um jeito de economizar nas contribuições sociais.

Nestes casos, assim como na sazonalidade, há que se atentar para a rotatividade dos/as jovens no mercado de trabalho, já que os estágios não podem durar mais de dois anos e poucas vezes a empresa efetiva o estagiário como funcionário fixo pela razão que já citamos: funcionário fixo sai mais caro. Observa-se então mais uma contradição nesta perversa engrenagem: a díade *emprego, escolha profissional*. O emprego no “aqui e agora”, a oportunidade de iniciar na vida profissional, ainda que “por baixo”. A escolha como aquilo que se almeja, o futuro, a idealização do trabalho como realização, justificando o termo *fazer o que gosta, gostar do que faz*. Pela lógica da empregabilidade, os jovens estagiários seriam “profissionais” em vias de qualificação, aqueles que, teoricamente, estariam mais capacitados por

estarem estudando. Porém, poucos acabam sendo efetivados e são substituídos por outros estagiários quando encerra o prazo permitido. Então, questionamos: o que quer o mercado? Profissionais qualificados ou profissionais a baixo custo? Ou ambos?

Um obstáculo claro à inserção dos jovens neste universo e disfarçado pela lógica do mercado aliada às políticas públicas surge no formato dos empregos temporários, sejam eles via estágios ou via sazonalidade do mercado de trabalho das regiões estudadas. O mote da experiência esbarra na questão geracional: como se inserir e ganhar experiência se alguém já “está lá”? As narrativas traduzem esta percepção:

Eu acho que o adulto vê o jovem, independente da qualificação, vê ele como imaturo, até mesmo pelo fato de não querer escutar, de querer ter muita pressa... ahn... em tudo o que a gente faz a gente quer ter pressa, quer acabar rápido e, às vezes, o jovem acha que por ele ser novo, por ele acabar de ter uma qualificação, uma coisa assim, ele tem a razão, e o adulto, tudo o que ele vivenciou ali, aprendeu, é o que ele sabe e é ele que vai fazer, então, talvez o individualismo também. Eu critico esse pensamento sobre o jovem ser mais imaturo. Até as atitudes da nossa sociedade mostram que o jovem tá imaturo, eu acredito (Jovem 1, Grupo Focal 2).

Eu acho que, às vezes, também a gente deve parar e observar essas pessoas que já *tão* há mais tempo, porque a gente tem muita coisa pra aprender com elas e elas com a gente e eu acho que às vezes eles subestimam o jovem, muitas vezes. Tipo assim, eu trabalhei esse verão, aqui, né, na cidade, numa pizzaria, e às vezes as pessoas, elas te olham e porque tu é jovem, elas te subestimam, elas acham que “ah, tu não sabe nada, cara! Que tu tá fazendo aí, cara, tu é uma pirralha, sai daí!” Sabe? (Jovem 3, Grupo Focal 3).

A unidade de registro “*Mercado subestima os jovens*” dá a síntese das narrativas e do sentimento dos jovens com relação à

concorrência com os mais velhos no mercado de trabalho. A questão geracional aparece e força a necessidade de se discutir com mais atenção os seus vieses.

Bento Souza Borges (2014) citando Motta, Rossi e Schewe (2002) toma por base a teoria de coortes²⁰ para classificar cronologicamente as gerações brasileiras desde a Era Vargas até a contemporaneidade. Era Vargas (1930 - 1945), aliás, é a primeira coorte, seguida pela geração Pós-Guerra (1946 – 1954), a geração JK (1955 – 1967), a geração dos Anos de Ferro (1968 – 1979) a geração da Década Perdida (1980 – 1991) e, por fim, uma coorte que, segundo o autor, não está totalmente definida (1992 em diante):

O lema dessa coorte é cada um por si. Temos hoje uma situação econômica estável, mas, apesar disso, em função do fenômeno da flexibilização do trabalho, o emprego formal tem diminuído, já não há empregos totalmente estáveis e, na tentativa de combater as altas taxas de desemprego, encargos sociais, benefícios trabalhistas, surge a onda da terceirização e das privatizações (BORGES, 2014, p. 105).

Ou seja, ao que parece, as condições do mercado reforçam o sentimento de estar isolado, característico deste período em que os jovens buscam culturalmente seus pares para não se sentirem sozinhos no mundo, como mostra a narrativa de um dos jovens escutados:

Acho que lidar com a sociedade. Isso eu acho que é mais difícil, porque a gente *tá* numa selva. Eu paro pra pensar que a gente *tá* numa selva e a gente anda em bandos e tudo é desconhecido quando a gente não conhece algo, a gente não sabe se é amigável ou não. Eu vejo assim, a gente continua tendo um animal por dentro, é isso! (Jovem 6, Grupo Focal 1).

²⁰ Schewe e Noble (2000) citados por Borges (2014, p. 103) “afirmam que coortes são grupos de indivíduos que nasceram no mesmo período de tempo e que têm experiências similares em suas vidas em relação a eventos externos. Esses eventos compartilhados que definem as coortes ocorrem no final da adolescência e início da vida adulta, e são denominados momentos críticos”.

Os/as jovens se sentem isolados/as e obrigados/as a enfrentar um ambiente hostil ao qual denominam “selva”. Sozinhos e despreparados, se veem tendo que enfrentar as feras representadas pela concorrência com os mais experientes, as poucas oportunidades de emprego e a apreensão que se desenha subjetivamente na forma do desconhecido, do inesperado e do inóspito.

Na tentativa de compreender como este movimento se relaciona com a demanda geracional, trazemos o conceito sociológico de geração criado por Mannheim (1928) e retomado por Kimi Tomizaki (2010, p. 332), que amplia a perspectiva geracional para além do aspecto cronológico:

O fato de determinados indivíduos terem nascido em um mesmo período histórico – o que, naturalmente, os fará avançar “juntos” nos ciclos da vida – não é suficiente para concluir que estes constituirão uma geração. Assim, o critério etário constitui elemento importante na definição do fenômeno geracional; entretanto, a contemporaneidade cronológica constitui apenas uma situação de pertencimento potencial a uma geração. As gerações possuem, na sucessão biológica, sua condição de existência concreta. No entanto, elas não se efetivam como tal sem a constituição de uma situação material e simbólica capaz de criar o pertencimento a uma coletividade (TOMIZAKI, 2010, p. 332).

Atentemos, portanto, à interseccionalidade a que o conceito sociológico de geração cunhado por Mannheim nos remete, visto que as relações entre jovens e adultos no mercado de trabalho se dão de forma dinâmica, constante, mas nem sempre linear. Há por parte dos/as jovens estudados/as um sentimento de respeito pela experiência, mas também de ressentimento por não serem reconhecidos mesmo sendo retentores de ideias “inovadoras” e “vontade de aprender”:

Tu falou que as pessoas lá, subestimam e tal...e... tu trabalhou numa pizzaria, né, pessoas que te subestimavam porque achavam que, ah, essa guria dessa idade aí, vai fazer tudo errado! Imagina eu,

chega uma pessoa que tem um processo de 5 anos, e tu fala uma coisa pra ela, ela te olha: “tá, mas eu quero falar com outra pessoa”. Aí, às vezes, quem tá passando a informação é o advogado do escritório, mas, saindo da minha boca não é certo, entendeu? Então tu fica ali... e não é... é todo mundo! Eu nunca tive uma pessoa que acreditasse no que eu disse! (Jovem 1, Grupo Focal 3).

Como vimos, elementos como concorrência, (in)experiência, geracionalidade e empregabilidade exibem, em várias facetas na representação dos jovens e nos próprios conceitos apresentados, um mundo do trabalho hostil com as juventudes. Concorre-se com os mais velhos, com os de mesma geração, com os de outro sexo, com os de outra escolaridade, enfim, concorre-se em várias instâncias e diferentes configurações. Para vencer esta concorrência, é necessário qualificação pelo acesso ao ensino superior, por exemplo, como será discutido no próximo capítulo, experiência, esforço pessoal e um elemento que surge nas narrativas e que se faz necessário inserir na discussão: boa condição socioeconômica.

A narrativa do jovem 7, grupo focal 2, apresentada anteriormente, faz emergir a representação de que aqueles que possuem melhor condição socioeconômica, tem mais chances de ascender no mercado de trabalho. A narrativa “um rico tem mais condições de passar em algo ou pagar pra ter um estudo melhor” faz pensar como se constrói esta representação. Na representação deste jovem, a questão de classe está clara. Mas, ao ampliarmos nossos olhares, certamente iremos encontrar a intersecção com o gênero, raça e geração, discussão que expandiremos no próximo capítulo.

A partir disto, julgamos importante discutir onde a concorrência começa na vida dessas juventudes: o aspecto das políticas públicas de educação, aqui representadas pelo Exame Nacional de Ensino Médio - ENEM, como porta de entrada para a universidade, talvez responda a este novo questionamento. Faremos esta discussão no próximo capítulo, dentro da *dimensão objetiva* das representações dos estudantes sobre o mundo do trabalho. Antes, porém, julgamos necessário refletir sobre que articulações serão possíveis quando se pretende compreender essas representações.

4 JUVENTUDE E TRABALHO: A REPRESENTAÇÃO DE SER JOVEM NO MUNDO DO TRABALHO

Pensamos discutir a dimensão subjetiva da representação de ser jovem questionando o que vem a ser, afinal, juventude, quando nos referimos ao mundo do trabalho. A perspectiva geracional nos parece ser a mais pertinente para iniciar esta análise. Angelina Peralva (1997, p. 18) conceitua a categoria juventude a partir da sociologia da juventude, que contribui para sustentar o argumento que tentamos construir com relação ao limbo geracional:

Não por acaso, parte considerável da sociologia da juventude constituir-se-á então como uma sociologia do desvio: jovem é aquilo ou aquele que se integra mal, que resiste à ação socializadora, que se desvia em relação a um certo padrão normativo. Se as formas do desvio variam, em função de níveis distintos de estratificação social e cultural, o desvio enquanto tal, ainda que não sempre em suas modalidades extremas, é inerente à experiência juvenil, conforme propôs David Matza (1961)²¹, em sua análise das tradições ocultas da juventude.

Este conceito remete à representação de juventude concernente ao mundo do trabalho, na medida em que há uma relação potencial de desconfiança sobre o/a jovem, sua postura diante da vida e, por conseguinte, do trabalho. Neste contexto, o conceito de geração apresentado por Britto da Motta (2010, p. 226), articula a questão geracional com a nossa discussão:

É que historicamente a sociedade, a par de ter-se desenvolvido tendo a idade – e o sexo/gênero – como critérios fundamentais de organização e integração social, principalmente de participação na divisão do trabalho, foi construindo, ao mesmo tempo, formas organizativas outras que redundaram em discriminação, marginalização ou

²¹ MATZA, David, SYKES M, Gresham, (1957). Techniques of neutralization: a theory of delinquency. American Sociological Review, n. 22. pp. 657-669.

exclusão igualmente baseadas na idade – assim como em critérios relativos ao gênero. E de tal forma que, na modernidade, a vida social apresenta-se impregnada de etarismo (ageism). Tanto quanto de sexismo. Apenas o preconceito/discriminação contra a idade se apresenta de forma menos perceptível, mais sutil que o sexismo, porque mais naturalizado pela evidência dos registros da passagem do tempo nos corpos. E os corpos são de várias idades, em suas diferentes transformações e possibilidades, individuais e sociais.

É na relação com o etarismo citado pela autora que contextualizamos o que chamamos de limbo geracional e limbo profissional: jovens que, embora estejam em plena faixa etária da população economicamente ativa, não são reconhecidos como profissionais potenciais e capazes de exercer cargos com o status de trabalho decente. É inegável que a população jovem adentra o mundo do trabalho pela porta dos fundos. A forma como o mercado representa (e, conseqüentemente, trata) o/a jovem trabalhador/a está muito aquém do que esta população pode representar no que tange à produtividade, criatividade, enfim, às condições gerais de trabalho. Este é o chamado “limbo profissional”: um espaço subjetivo situado entre a inserção e a ascensão no mundo do trabalho. Um lugar ocupado pelos adultos maduros, detentores de uma suposta carga de maturidade e experiência que os torna merecedores de maiores espaços e melhores condições de corresponder às “exigências do mercado”.

A Declaração da OIT sobre a Justiça social para uma Globalização Equitativa (1998) articula a Agenda do Trabalho Decente e define quatro objetivos estratégicos: 1) promover o emprego; 2) adotar e ampliar medidas de proteção social; 3) promover o diálogo social e o tripartismo e 4) respeitar, promover e aplicar os princípios e direitos fundamentais no trabalho.

As Oportunidades Sociais envolvem, neste sentido e segundo Sen (2000), os dispositivos relativos à educação e saúde, por exemplo, e que influenciam diretamente na liberdade de melhor viver. Questionamos até onde esta liberdade é vivenciada quando a acareamos com a questão do trabalho decente. E, neste íterim, o quanto as medidas de proteção social, dispostas pela OIT estão imbricadas neste processo.

O que estamos problematizando é como acontece, de fato, a inserção da população jovem economicamente ativa no mundo do trabalho. É fato que a via do trabalho informal é a mais ampla quando se pensa no ingresso desta população nas atividades laborais remuneradas. E, nestes casos, com quais medidas de proteção social estes sujeitos podem contar?

Partindo destas notas introdutórias, discutiremos neste capítulo as implicações de ser jovem no mundo do trabalho a partir das representações identificadas nas narrativas dos jovens escutados, trazendo suas impressões sobre trabalho, ser jovem, ensino/escola e políticas públicas.

4.1 SER JOVEM: O TRABALHO COMO (DES) ORGANIZADOR DA VIDA

As respostas à pergunta “o que é ser jovem” variaram em torno dos termos responsabilidade, aprendizado, insegurança/medo e passagem para a vida adulta. As narrativas vieram carregadas de um sentimento de dúvida quanto ao futuro e num contexto muito claro: se sentem pressionados e buscam guarida na relação com os/as amigos.

É que é muita responsabilidade, parece que não, mas a gente tem muita responsabilidade, a gente tem muita pressão, a gente tem que fazer a escolha, daí a gente fica na dúvida se é a escolha certa ou errada. (Jovem 5, Grupo Focal 4).
É, tem muito essa mudança de não ter responsabilidade pra ter responsabilidade, a gente passa por esse circuito, a gente passa por muita cobrança ao mesmo tempo, a gente tem que decidir o que a gente vai querer ser. A gente tem que escolher, tem que optar muitas vezes em ficar em casa estudando ou sair pra encontrar os amigos, então a gente sempre passa por essa confusão, pelo menos na minha cabeça tudo é muito confuso às vezes e eu nunca sei o que fazer. (Jovem 3, Grupo Focal 4).

Eu acho que é mais o amadurecimento né, essa fase, digamos assim, as cobranças na escola, na vida, sabe, os compromissos, vai tudo

umentando e ficando um negócio, uma bola de neve que a gente não sabe o que fazer, não sabe... (Jovem 4, Grupo Focal 4).

Voltando à concepção de Bourdieu (1983) de que o conceito de juventude é variável e manipulável de acordo com quem vive e com quem convive, podemos pensar que os/as jovens estudados trazem uma ideia que tem como ponto de partida a sua realidade: a saída do campo das “irresponsabilidades” da infância e a entrada no universo das “responsabilidades” do mundo adulto. Ousamos atrelar Bourdieu ao conceito marxista do capitalismo quando identificamos com tanta clareza a relação que estes e estas jovens fazem entre ser jovem e ter a obrigação de estar pronto para o trabalho. Ou seja, ser jovem é precisar estar apto a ser produtor, empregável e se manter financeiramente, a fim de adquirir um status que lhe dê um lugar no mundo, já que quem não trabalha, não ocupa lugar nenhum.

Entretanto, merece destaque a atribuição que eles/as próprios fazem da responsabilidade como uma exigência externa: as “cobranças” vindas da escola, da família e da “sociedade” provocam uma confusão entre o prazer, representado pela diversão com os/as amigos e a responsabilidade, representada pela exigência de que trabalhem e/ou façam a escolha profissional. O trabalho, aqui, é posto como um caminho para adquirir responsabilidade:

Acredito que a maioria dos jovens começa a pensar diferente a partir do momento que eles começam a trabalhar, porque o teu trabalho, querendo ou não, começa a te dar uma responsabilidade maior. (Jovem 4, Grupo Focal 5).

[...] depois que um jovem começa a trabalhar, obviamente ele vai criar responsabilidade pelo motivo de ele ter que ter horário pra chegar, tem que respeitar todo mundo que está na volta dele, ele vai consequentemente criar o respeito e ser responsável por tudo que ele faz. (Jovem 3, Grupo Focal 5).

Cabe comentar que a representação de ser jovem também é uma ideia em perspectiva, já que está fortemente relacionada com o período de transição entre os prazeres da infância e as responsabilidades da adultez. Aparece também, nas narrativas, a ideia de que a juventude é o momento em que ainda se pode cometer erros, experimentar, a fim de aprender, na prática, o que é certo e o que é errado, já que o mundo do adulto “não perdoa erros”.

Percebe-se que a díade *responsabilidade, transgressão* ocupa um espaço importante nas reflexões sobre o que é ser jovem. Faz pensar, inclusive, que juventude, para além de ser um conceito etário, é um conceito político, no sentido de que, para estes e estas jovens, o que dá sentido à (necessidade de) responsabilidade é (a perspectiva de) trabalhar. Ao mesmo tempo, eles/as consideram que, mesmo empregados, é permitido “errar”, ou, errar também é considerado uma forma de aprender:

É o momento de mais aprendizado acho, quando a gente faz muita burrice, burrice inimaginável, e tipo, a gente aprende com erro né, é isso. (Jovem 2, Grupo Focal 6).

[...] eu sou jovem e quero fazer, sei lá, umas coisas, sei lá, como eu vou dizer, que quando eu sou mais velho eu não poderia fazer, entendeu? Eu penso: pô, lá no futuro eu não vou poder fazer aquilo, vou ter que ser um cara cabeça e bem responsável, pai de família, entendeu? Então, acho que a hora de fazer coisa errada é agora. (jovem 1, Grupo Focal 6).

Ou seja, ser jovem é ser responsável e não poder cometer erros, mas também é poder aprender com eles, já que no mundo dos adultos, não se pode mais errar. Trata-se de uma perspectiva perversa e que gera ainda mais angústia.

Por outro lado, existe a possibilidade de que ser jovem oportuniza a chance de se redimir: pode-se errar enquanto se é jovem, pois há tempo para aprender com os erros e repará-los, chegando à vida adulta com experiência:

Eu ia falar sobre o que é ser jovem, que pra mim é não ter medo de errar nas suas decisões e saber voltar atrás e começar novamente, porque a gente adquire todo o tipo de conhecimento pra lutar e começar novamente e, se errar, começar novamente e tentar diversas vezes se não conseguir. Pra mim é isso. (Jovem 1, Grupo Focal 2).

Percebe-se nas narrativas que ser jovem para esses moços e moças é uma trama de representações que, simultaneamente, se contrapõem e se complementam. O trabalho representa um elemento organizador, mas que desorganiza. Organizador da vida adulta, que está por vir, desorganizador porque exige um movimento que não se sentem prontos para iniciar, mas para o qual são catapultados. Ser jovem, portanto, pode representar múltiplas relações com uma visão em perspectiva que envolve, necessariamente, suas expectativas sobre o trabalho e como ele se configura, mas também de uma inevitável e já configurada realidade.

4.2 TRABALHO EM PERSPECTIVA: ESCOLHER PARA SER FELIZ

Nos oito grupos focais realizados, a pergunta inicial era “o que é trabalho para vocês?”. Observamos desde o primeiro grupo, que a representação de trabalho se relacionava com duas percepções: 1) Trabalho como algo para a vida toda, portanto, tem que haver realização pessoal, precisa gostar do que faz; e 2) Trabalho como meio de sobrevivência, ou seja, não adianta só fazer o que se gosta, é preciso sobreviver desta atividade. As narrativas reproduzidas abaixo são de grupos diferentes e exemplificam tais representações:

Eu acho que, além de fazer o que tu gosta, trabalho eu acho que hoje em dia é meio que uma forma de sobrevivência, mas, assim, a gente fica meio perdido, assim, e a questão da remuneração também, a gente ... sei lá, trabalho... a gente tem que conviver também, com os colegas de trabalho, saber buscar trabalho, saber fazer o que tu gosta (Jovem 5, Grupo Focal 3).

Eu até acho que a gente tem que fazer algo que a gente goste, até porque dependendo da profissão a gente não se torna bom naquilo que a gente faz, por exemplo se quiser ser advogada e for dentista, eu não vou ser uma boa dentista, então é bem importante, até porque sendo advogada ou sendo dentista a gente sempre serve o próximo, dentista tu vai ter pacientes, advogado tu vai ter clientes e se eu não gostar da minha profissão eu não vou ser boa naquilo que eu faço (jovem 3, Grupo Focal 4).

A representação de que trabalho deve ser algo que se gosta encontra respaldo na compreensão de que não se faz bem feito aquilo que não se gosta de fazer. Porém, nas próprias discussões, a realidade se desvenda:

Se, vamos supor, minha mãe trabalha, ela tem o emprego dela, mas ela não gostaria de ter esse emprego, ela gostaria de ter um emprego melhor pra ela poder ajudar na casa mais, pôr mais coisas na casa, e eu acho que ela seria mais feliz, em um certo ponto, se ela tivesse um emprego melhor. Mas ela não tem, então, não tem como ser feliz numa coisa assim... por exemplo, na minha casa, poderia ter mais oportunidades... (Jovem 6, Grupo Focal 1).

[...] a gente é obrigada a se sustentar, né, a se manter, e pra isso tu vai ter que trabalhar, mas se tu puder trabalhar numa coisa que tu gosta, vai ser muito mais feliz (Jovem 5, Grupo Focal 1).

O que se percebe aqui é, mais uma vez, uma visão em perspectiva: há uma noção de que nem todas as pessoas conseguem trabalhar no que gostam, e que quem não consegue, precisa trabalhar naquilo que não gosta para sobreviver. Entretanto, identifica-se em parte dos jovens a perspectiva de que é possível ganhar a vida fazendo aquilo que gosta, basta fazer a escolha certa e se esforçar.

O trabalho também aparece representado como uma experiência de vida, uma espécie de saída para o limbo geracional que representa o

espaço potencial entre a infância a vida adulta. A necessidade de se sentirem pertencentes a um lugar no mundo é representada pela entrada no mercado de trabalho, inclusive porque o trabalho passa a ser um organizador da sociedade:

É, eu acho que é... não sei, é... tipo tu ter um segmento pra vida, ter uma contribuição na sociedade, é uma maneira de tu te estruturar. (Jovem 6, Grupo Focal 1).

Acho que é necessário. Tipo... se for dividir a sociedade em partes, pode dividir em diferentes tipos de trabalho... (Jovem 7, Grupo Focal 2).

Conhecer coisas novas, aprender a cada dia também é o que mais conta. (Jovem 5, Grupo Focal 7).

Para estes/as jovens, sair do limbo geracional significa adquirir autonomia. Cabe pensar sobre o quanto pode ser ilusório o juízo de autonomia forjado pela sua representação quando se observa a dinâmica do mundo do trabalho a partir da modernidade. Voltamos a Bernal (2010), que pondera sobre o paradoxo do trabalho enquanto produtor de autonomia, porém fonte de alienação, visto que a lógica capitalista combina trabalho com consumo, numa perigosa via de mão dupla que põe em xeque esta autonomia.

Essa ideia não é sustentável, porque a força das relações sociais baseadas no trabalho procede do imperativo que lhe dá sentido: a organização do trabalho rege-se pelo princípio da eficácia e este deriva do imperativo absoluto de incrementar a riqueza. Assim, não pode ser a justificativa para a ideia de autonomia, mas é o grande paradoxo do homem moderno: o trabalho não pode deixar de ser alienante e fonte de frustração vital, ao mesmo tempo, a atual sociedade capitalista nos educa exclusivamente para o trabalho (e para o consumo) (BERNAL, 2010, p. 50).

A autonomia aludida pelo autor tem o sentido de estar livre do consumo e do que o trabalho produz enquanto elemento gerador (e catalisador) deste consumo. Aqui, nos referimos à autonomia como porta de saída do limbo geracional e que talvez produza a ilusória sensação de liberdade, muito provavelmente cerceada, ao se depararem com a realidade do (des) (sub) emprego. Na verdade, os/as jovens entrevistados têm essa noção quando trazem à tona seus medos com relação a sair de casa para trabalhar e estudar em outra cidade. Sabem que encontrarão dificuldades para se estabilizarem e se sustentarem sem a ajuda dos pais, o que para muitos é inviável. Embora seja apenas uma perspectiva, acaba sendo mais um elemento gerador de insegurança sobre o futuro iminente e aquilo que denominamos pressão social.

Os jovens pesquisados por Nadya Guimarães (2005), assim como os deste estudo, consideram a inserção no mercado de trabalho como um marco de passagem para a vida adulta, não importando a idade em que isto se dá. É o conceito de *centralidade* do trabalho, em que a autora discorre que o ponto central de interesse da juventude brasileira está na categoria trabalho, seja porque já trabalham e estão desempregados, seja porque representam o trabalho como uma opção de crescimento pessoal (assim como os jovens do nosso estudo), seja porque nunca trabalharam e não se sentem inseridos no mundo adulto, sobretudo, em uma sociedade que tem como centro a força de trabalho enquanto valor de troca, na perspectiva anunciada por Marx. Os dados acima corroboram as narrativas dos/as jovens pesquisados/as, ainda em resposta à pergunta sobre o que significa trabalho. Porém, nos grupos estudados, o elemento “fazer o que gosta/gostar do que faz” se destaca na maioria das narrativas, em função, acreditamos, de se tratar de jovens ainda não inseridos que, como já citamos, veem o mundo do trabalho ainda em perspectiva. A narrativa abaixo ilustra:

Às vezes fico pensando, tipo assim, o que vale mais: ter dinheiro ou felicidade? Eu penso assim porque na minha área acho que não vou ter muito retorno financeiro, não sei, mas eu acho eu seria muito feliz, sabe, e a minha irmã principalmente coloca muito na minha cabeça pra *mim* fazer T.I. na área de computação, porque ela conhece um cara que ele é vice presidente de uma empresa, de uma multinacional aqui no Brasil, tipo, o cara ganha uns 35 “conto” por mês e daí fico

pensando: Pô, o cara não é feliz, porque ele passa o final de semana na casa dele jogando videogame e não tem amigo, o que que adianta, mano, ganhar 35 “conto” pra não ser feliz entendeu? (Jovem 1, Grupo Focal 6).

Eu acho que tem que ser uma fonte de felicidade junto com isso, porque sem isso não vai dar certo. Não adianta tu ser o melhor da tua área se tu não gosta do que tu faz. Quase uns 80% da tua vida. Se não estiver feliz não vai pra frente! (Jovem 7, Grupo Focal 7).

Tendo em vista que parte dos jovens estudados nunca trabalhou ou trabalha sazonalmente (no período de veraneio), julgamos importante ressaltar a questão da escolha profissional dentro da perspectiva *expectativa x realidade*. Em outras palavras: quais os fatores que determinam a escolha da profissão?

O Portal de Notícias do MEC (BRASIL, 2016c) dá conta de que o índice de desistência do ensino superior subiu de 11,4%, em 2010, para 49%, em 2014. Estes números direcionam a análise, pelo menos, a duas perspectivas. A primeira nos remete, obviamente, às condições de empregabilidade que o país impõe à população jovem, a esmagadora maioria dos que frequentam os bancos universitários. Considerando que esta população necessita trabalhar e estudar, é comum que, em determinado momento, sejam obrigados a optar por trabalhar ou estudar. Sem dúvida que a balança pende para o lado do trabalho, por todas as razões que já discutimos aqui. A segunda perspectiva, sobre a qual nos debruçaremos mais demoradamente, é a do dilema da escolha e à qual dedicamos nosso recente questionamento: a escolha é realmente uma escolha?

Tanto nos questionários quanto nas narrativas dos grupos focais, merece destaque a ambivalência entre *fazer o que gosta/gostar do que faz e ganhar a vida/se sustentar*. Ou seja, embora os jovens queiram trabalhar naquilo que gostam, o que remete à possibilidade de escolha, sabem que talvez isto não seja possível devido às vicissitudes do ingresso/permanência no mercado, o que remete à impossibilidade da escolha. Além disto, a própria escolha pode estar comprometida caso os critérios não contemplem, por exemplo, *fazer o que gosta*, inclusive

porque muitos deles realmente ainda não sabem o que escolher. Ou sabem, mas temem:

Acho que o grande medo da maioria é fazer, cursar o que quer e não conseguir trabalho depois que terminar a faculdade, eu tenho esse medo. De eu cursar tipo assim, por exemplo, eu quero psicologia e quando eu terminar eu não conseguir me estabilizar e coisas assim (Jovem 6, Grupo Focal 6).

Ao questionarmos se a escolha é realmente uma escolha, traçamos um paralelo entre a perspectiva e a realidade. Ou seja, a escolha, na representação dos/as jovens, acontece em perspectiva. No entanto, ao se deparar com a realidade, talvez já não seja uma escolha, mas a resposta a uma necessidade forjada na pressão social, familiar e pessoal: é necessário crescer. E, na perspectiva dos/as jovens, quem ajuda a crescer? O ensino e a escola, para eles/as, acabam por ter este papel (ajudar a crescer), embora, na prática, haja dúvidas se isto acontece.

4.3 ENSINO/ESCOLA: ORIENTAÇÃO OU ESCOLHA?

Foi frequente nas narrativas a ideia de que o ensino e a escola têm o compromisso de auxiliar os/as jovens na escolha da profissão. É possível que esta responsabilização se dê em consequência da representação de que “a escola prepara para a vida”, claramente presente no universo consensual. Isto é, preparar para a vida significaria preparar para o trabalho e, por conseguinte, para a escolha profissional. Considerando este pensamento como verdade, as políticas públicas de educação possuem papel importante no processo. A questão a ser discutida é: como essas políticas ocorrem no Brasil e o quanto elas auxiliam, ou não, na trajetória dos/as jovens em busca de uma profissão.

4.3.1 As Políticas Públicas de Educação no Brasil: Implicações para a (falta de) escolha

Historicamente, as políticas públicas de educação vêm ao encontro dos interesses dos mercados, especialmente a partir da década

de 1960. Conforme publicado no site do Senado Notícias²², do governo Federal, na década de 1970, a reforma do ensino “implicava abandonar o ensino verbalístico e academizante para partir, vigorosamente, para um sistema educativo de 1º e 2º grau voltado para as necessidades do desenvolvimento” (BRASIL, 2017a). Esta era a mensagem do então deputado Aderbal Jurema (Arena – PE) para justificar a criação do que seria a Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971). Ou seja, a alteração do sistema de ensino nacional visava, em curto e médio prazos, profissionalizar a educação, transformando todas as escolas públicas e privadas em profissionalizantes (BRASIL, 2017a).

Mas as intenções do governo da época eram maiores: a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, além de fixar as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, instituindo o ensino de 1º grau de oito anos e o ensino de 2º grau de quatro anos voltados ao ensino técnico, tinha a intenção de, ao mesmo tempo, atender à demanda de mão de obra do mercado de trabalho e reduzir a pressão sofrida pelo Governo Federal com relação à falta de vagas nas universidades. Regina Zappa e Ernesto Soto (2011, p. 50) explicam:

Antes de 1964, a maior procura por vagas nas universidades públicas resultara numa ampliação do número de universitários, o que atendia ao sonho da classe média urbana. Mas, com o golpe, isso mudaria. Como o governo militar resolvera adotar uma política de contenção de despesas em áreas não produtivas, o número de vagas diminuiria e aumentaria o total de alunos excedentes. Não interessava à ditadura investir nas universidades (ZAPPA e SOTO, 2011, p. 50).

Segundo os autores, uma das causas dos movimentos estudantis da década de 1960 era justamente esta: os chamados “excedentes” que, aprovados em vestibulares, não conseguiam vaga nas universidades.

A década de 1980 encontra um Brasil em vias de substituir o regime militar pelas eleições diretas para presidente da República. Entre 1980 e 1988, ocorreu a instauração de um regime democrático, primeiro, em 1985, com eleições ainda indiretas, mas para um presidente civil

²² Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>>. Acesso em: 05 abr. 2017.

(Tancredo Neves, morto antes de assumir o mandato e substituído por seu vice, José Sarney), depois, com a publicação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), elaborada por um Congresso Nacional eleito pelo povo pela primeira vez em 20 anos. No ano de 1990, o povo brasileiro elegeu seu primeiro presidente da república pós-ditadura: Fernando Collor de Mello.

O governo Fernando Henrique Cardoso, na década de 1990, traz como principal característica a culminância da vinculação com as agências internacionais (FMI, Banco Mundial), iniciada no regime militar, que não atendia exatamente aos anseios da população (OLIVEIRA, 2009).

Neste período da História, o ensino profissional segue a linha do ensino regular no sentido de atender prioritariamente à demanda dos mercados, mais do que promover o bem-estar da população. Esta postura do Estado brasileiro combina com a já citada vinculação com as agências internacionais e com a forma neoliberal²³ de governança, iniciada na era Collor através da abertura dos mercados e culminada no governo de Fernando Henrique Cardoso. Antônio Andrioli (2002) postula que as políticas neoliberais, especialmente as políticas de educação, estão seriamente comprometidas com uma ideia de dominação por parte dos países ricos em relação aos países em desenvolvimento (em destaque, a América Latina, na década de 1990). Identifica-se uma intenção implícita, velada, sobre a formação de uma cultura que valorize a competitividade, privilegiando aqueles que conseguem ascender socialmente através de seu esforço pessoal.

Dalila Oliveira (2009, p. 200) corrobora:

A condução de tais reformas era justificada pela necessária modernização do país, que carecia de força de trabalho mais bem qualificada e adequada aos novos processos de reestruturação produtiva. A ênfase na educação geral como

²³Pode-se definir o neoliberalismo como uma configuração de poder particular dentro do capitalismo, na qual o poder e a renda da classe capitalista foram restabelecidos depois de um período de retrocesso. Considerando o crescimento da renda financeira e o novo progresso das instituições financeiras, esse período pode ser descrito como uma nova hegemonia financeira, que faz lembrar as primeiras décadas do século XX nos EUA (DUMÉNIL; LÉVY, 2007, p. 2)

essencial ao desenvolvimento de competências necessárias ao mercado de trabalho – agora mais flexível e adaptável – foi responsável pelas mudanças no currículo e pela adoção da matriz de competências, bem como pela instituição de um mecanismo de financiamento do ensino fundamental, como o já citado FUNDEF, que obrigou os estados e municípios a assumirem suas respectivas responsabilidades com tal oferta. [...] a ênfase conferida à educação geral veio acompanhada do apelo à empregabilidade, o que levou à reforma específica da educação profissional, que passou a organizar-se em sistema próprio, articulando-se no seu nível técnico ao ensino médio regular, por meio das regras estabelecidas no decreto n. 2.208 de 1997.

Os governos democráticos, pós-ditadura, potencializaram esta prática a partir dos acordos internacionais de desenvolvimento e abertura dos mercados. Entretanto, esta abertura não contemplava exatamente os interesses da população, especialmente a população jovem e economicamente ativa que buscava na educação e no trabalho perspectivas para seu futuro.

Este foi o cenário encontrado pela chamada “era Lula”. Oliveira (2009) ressalta a continuidade das políticas de educação no primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com a intenção de manter os vínculos com as políticas educacionais. Entretanto, a abordagem social ampliada por este governo permite, nesta continuidade, o alargamento das políticas educacionais. O intuito é oportunizar, além do desenvolvimento econômico articulado com as já citadas agências internacionais, a ascensão social das camadas mais pobres pela via da educação.

A partir de 2002, se estabelece no Brasil uma articulação mais contundente entre as políticas sociais e as políticas educacionais. Os programas implantados e/ou continuados pelo Governo Federal permitem à população pobre a saída do mapa da fome e o acesso, ainda que tímido, ao trabalho e à educação. O Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário, em publicação de 16/9/2014, dá conta de que:

O Brasil saiu do Mapa Mundial da Fome em 2014, segundo relatório global da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO), divulgado hoje (16) em Roma. A FAO considerou dois períodos distintos para analisar a subalimentação no mundo: de 2002 a 2013 e de 1990 a 2014. Segundo os dados analisados, entre 2002 e 2013, caiu em 82% a população de brasileiros em situação de subalimentação. A organização aponta também que, entre 1990 e 2014, o percentual de queda foi de 84,7% (BRASIL, 2014).

Uma das medidas tomadas pelo governo Lula com relação às políticas de educação, foi descentralizar as gestões, dividindo com os Estados e municípios a tarefa de administrar o setor. Esta prática aperfeiçoou os processos, trazendo a gestão para perto das comunidades e, por conseguinte, oportunizando a criação de projetos locais, coerentes com a demanda de cada região. São os chamados “programas guarda-chuva”: programas nacionais que abarcam programas locais que são executados através da vinculação de recursos, exigindo-se, como contrapartida, seu adimplemento.

A prioridade é dada à educação básica, cabendo à União apenas a função supletiva, como define Oliveira (2009, p. 204):

Considerando que a responsabilidade com a educação básica é prioritariamente dos estados e municípios e que à União cabe ação supletiva, o MEC tem procurado promover uma política nacional de condução e orientação da educação básica, envolvendo os estados e municípios e setores da sociedade civil, instaurando, em certa medida, seu papel protagonista na definição das políticas educativas em âmbito nacional, o qual havia se esmaecido pelas reformas ocorridas na década passada.

Sobre a educação básica, cabe referir que o documento final da Conferência Nacional da Educação – CONAE, de 2008 oficializa a construção do Sistema Nacional Articulado de Educação, propiciando

“maior organicidade na proposição e materialização das políticas educativas (BRASIL, 2008b, p. 24)”.

Seguindo o caminho da educação via sistema integralizado, o Ministério da Educação amplia, em agosto de 2007, o PROEJA, antes Programa Nacional de Integração Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, para o atual Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Esta medida tem a intenção de oportunizar aos jovens e adultos um nível de educação profissional e capacitada, integrando as categorias educação e trabalho e ampliando a via de acesso da população ao trabalho decente.

Ainda no primeiro mandato do Presidente Lula, o Programa Projovem proporciona que os jovens elevem seu grau de escolaridade a fim de se qualificarem para o trabalho. Lançado em 2005 e ampliado em 2008, através da Lei nº 11.692, o Projovem destina-se aos jovens em situação de exclusão, tornando-se um programa-chave para esta inserção e qualificação. A Lei nº 11.692, de 10 de Junho de 2008 estabelece:

Art. 2º: O Projovem, destinado a jovens de 15 (quinze) a 29 (vinte e nove) anos, com o objetivo de promover sua reintegração ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano, será desenvolvido por meio das seguintes modalidades:

- I - Projovem Adolescente - Serviço Socioeducativo;
- II - Projovem Urbano;
- III - Projovem Campo - Saberes da Terra; e
- IV - Projovem Trabalhador. (BRASIL, 2008c)

Antes disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA, Lei número 8.069, de 1990 (BRASIL, 1990), o Estatuto da Juventude, Lei número 12.852, de 2013 (BRASIL, 2013a,), e a Lei número 10.097 de 2000 (BRASIL, 2000) surgem como marcos de representação da juventude enquanto população economicamente ativa e passível de proteção. O ECA, em seu Capítulo V, dispõe especificamente sobre o direito à profissionalização e proteção ao trabalho e discorre sobre a proibição do trabalho antes dos dezesseis anos de idade sem que seja em nível educativo. Além disto, garante horário para o estudo e vincula os

benefícios à frequência escolar. Seguindo a mesma linha, o Estatuto da Juventude promove o empoderamento político e social, garantindo, equanimemente, o acesso ao trabalho, lazer e educação sem prejuízos à sua saúde física ou mental. O Decreto nº 5.598, de 1º de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005a), conhecido como Lei do Jovem Aprendiz, regulamenta a contratação de aprendizes a partir dos quatorze anos, vinculando diretamente as atividades laboral e educativa. Em seu Artigo 3º, estabelece:

Contrato de aprendizagem é o contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado não superior a dois anos, em que o empregador se compromete a assegurar ao aprendiz, inscrito em programa de aprendizagem, formação técnico-profissional metódica compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz se compromete a executar com zelo e diligência as tarefas necessárias a essa formação (BRASIL, 2005a).

As políticas públicas devem representar o vértice para o acesso de jovens ao mundo do trabalho e para a população em geral no que tange à distribuição de renda. A articulação entre políticas sociais e políticas de educação deve constituir uma poderosa via de inclusão social, especialmente da população jovem, alvo deste estudo. Cabe discutir se essa articulação acontece no Brasil e de que forma se dá. Somente a partir deste tensionamento, será possível identificar o quanto as políticas públicas influenciam no ingresso dos jovens no mercado de trabalho.

É fato que no Brasil, a partir de 2003, com a entrada de um governo popular, as políticas públicas se intensificaram, promovendo avanços significativos na díade *estudo, trabalho* com relação à população jovem. No decorrer do ano de 2016, com o processo de impedimento da Presidenta eleita Dilma Roussef e a assunção do governo do país pelo vice-presidente Michel Temer, aprovou-se no Senado Federal a chamada Reforma do Ensino Médio, lançada em 2017 e representada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017b) que, entre outras atribuições, retoma a concepção de políticas de educação voltadas mais à produção e menos à qualificação. Há controvérsias sobre sua eficiência, primeiro por não ter sido discutida amplamente. Mas, para além da falta de diálogo, pode-se argumentar

que esta reforma traz de volta uma concepção instrumental de mão-de-obra em detrimento de uma formação integral dos sujeitos.

É preciso perceber que a reforma do Ensino Médio acaba por prestar um serviço fundamental ao capitalismo liberal: promover empregabilidade através da produção de mão-de-obra a fim de estocar força de trabalho menos qualificada e, portanto, com menor custo. A reforma suscita nos/as jovens, e isto fica claro nas narrativas, a ideia de que podem fazer, já no Ensino Médio, a sua escolha profissional. Alguns dos/as participantes vê na nova lei a possibilidade de “fugir” de conteúdos que não gosta e optar pelo caminho para o qual tem mais “aptidão”. O que se percebe é que, a serviço do capital, a escola acaba por oferecer um caminho mais curto e não necessariamente mais vantajoso para estes/as jovens em vias de inserção no mercado de trabalho. Esta lei contribui para promover, como dissemos, um vasto estoque de força de trabalho a baixo custo. Estoque no sentido de que não há, e cremos que não haverá em curto prazo, postos de trabalho que correspondam à demanda oferecida pelas escolas a cada final de ano. Em síntese: a escola produz uma força de trabalho útil ao capital, que irá dispor dela quando, como e se lhe convier. Enquanto isso, a juventude busca, em meio a inseguranças, incertezas e pressão social, o seu lugar no mundo, atrelado ao trabalho como realidade e à escolha profissional como perspectiva de futuro. Este é um momento de expectativa de resultados, já que a reforma é recente e ainda está sendo implantada. Mas a história contemporânea do Brasil nos aponta caminhos pouco promissores, repetindo, de certa forma, a já citada reforma de 1971.

Estamos longe da situação ideal, já que as políticas não resolvem sozinhas as questões postas: limbo geracional e limbo profissional, aqueles espaços virtuais e vazios que se situam entre a entrada na faixa etária da população economicamente ativa, o que significa alguma forma de inserção e ascensão no mundo do trabalho. As implicações são muitas e a reflexão contínua é necessária.

É preciso questionar se ou até que ponto as políticas públicas contribuem com melhores oportunidades de inserção da população jovem no mundo do trabalho. As políticas públicas de educação estão imbricadas neste processo na medida em que, historicamente, têm sido pensadas como forma de articular capacitação para a força de trabalho. Neste contexto, o ENEM surge como a porta de entrada dos/as jovens na universidade. Uma centelha de esperança àqueles que não possuem condições financeiras de arcar com as despesas de um curso superior.

Criado em 1998, o ENEM se consolidou como forma de ingresso no ensino superior a partir da Lei nº 11.096 (BRASIL, 2005b), também chamada Lei do PROUNI, que institui e vincula o exame ao Programa Universidade para Todos – PROUNI – e concede bolsas de estudos a alunos “cuja renda familiar não exceda 1,5 salários mínimos (Art 1º)”. A partir daí, o ENEM passa a ser uma espécie de seara no deserto das dificuldades de ingresso na universidade, na medida em que, utilizando as palavras de Natividade (2014, p. 51), “as condições de concorrência para a entrada no ensino superior entre alunos oriundos de escolas públicas e particulares, após o Ensino Médio, são abusivamente desproporcionais”. Em outras palavras, a partir de sua vinculação com o PROUNI, a prova do ENEM começou a representar a porta de entrada na universidade para os alunos oriundos da escola pública, aumentando significativamente os índices de universitários desta categoria nas instituições de ensino superior – IES – do Brasil. Era a ideia da democratização do ensino posta em prática. Entretanto, considerando que a escola pública retém um número consideravelmente maior de estudantes e que ENEM/PROUNI vem aumentando progressivamente o número de candidatos, surge o entrave da concorrência. Ou seja: democratiza-se, mas não se democratiza, uma vez que o número de vagas não comporta, nem de longe, a quantidade de candidatos.

Concorrência e meritocracia aparecem nas narrativas dos/as jovens como fatores interseccionados. Em outras palavras, no concorrente mercado, é necessário ser melhor para se destacar. Um discurso perigoso quando se trata de jovens estudantes de escola pública que, em cem por cento das respostas dos questionários, afirmaram buscar a alternativa das políticas públicas para alcançar seu pretendido futuro profissional.

O FIES, Fundo de Financiamento Estudantil, programa criado pelo Ministério da Educação em 2001 pela lei nº 10.260 e com recente alteração em 2017 pela lei nº 13.530 (BRASIL, 2017c), promove financiamento aos/às estudantes de graduação com baixa taxa de juros e início do pagamento após a conclusão. No contexto que aqui trazemos, o FIES acaba por representar uma alternativa para aumentar as chances de ingresso na universidade para aqueles que não conseguem as bolsas de estudo proporcionadas pelo ENEM. Entretanto, assim como no caso das bolsas, o número de vagas também é limitado via FIES, acabando por serem, estas duas políticas, uma espécie de funil a limitar as oportunidades a cada etapa, com a concorrência no papel principal.

Então, questionamo-nos: onde começa a escolha profissional? Ou, por outra via: trata-se de uma escolha?

Esta questão ressurgue quando, tanto nos questionários quanto nos grupos focais, a ideia do ingresso na universidade pela via da política pública, leia-se ENEM, é quase unânime: dos 55 alunos pesquisados, 53 assinalaram o ENEM como forma de ingresso no ensino superior. Este por si já é um dado importante quando se pretende falar das dificuldades impostas pelo fator concorrência.

Assim como as políticas públicas, as relações de gênero, classe e raça fazem parte de uma discussão indispensável no que tange ao mundo do trabalho. As diferenças são perceptíveis em vários aspectos: remuneração, planos de carreira, divisão sexual e divisão social do trabalho, entre outros. Dada esta relevância, trataremos especificamente da articulação destas categorias em momento oportuno. Assim, é importante refletir se há realmente uma possibilidade de escolha e sob que condições ela acontece.

4.3.2 Concorrência e Orientação Profissional: a escolha dentro da escolha

Na tentativa de responder ao questionamento anterior, voltamos ao ENEM e buscamos informações sobre o processo. Já na página do evento na internet²⁴, nos deparamos com a seguinte frase: “O Exame Nacional do Ensino Médio avalia o desempenho do estudante...”. Quando se pretende avaliar desempenho, naturalmente parte-se do princípio que quem tem melhor *performance* “vai mais longe” e, por conseguinte, alcança mais rapidamente ou com maior sucesso os seus objetivos. Como vemos, o conceito de meritocracia, que permeia a fala dos/as jovens, não está só na sua representação.

A narrativa da jovem 1, grupo focal 7, traz à tona novamente a representação do esforço pessoal para vencer a concorrência:

Porque assim: eu quero fazer Direito, eu quero conseguir entrar pelo ENEM na faculdade. Que adianta eu querer e eu não estudar pra pelo menos tirar 600 pontos? Não vai adiantar nada! Tem que ter força de vontade, porque tu sabe que tem que

²⁴ https://enem.inep.gov.br/#/antes?_k=lo56xd. Acesso em: 05 nov. 2017.

concorrer com as pessoas que estão estudando (Jovem 1, Grupo Focal 7).

Nesta e em outras narrativas, reincide o sentimento de pressão social causado pela concorrência, não só no mercado de trabalho, mas desde o Ensino Médio, quando precisam ter boas notas, dedicar-se aos estudos e, muitas vezes, prestar a prova desde o primeiro ano:

[...] o tempo que eu tenho pra estudar, eu estudo no meio da semana, só que a faculdade que eu quero é bem concorrida, no caso é Odontologia. Eu já fiz o ENEM no primeiro ano, eu fiz no segundo ano e eu vi que é bem difícil. Se eu pudesse recomendar pra todo mundo eu ia recomendar pra fazer o ENEM desde o primeiro ano. Não vai servir de nada, mas foi muito bom pra mim. No primeiro ano, quando eu fiz o ENEM, eu *tava* muito nervosa, eu quase chorei em cima da prova. Ano passado eu fui muito mais tranquila, tirei 650 na redação e no primeiro ano eu *tava* tão nervosa que eu esqueci de passar a redação pro caderno de resposta e zerei. Mas nas questões, eu consegui tirar 550 ainda, mas se eu pudesse recomendar pra todo mundo eu fazia desde o primeiro ano o ENEM (Jovem 3, Grupo Focal 4).

No que se refere ao ingresso no mercado de trabalho para os jovens, a concorrência começa já no início do Ensino Médio, quando prestam a prova do ENEM como forma de adquirir experiência.

Esta análise nos revela, na verdade, que a vida desses/as jovens acaba por ser uma sucessão de concorrências. A entrada na vida adulta, representada já pela preparação para o mercado de trabalho, quase sempre, vislumbrada por meio do ensino superior, se dá pela via de vários processos de concorrência que, subjetivamente, representam uma constante pressão social e pessoal, que os/as deixa assustados/as:

Mas tem que pensar que, tipo, tu vai terminar o ano, tu não sabe pra onde tu vai ir, não sabe se vai passar no vestibular, tu não sabe o que tu vai fazer, tu não sabe como é que tu vai te sustentar,

não sabe como é trabalhar, tu não sabe, quando tu *tiver* na faculdade, se tu vai ter tempo pra fazer tuas coisas, se tu não vai ficar... vai estudar? Vai trabalhar? E se tu for pra outra cidade, como é que tu vai te sustentar? (Jovem 6, Grupo Focal 1).

Esta pressão social se dá em várias instâncias neste momento de vida e está presente nas narrativas da maioria dos jovens ouvidos. Se sentem pressionados pela iminência do ingresso na vida adulta de forma geral, aqui representado especificamente pela entrada na universidade e no mercado de trabalho.

Neste contexto, a Orientação Profissional pode ser um advento para aqueles/as que julgam poder escolher a profissão que “permitirá que façam o que gostam ou gostem do que fazem”. Entretanto, há que se refletir sobre as condições em que se dá esta escolha e se realmente se trata de uma escolha. Como dissemos, há vários atravessamentos que podem dificultar o processo de escolha e tentaremos discuti-los a partir daqui.

Começamos pela nomenclatura do processo: Orientação Profissional. Orientar remete a direcionar, pressupõe um destino certo e pré-definido, que pode ser representado pela profissão tradicional na família, status que determinada profissão oferece, perspectiva de bom retorno financeiro ou mesmo pela crença equivocada de que exista uma “vocação” em cada sujeito e que o segredo está em desvendá-la. Contradizendo a crença vocacional, é sabido que a forma de acesso à universidade (via bolsa ou ingresso como pagante) frequentemente define a profissão seguida, já que, se o curso escolhido é concorrido e o/a estudante não consegue a pontuação necessária, acaba por ingressar na segunda opção, que muitas vezes é eleita somente porque pode denotar uma chance de “cursar uma faculdade” ou de se livrar da pressão social que este momento de vida representa. Neste caso, há que se relacionar a escolha com a condição socioeconômica e as políticas públicas, pois a baixa oferta de vagas via bolsas, bem como os altos preços para pagantes oferecem limitações importantes. Enfim, são vários elementos que influenciam a escolha e que nos fazem questionar em que condições esta escolha acontece. A narrativa abaixo evidencia:

Eu acho que, nessa nossa fase aqui, pelo menos, o mais preocupante agora é ter uma boa nota, né, conseguir passar, pelo menos... eu acho que pelo

menos a maioria aqui é pelo ENEM, né, que é a faculdade que é gratuita, ou pelo menos uma bolsa, ou alguma coisa desse tipo, porque acaba que a gente às vezes não sabe se vai conseguir... né... se vai conseguir atingir pra o que a gente espera. Pra aquilo que a gente quer. Porque é bem difícil. (Jovem 3, Grupo Focal 3).

Não conseguir atingir a nota para o que se espera pressupõe duas alternativas: tentar novamente no ano seguinte, e isto implica necessariamente em esperar um ano para ingressar na universidade, ou iniciar no curso de segunda opção. Nossa experiência como docente universitária mostra que esta segunda opção pode gerar frustração e, num ato extremo, mas nem por isso incomum, a evasão.

Sandra Bertelli e Walkíria Duarte (2013, p. 25) ressaltam:

A pressa, a falta de um conhecimento mais consistente e fundamentado dos próprios interesses e valores acaba cobrando um preço caro, gerando, ou a desistência do curso ou a sua conclusão em circunstâncias frustrantes e inevitavelmente inadequadas a um ingresso convincente no mercado de trabalho (BRTELLI e DUARTE, 2013, p. 25).

A pressa, como as autoras referem, torna-se um fator importante no sentido de que os/as jovens acabam por fazer a escolha para se livrarem da já citada pressão social que esta escolha representa. E não só pela segunda opção, mas na primeira mesmo, quando se inscrevem para concorrer à vaga em um curso que não é o pretendido, mas cuja concorrência é menor. Neste sentido, a Orientação Profissional adquire o papel de mediadora desta angústia quando trabalha com os/as jovens suas questões pessoais, subjetivas, familiares e sociais, fazendo da escolha uma escolha possível dentro de sua realidade e de seu projeto de vida (LUCCHIARI, 2017, p. 12). Ou seja: é importante escolher dentro de um contexto que não envolve somente o desejo de fazer o que gosta, mas se conhecer a ponto de escolher o que gosta dentro das condições existentes.

Kleber Prado Filho (2017, p. 115), ao relacionar a OP com o universo social e pessoal dos jovens, afirma que:

[...] seria desejável que a Orientação Profissional perdesse sua conotação literal “orientativa”, diretiva, para se assumir como um processo de escolha do orientando – isso não é original – a escolha sugere muito mais autodefinição que a orientação. Por isso, entendemos ser o termo escolha profissional muito mais adequado para designar esses procedimentos.

Voltamos, portanto, à questão do termo Orientação Profissional para que seja definido, o processo antes denominado Orientação Profissional como Escolha Profissional, já que estamos tratando de um universo muito mais do que individual ou, como ainda ouvimos, “vocacional”. Não se trata de vocação, mas de subjetividade, e não se trata de uma escolha individual e isolada, mas de um contexto socioeconômico e subjetivo que contempla os muitos aspectos tratados neste trabalho.

Temos então, duas situações sobre as quais precisamos nos debruçar: a primeira envolve o contexto social e econômico onde se dá a escolha, e a segunda, o contexto pessoal e subjetivo que define se a profissão escolhida está de acordo com sua pretensão de “fazer o que gosta e gostar do que faz”, presente nas narrativas dos grupos focais. Nem sempre é possível separar estes dois contextos, visto que a empregabilidade, da forma como se apresenta, serve aos interesses do mercado, o que, inúmeras vezes, remete ao “fazer o que pode” em detrimento do “fazer o que gosta”, mas, acaba por acontecer uma escolha dentro do processo de escolha: escolhe-se o que é possível, não o que é desejado. Ou seja: escolher, dentro das possibilidades que se apresentam, pode ser considerado uma escolha dentro da escolha. De que tipo de escolha nós estamos falando quando os/as jovens optam por cursar a segunda opção do ENEM porque não alcançaram a pontuação mínima da primeira, ou porque a pressão social é forte demais para suportar a espera pela segunda tentativa?

Fatores como a pressa em adquirir independência financeira, seja pela pressão social, familiar ou pessoal, também colocam em xeque a “pureza” da escolha profissional:

Eu sinto uma pressão comigo mesma, porque, de algum modo... não ter que esperar pra ver o que eu quero realmente. Eu acho que eu tenho que

entrar numa faculdade logo e já entrar no mercado de trabalho, esse é o meu pensamento atual, e tá me deixando muito pressionada e irritada. Eu tenho que decidir rápido por questão financeira, me estabilizar o mais rápido possível né, e... ahn... independência dos meus pais também, parar de depender uma parte deles, né, porque eles já estão numa idade e eu acho que, como a minha irmã já saiu de casa, agora é eu e eles esperam isso de mim, sabe, que eu faça a minha vida. Não que eles queiram que eu saia de casa, mas que eu tome o meu rumo, assim. É isso que eles esperam de mim, embora eles não falem. (Jovem 2, Grupo Focal 2).

Nesta narrativa, a jovem se sente pressionada pela família ainda que “eles não falem”, denotando uma relação deste sentimento com as representações de ser jovem, já comentadas anteriormente: responsabilidade, independência, insegurança para decidir. A jovem 3 do Grupo Focal 3, reclama: “Eles falam assim pra gente: ‘o que tu quer ser?’ Ai, meu Deus, eu não sei escolher a roupa que eu vou vestir, como é que eu vou saber o que eu vou fazer pro resto da vida?”.

Os dois contextos que trouxemos à reflexão, portanto, se interseccionam. As narrativas nos mostram que, ao menos quando se trata do nosso universo pesquisado, há que se problematizar as condições da escolha. A escolha profissional é uma composição de vários elementos entrecruzados ainda perpassados por outros fatores que não aparecem no contexto de escolha trazido pelos nossos/as jovens, neste universo em perspectiva que representam, mas que estão presentes no universo das condições socioeconômicas reais.

É fato que, ao analisarmos o mundo do trabalho, as intersecções não podem (e nem devem) ser negadas. As relações de gênero, classe e raça, por exemplo, culturalmente transversais, perpassam o mundo do trabalho, atingindo a juventude de forma contundente. Trataremos disto no próximo tópico a partir da ausência da representação destas intersecções nas narrativas.

4.4 GÊNERO, RAÇA E CLASSE COMO INTERSECÇÕES (NÃO) REPRESENTADAS DO MUNDO DO TRABALHO

Nos grupos focais, nos chamou a atenção a ausência das intersecções gênero, raça e classe nas narrativas dos/as jovens. Pensamos que é justamente esta ausência que traz a necessidade da discussão, num exercício daquilo que podemos chamar de “inclusão da exclusão”.

No que se refere a espaços de ocupação das mulheres, o mundo do trabalho está plenamente estruturado na lógica da feminização e da feminilização enquanto conceitos que abordam não só a inclusão massiva das mulheres no mundo do trabalho nas últimas décadas – feminilização - mas, para além do olhar de superfície, sua inserção e a forma como esta inserção se dá – feminização (YANNOULAS, 2011). A autora traz os conceitos de feminização e femilização no seguinte formato:

Destaca-se que, na literatura especializada sobre gênero e trabalho, são utilizados, alternativamente, dois significados diferentes para a categoria de feminização das profissões e ocupações, que se correspondem com metodologias e técnicas distintas para a coleta e análise de informação pertinente. Um significado quantitativo que optamos por denominar de feminilização: refere-se ao aumento do peso relativo do sexo feminino na composição de uma profissão ou ocupação; sua mensuração e análise realizam-se por meio de dados estatísticos e um significado qualitativo que denominaremos feminização que alude às transformações de significado e valor social de uma profissão ou ocupação, originadas a partir da feminilização ou aumento quantitativo e vinculadas à concepção de gênero predominante em uma época (YANNOULAS, 2011, p. 271).

Portanto, o quesito feminização requer uma análise mais minuciosa, já que pretende ir além de simplesmente quantificar a presença das mulheres nos espaços laborais. É nesta análise que se consegue perceber que nem sempre as coisas são como parecem no

mundo do trabalho feminino, mas a discussão deste processo requer uma inclusão transversal dos conceitos de divisão sexual e divisão geracional do trabalho enquanto construções sociais: a divisão de papéis de homens, mulheres e jovens e, mais especialmente, *mulheres jovens x homens jovens*, no mundo do trabalho.

Em se tratando de gênero, as diferenças perpassam a distinção entre o masculino e o feminino. Passam por relações de poder, perpetuadas na família, na cultura, no espaço público e privado. Em um contexto histórico, Joan Scott (1995) faz uma relação das teorias de gênero com a teoria marxista, bastante útil quando se pretende abordar (jovens) mulheres/homens e o mundo do trabalho:

Tanto no caso em que se propõe uma solução baseada nos conceitos de sistemas duais (que afirma a existência dos domínios separados, mas em interação, do capitalismo e do patriarcado), quanto no caso de uma análise baseada mais firmemente em discussões marxistas ortodoxas sobre os modos de produção, a explicação das origens e das transformações dos sistemas de gênero encontra-se fora da divisão sexual do trabalho. Famílias, lares e sexualidades são, no fim das contas, todos, produtos de modos cambiantes de produção (SCOTT, 1995, p. 78).

A autora cita Hartmann (1976)²⁵ para corroborar que capitalismo e patriarcado, embora em real interação, devem ser abordados de forma distinta em função de que o patriarcado antecede o capitalismo e este apenas reproduz uma relação secular de poder.

Surge então a questão: onde a tríade *capitalismo, patriarcado, gênero* se localiza e como se constrói? Heleieth Saffiotti (1976) usa o termo “divisão social do trabalho” para pensar o *modus operandi* do capitalismo: quem detém o capital exerce poder sobre quem não detém. Quem não detém o capital usa sua força de trabalho não somente como valor de troca pela sobrevivência, mas como forma de ascensão social a fim de, futuramente, detê-lo e ascender socialmente. A partir deste

²⁵ HARTMANN, Heidi. “Capitalism, Patriarchy and Job Segregation by Sex”, *Sings* (1976) 1:168. “The Unhappy Marriage of marxism and Feminism: Towards a more Progressive Union”, *Capital and Class* (1979)8:1-33; The Family as the Locus of Gender, Class and Political Struggle: The Example of Housework”, *Sings*(1981)6:366-94.

conceito e juntando-se a ele a questão da competitividade inerente ao sistema capitalista, há que se compreender mecanismos históricos de inserção de mulheres/homens, jovens/adultos, negros/brancos, ricos/pobres neste sistema e de que forma eles se repetem na contemporaneidade.

Saffiotti (1976) remonta à Idade Média uma condição de gênero hoje revisitada tanto nas relações sociais como nas de trabalho:

A felicidade pessoal da mulher, tal como era então entendida, incluía necessariamente o casamento. Através dele é que se consolidava sua posição social e se garantia sua estabilidade ou prosperidade econômica. Isto equivale a dizer que, afora as que permaneciam solteiras e as que se dedicavam às atividades comerciais, as mulheres, dada sua incapacidade civil, levavam uma existência dependente de seus maridos. [...] Sob a capa de uma proteção que o homem deveria oferecer à mulher em virtude da fragilidade desta, aquele obtinha dela, ao mesmo tempo, a colaboração no trabalho e o comportamento submisso que as sociedades de família patriarcal sempre entenderam ser dever da mulher desenvolver em relação ao chefe da família (SAFFIOTTI, 1976, p. 33).

Percebe-se aí uma prática cultural a partir da qual, sabe-se, são construídas as relações de gênero. Uma cultura de alto custo para as mulheres que almejam uma posição de equidade no mercado de trabalho, ainda mais quando se incorpora à questão nossa terceira categoria de análise: a juventude. Desenha-se aqui mais um questionamento: o que esperar da inserção das meninas de 15 a 20 anos, no mercado de trabalho, dados os reveses já postos de gênero e classe social?

A pesquisa Perfil da Juventude Brasileira, publicada na Agenda da Juventude (BRASIL, 2013b) dá conta de que 50% da população jovem (15 a 29 anos) no Brasil é formada por mulheres. Deste percentual, e tomando por base a População Economicamente Ativa (PEA), 42% são trabalhadoras, 11% trabalha e estuda e 31% trabalha e não estuda. O relatório Trabalho Decente e Juventude, agenda

hemisférica 2006-2015 e com primeira publicação em 2009 traz o seguinte complemento:

Essa dupla “inatividade” está relacionada a três fatores básicos: a maternidade precoce, que ainda é um fenômeno bastante frequente entre as jovens de baixa renda; os estereótipos de gênero, que atribuem às mulheres a responsabilidade principal (quando não exclusiva), pelas tarefas domésticas e pela função de cuidado; e a falta de políticas de conciliação e corresponsabilidade, no âmbito do trabalho e da família. Uma porcentagem muito significativa dessas jovens duplamente “inativas”, na verdade está trabalhando –sem remuneração– em suas casas, cuidando dos próprios filhos ou dos seus irmãos e irmãs menores, ou das pessoas idosas ou doentes da família, enquanto as suas mães trabalham (OIT, 2009, p. 37).

Estes números são reveladores a partir da perspectiva de análise da divisão sexual do trabalho e também pela via do trabalho reprodutivo. Quando se percebe um acúmulo de elementos complicadores, há que se analisar mais a fundo. Neste caso, consideramos elementos complicadores aqueles que atingem as mulheres independentemente de faixa etária e aqueles que, somados aos primeiros, alcançam as jovens, fazendo com que tenham que lidar com a dupla face do estereótipo: ser mulher e ser jovem. Isto porque, embora as oscilações do mercado atinjam todas as categorias de trabalhadoras/es, quando falamos de uma sobreposição de características (mulheres e jovens, mulheres e negras, negras e pobres, por exemplo), as dificuldades se asseveram (OIT, 2009).

No que se refere à divisão sexual do trabalho, a jornada de trabalho das mulheres no Brasil é significativamente maior para as mulheres se consideradas as horas que dedicam ao trabalho doméstico. O Relatório Anual Socioeconômico da Mulher – RASEAM (BRASIL, 2013d) revela que a jornada total das mulheres, somando-se o tempo dedicado ao trabalho principal e aos afazeres domésticos é sempre superior à jornada total dos homens.

A permanência das mulheres no espaço público, aqui considerado espaço de trabalho remunerado, é significativamente menor que a dos

homens, o que nos traz à reflexão dois aspectos: 1) A feminização dos espaços não significa que as mulheres consigam ascender no mercado de trabalho. Elas conseguem adentrar, mas sua permanência representa uma questão à parte, digna de análise mais atenta e 2) A divisão sexual do trabalho continua presente e fortemente constituída, já que ainda cabe às mulheres a responsabilidade pelas tarefas domésticas após a jornada de trabalho.

No que tange às mulheres jovens, o quadro se agrava, dadas as implicações da divisão geracional do trabalho e consideradas as sobreposições das diferenças *mulheres versus homens* e *mulheres versus mulheres jovens*. Consideramos que a divisão geracional e a divisão sexual do trabalho, enquanto sobrepostas, deixam recair sobre as meninas trabalhadoras um duplo fator de exclusão: ser jovem e ser mulher.

Andrade e Meyer (2014, p. 97), em pesquisa realizada com jovens estudantes da periferia de Porto Alegre, trazem à tona a expectativa vivida por essas meninas quando falam sobre seu futuro:

E mesmo que, comumente, ainda sejam as mulheres as responsáveis pelo cuidado e pela educação de filhos e irmãos pequenos, tendo que, muitas vezes, abrir mão de certas experiências de vida em prol de outras, ou desde cedo conciliar uma dupla jornada de tarefas e responsabilidades, as entrevistadas mostram-se conscientes das implicações que tais responsabilidades e destinos têm sobre a realização de seus sonhos e futuros. Elas conseguem verbalizar a preocupação e a insegurança frente a tais responsabilidades e manifestam o desejo de adiamento desses “destinos”, buscando algumas maneiras de concretizá-lo.

Ou seja, embora meninos e meninas enfrentem dificuldades, às meninas cabe o maior ônus: ser mulher, mãe, irmã, adiando seus projetos de vida a fim de honrar seu “destino familiar”: o cuidado. Note-se que aqui há uma intersecção de classe, visto que delegar a tarefa de cuidado às jovens raramente se aplica às famílias de condição financeira mais favorecida. Em nosso estudo, esta condição de cuidado não aparece nas narrativas, haja vista que, embora se trate de estudantes de escola

pública, não são jovens cujas famílias estejam em vulnerabilidade econômica e/ou social. Embora não tenhamos nos aprofundado nesta questão, esta condição ficou evidente.

Um terceiro aspecto e não menos relevante, apresenta-se quando se pretende discutir juventude, mulheres e trabalho: a perspectiva de futuro e, como sequência, a condição socioeconômica.

Em pesquisa de 2009, a OIT dá conta de que o aumento da escolarização permite aos e às jovens novas perspectivas no mercado de trabalho. Entretanto, é importante que atentemos para as implicações da condição socioeconômica destes/as jovens na inserção neste espaço, visto que, de acordo com a mesma OIT (2009), a qualificação acadêmica não garante necessariamente que esta inserção se dê de forma digna e na perspectiva do trabalho decente.

Gênesis Sobrosa *et al* (2014, p. 225) corrobora:

A inserção em um curso universitário, por exemplo, é uma tarefa que requer dedicação e persistência dos jovens, especialmente daqueles de classes econômicas desfavorecidas. Eles possuem maiores chances de não receber uma educação de qualidade que os permita concorrer por vagas no ensino superior em iguais condições aos estudantes oriundos de camadas econômicas mais privilegiadas. [...]

Além disso, mesmo os indivíduos pertencentes a classes economicamente desfavorecidas e que obtiveram um maior nível de escolarização não alcançam taxas de emprego comparáveis com os jovens provenientes de classes de maior poder econômico.

É necessário, portanto, que se reflita sobre as condições em que esses/as jovens ingressam nos cursos técnicos e superiores. Em sua ampla maioria, são jovens que, ou precisam trabalhar para custear seus estudos, ou dependem das bolsas fornecidas pelo Estado, que exigem que estejam preparados/as para dar conta dos processos seletivos. O índice de jovens que pretendem ingressar na universidade via bolsas de estudo (ENEM), em nosso universo pesquisado, é de 96,5%, ou seja, 53 dos 55 jovens participantes.

Identificamos aqui um pequeno paradoxo que pode ilustrar algumas das dificuldades enfrentadas pelos e pelas jovens ao ingressar no mundo do trabalho: para adquirir aprovação nos processos seletivos das políticas públicas de educação (ENEM, por exemplo), é preciso ensino de qualidade. Ensino de qualidade, no Brasil, representa ensino privado. Ensino privado ao qual jovens de baixa renda tem pouco ou nenhum acesso. Esta dificuldade de acesso pode representar, socialmente, um sentimento de fracasso que alguns desses/as jovens rechaçam de forma peculiar.

Também é importante perceber que, no Brasil, falar de classe pode significar falar de raça, já que a intersecção *classe social e raça* é evidente, embora comumente negada no senso comum. É sabido que as diferenças raciais, bem como a intersecção raça e gênero remetem sua origem à própria história do Brasil, cujo regime escravista se prolongou até 1888, às portas do século XX. Não foi à toa que o Brasil foi o último país a abolir a escravatura. Há um aspecto cultural enraizado em nossa história que se perpetua e persiste nas relações sociais ainda hoje.

Segundo o IBGE (2016), a população autodeclarada negra no Brasil é de 16,8 milhões de habitantes, o que corresponde a 14,9% da população total do país. Se somarmos os/as autodeclarados pardos, este número sobe para 112,7 milhões de pessoas, ou 50% do total de habitantes. Ou seja, metade da população brasileira se declara não branca. No mundo do trabalho, o desemprego no ano de 2016 estava em 14,4% entre negros e 14,1% entre os pardos, sendo 9,5% o índice entre de brancos desocupados. Os dados são da Pesquisa Nacional de Amostras de Domicílios, a PNAD contínua (BRASIL, 2016d) e deixam claro que a face do desemprego não é branca e, por óbvia consequência, a desigualdade de classe tampouco. Esta desigualdade se perpetua na dificuldade desta população em ingressar na universidade. Embora tenha dobrado o número de universitários autodeclarados negros em 2015, e isto se deu graças às políticas de ações afirmativas, o índice de bancos acadêmicos ocupados por negros neste ano de 2015 ainda estava em apenas 12,8%. As informações são também do IBGE (2016).

Nos grupos de jovens pesquisados não havia participante negros/as, não por opção da pesquisadora, mas porque não havia nenhum/a jovem negro/a cursando o terceiro ano do Ensino Médio nas duas escolas pesquisadas. Não por acaso, nas narrativas, o que se percebe é a ausência da percepção de que classe e raça se interseccionam, e para além disso, a ausência da percepção de que esta

diferença não só se origina na escola, mas se perpetua no mundo do trabalho, agravada pela ludibriosa ideia de que o esforço pessoal é o caminho para o sucesso profissional.

As informações remetem à representação da meritocracia como a reprodução de um discurso que, na verdade, não pertence (ou não deveria pertencer) a esta população. Isto porque, em sua origem liberalista, este conceito vem reforçar melhores condições de quem já possui melhores condições. Então, que discurso é este e como se mantém, de certa forma, enraizado e defendido pela própria população que oprime?

Pela ótica do neoliberalismo, Barbosa (2014, p.82) postula que o que sustenta o discurso da meritocracia é o reconhecimento dos resultados obtidos individualmente. A autora critica o paternalismo cultural brasileiro que, por sê-lo, se perpetua em todas as castas populacionais. “O não reconhecimento ou a premiação indevida, segundo seus partidários, gera insatisfação e desestímulo”, completa a autora, fazendo lembrar o conceito freireano de que o oprimido acaba, em algum momento, por se identificar com o opressor.

Identificamos aqui, mais uma vez, uma justaposição de sentimentos: a culpa por um fracasso que é imposto não pela falta de esforço, mas pela configuração social. Se sentem culpados/as por não conseguirem alcançar o sucesso que os homens adultos brancos atingem naturalmente, lógica que se repete nas relações de gênero, classe e raça e nas relações geracionais de trabalho.

Assim como nas categorias classe e raça, também na categoria gênero se percebeu nas narrativas a ausência de uma percepção, por parte dos/as jovens, de que há diferença entre homens e mulheres no mercado de trabalho. No questionário, a maior parte deles/as afirma não haver diferenças. Nos grupos focais, pudemos explorar esta questão e o que se percebeu foi a identificação da diferença por parte de quem já trabalha e, portanto, sentiu a discriminação na prática. Ainda assim, os/as outros/as participantes não identificavam esta diferença como algo concreto. Vejamos as narrativas:

E ela é advogada e ninguém escuta ela! As pessoas de uns 50 anos pra cima, eles não escutam o que a gente fala porque a gente é mulher. E eu nunca achei que fosse... tipo... ah, eu sabia que existia e tal... mas eu achava que já tinha mudado

muita coisa, sabe... mas é *serião* (risos)... tipo... é só tu ver, pessoas com 50 anos, 60, mulheres que tem 60 anos chegam lá e se tu é mulher, pode ser advogada, eles menosprezam ela porque ela é mulher, às vezes ela sabe mais que o advogado, porque ela tá lá, ela aprendeu... só que ela é mulher, então “ela não sabe”. (Jovem 1, Grupo Focal 3).

Eu acho que não, porque mesmo tu disputando com outros homens tu vai ter a mesma disputa que se *tu fosse* disputar com uma mulher, não vai influenciar em nada, eu posso ter só o Ensino Médio e ela tem faculdade nisso, ela vai ganhar nisso, então pra mim não tem diferença nenhuma. Eu acho que se ambos tem a mesma capacidade, não tem muito porque haver a diferença em si. (Jovem 6, Grupo Focal 8).

A primeira narrativa trata de uma menina já inserida no mercado de trabalho. Já a segunda é de um menino que nunca trabalhou. Percebe-se uma diferença entre as narrativas, corroborando o que já afirmamos: as desigualdades de gênero são percebidas quando vivenciadas. Esta situação se repetiu sempre que surgiu o questionamento sobre as diferenças (e desigualdades) entre homens e mulheres no mercado de trabalho. Inclusive, quando se tratava da visão em perspectiva, a ausência da noção de diferença (e desigualdades) era sentida não só nas respostas dos meninos, mas também nas meninas. Voltando ao conceito de feminilização: a representação que os/as jovens fazem do mercado de trabalho, em se tratando das questões de gênero, pode ser relacionada à impressão geral de que, se a ocupação das mulheres aumentou, as diferenças e as desigualdades passaram a inexistir. Diferenças estas que, ao adentrarem o mercado de trabalho e se depararem com as reais condições de homens e mulheres neste espaço, são geralmente dissipadas, principalmente pelas meninas, que sofrem na pele os efeitos da feminização: as mulheres ocupam, mas, em condição desigual. Mais uma vez, a diferença entre a perspectiva e a realidade, entre a feminização e a feminilização se faz presente e chama à reflexão.

Ao longo da pesquisa, ficou evidente a existência não de um, mas de dois mundos do trabalho: o “mundo em perspectiva”, que compõe a escolha profissional, aquilo que pode ser escolhido como o caminho

para a realização profissional e “o mundo real”, que traduz as vivências profissionais, aquisição de experiência, trabalhar naquilo que o mercado oferece e que é possível realizar. A análise realizada sugere que o maior desafio, para estes e estas jovens, é fazer com que estes mundos dialoguem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: OS MUNDOS DO TRABALHO

Durante esta pesquisa, foram entrevistados/as 55 jovens. Destes, 20 estavam empregados/as, 16 no comércio e apenas sete tinham carteira assinada. Todos/as ao/as participantes afirmaram querer ou necessitar de um emprego. Estes números nos deram um desenho do universo pesquisado no que se refere às perspectivas sobre a categoria trabalho. Ou seja: os/as jovens fazem planos para o futuro e esses planos envolvem necessariamente estudar para ter uma profissão. Mas quase metade deles/as já está no mercado de trabalho tendo a oportunidade de ver que as coisas não são como parecem. Acreditam fortemente que, através do estudo e de seu esforço pessoal, terão melhores oportunidades e poderão ser felizes trabalhando naquilo que gostam. Aqueles/as que não estão trabalhando afirmam saber que o primeiro emprego está longe de ser o trabalho que almejam para a vida, mas o encaram como uma ponte para, ao concluírem o curso superior, alcançarem o sucesso pessoal e profissional.

Nesta perspectiva, retomamos a pergunta: onde começa a escolha destes/as jovens? Nas narrativas, observamos uma clara ambivalência não apenas no/as jovens trabalhadores, mas como uma vasta maioria: a escolha é possível enquanto projeto de vida, mas aqui e agora, quando precisam adentrar o mercado de trabalho para adquirir experiência e, em muitos casos, independência financeira dos pais, a escolha vira uma expectativa. Há, portanto, duas perspectivas distintas no que se refere à categoria trabalho para os/as jovens pesquisados, dois mundos do trabalho, os quais discutiremos em sequência.

Para se refletir sobre jovens no mundo do trabalho (aqui, ainda no singular), foi necessário levar em conta a condição socioeconômica da juventude que busca emprego e, para além disto, considerar as categorias gênero, classe e raça. Isto porque, em um país de desigualdades socioeconômicas como o Brasil, não considerá-las representaria abrir mão da problematização dos sujeitos envolvidos no estudo, já que é fato que jovens de famílias com renda per capita mais elevada tendem a permanecer mais tempo na escola sem trabalhar, valendo o inverso para famílias com renda mais reduzida (OIT, 2009). Nesta realidade, havia que se considerar as díades, *jovens e negros*, *jovens e mulheres*, *mulheres e negras*, e outras intersecções possíveis e igualmente relevantes quando se pretendia compreender a situação real da população jovem no mercado de trabalho da região pesquisada. A

intersecção das desigualdades também é válida e não fugiu do foco da análise, pois, como pondera Kimberlé Crenshaw (2002, p. 183), “onde parece haver evidência de discriminação de gênero ou de raça, um protocolo afinado com a interseccionalidade deveria considerar se existe ou não algo em relação às mulheres (ou aos homens) em questão que as torna particularmente vulneráveis a certos abusos”.

A escolarização faz parte deste cenário quando pretendemos analisar a oferta de empregos para a população jovem que pretende adentrar o mercado de trabalho antes de (ou sem) ingressar no ensino superior. Neste sentido, as já citadas políticas públicas surgem como instrumentos importantes dos quais o Estado lança mão a fim de criar e/ou potencializar oportunidades para a juventude no mundo do trabalho.

Foi importante também discutir o conceito de geração a partir dos reverses que se constroem no mundo do trabalho com relação à faixa etária de quem o integra. A dinâmica do mercado de trabalho formal revela perfis etários que dizem do modo como o próprio mercado se apropria e regula a força de trabalho. Dados do IBGE (BRASIL, 2016a) apontam que a população economicamente ativa em seis regiões metropolitanas pesquisadas (Recife, Salvador, Porto Alegre, Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte) está representada por pouco mais de 24,3 milhões de pessoas. Destas, 3,4 milhões estão na idade entre 16 e 24 anos e quase nove milhões tem 50 anos ou mais. Entretanto, é sabido que as melhores oportunidades se dão justamente no entremeio entre estas duas faixas etárias. Fica clara, mais uma vez, a existência do limbo geracional e do limbo profissional e a intersecção que se constitui a partir destes dois “lugares sociais”, posto que praticamente metade do universo pesquisado não é contemplado equanimemente quando falamos em oportunidades de ascensão no trabalho.

Todas estas questões apareceram claramente na pesquisa e necessitaram ser esmiuçadas, a fim de responder aos objetivos propostos. Ao longo do estudo, as representações dos/as jovens foram trazendo pontos de discussão que nos fazem pensar o mundo do trabalho não como singular, mas como plural. Algo que contempla as escolhas, mas que não as considera ou, como já discutimos, as escolhas dentro das escolhas e que está intimamente ligado com o modo capitalista de produção. Produção subjetiva, inclusive, naquilo que Bernal (2010) aponta como construção da identidade trabalhadora, ou seja, a constituição de um sujeito a partir do trabalho e de como ele, sujeito, se

presta ao capital. É neste momento da vida, a juventude, que este sujeito, agora economicamente ativo, começa a se pensar enquanto trabalhador e, neste contexto, escolher, ou pensar escolher, sua trajetória profissional. A questão que se apresenta dentro da perspectiva capitalista é o que o mercado de trabalho espera destes/as jovens, e demanda para eles/as, uma força de trabalho produtiva que inicia, tecnicamente, já na escola, mas que constitui a subjetividade destes/as estudantes a ponto deles/as representarem a categoria trabalho numa dimensão pessoal, subjetiva, como pudemos ver na categorização dos dados obtidos.

Em sua representação, os/as jovens não colocam o trabalho em uma dimensão objetiva, mas o tratam como uma condição de vida que os/as define enquanto sujeitos e cria paradoxos. “Fazer o que gosta e gostar do que faz” é, para eles e elas, uma representação de trabalho; e nos faz questionar que caminhos o mundo oferece para que estes sujeitos consigam realizar tão cedo o desejo de, em seu trabalho, fazerem o que gostam e gostarem do que fazem. As juventudes se perguntam quantos obstáculos terão que ser ultrapassados para que, dentro de um contexto cada vez mais distante do conceito de pleno emprego, estes/as jovens consigam fazer uma escolha profissional e realizá-la. Estes meninos e meninas, sujeitos “empregáveis”, força produtiva, representam o mundo do trabalho a partir daquilo que, inicialmente, parece uma polarização, mas que, analisada adequadamente, se percebe como uma intersecção: o mundo do trabalho em “perspectiva” e o mundo do trabalho “real”.

Quando falamos em “escolha dentro da escolha”, nos referimos às intersecções promovidas pela lógica dos mercados que “oportuniza” aos/as jovens subempregos, trabalhos precários e, no caso de nossos/as jovens pesquisados, empregos sazonais. No que se refere àqueles/as que conseguem chegar à universidade, muitos não conseguem cursar o que escolheram ou, em conseguindo, acabam por evadir por não suportarem o alto custo financeiro de um curso superior. Nessas situações, a saída é escolher aquilo que é possível, se possível for, já que o mundo do trabalho, quando visto fora da perspectiva da escolha, pode ser bastante hostil, especialmente quando se trata das minorias e suas intersecções: jovens, jovens negros/as, jovens pobres, jovens negros/as e pobres... Embora as narrativas não façam esta distinção, não há como negar sua existência.

A partir dessas reflexões, e retomando as categorias encontradas na análise dos dados, voltamos às dimensões sobre as quais reunimos os

elementos encontrados nas narrativas e que se relacionam com os dois mundos do trabalho sobre os quais nos debruçaremos.

A Dimensão Objetiva se refere ao mundo “real”, composto por aquilo que nas narrativas os/as jovens trazem como reverses vividos no mercado de trabalho, seja a partir de experiências ou da expectativa de trabalhar. Jovens que estão em busca de emprego ou então alocados/as em empregos sazonais ou informais e que constroem a partir destas vivências uma representação de que precisam passar por isto para adquirir experiência, amadurecerem, se transformarem em adultos/as responsáveis e capazes de gerir suas vidas. É permitido cometer erros, pois os erros são o caminho para a responsabilidade. É preciso “começar por baixo”, pois, nesta dimensão, a meritocracia e o esforço pessoal são o caminho para o sucesso profissional. Começar por baixo, mas, com esforço e dedicação, ir galgando patamares e se qualificando através do estudo para chegar ao trabalho ideal, aquele de sua escolha, onde poderão fazer o que gostam e gostar do que fazem. Mas isto pertence ao “outro mundo”. Nesta dimensão, são jovens empregáveis e inexperientes, mas dispostos a construir uma trajetória de sucesso que passa por submeterem-se às adversidades, pois, assim como ocorre com os erros, é através delas que adquirirão responsabilidade e estarão aptos a adentrarem a vida adulta.

Na Dimensão Objetiva, a escassez de empregos e a concorrência são obstáculos a serem superados; dificultam a inserção, mas não necessariamente a ascensão, pois, estando inseridos/as, o esforço pessoal oportuniza a evolução. A escolarização é importante, pois traz maiores chances de ascensão profissional. Entretanto, a concorrência, elemento a princípio inerente ao mundo do trabalho, invade o terreno da escolarização quando se trata dos processos seletivos para o ingresso no Ensino Superior: vestibular, políticas públicas de bolsas e financiamentos são diferentes formas de ingresso, todas com demanda de candidatos superior ao número de vagas. Portanto, respondendo ao questionamento feito no capítulo anterior, a concorrência começa, sim, muito antes do primeiro emprego ou do início da carreira. Ela começa no Ensino Médio, quando, ao se prepararem para entrar na universidade, precisam estar aptos para ingressarem pela via do ENEM, já que as condições para o ingresso por recursos próprios são desfavoráveis. Se quisermos ampliar esta discussão, diremos que, no espectro do capitalismo, a concorrência começa muito cedo, quando as crianças das classes favorecidas tem seu futuro planejado desde a Educação Infantil.

Mas o universo aqui pesquisado é o do ensino público gratuito e a sua dinâmica de concorrência, visto que ser aprovado no ENEM ou, em segundo plano, conseguir uma bolsa parcial via FIES representa a fronteira entre ingressar no Ensino Superior ou ficar fora dele. Considerando que esta parcela da população representa a ampla maioria, fica óbvio que a concorrência é um elemento determinante neste processo.

Embora haja uma visão em perspectiva nesta dimensão, ela é coadjuvante, haja vista que estas representações se dão a partir das vivências, isto é, de quando, na prática, os/as jovens tomam contato com o mundo “real” do trabalho e suas peculiaridades. Na verdade, talvez esta fagulha de perspectiva seja a pequena ponte que faz a ligação entre os dois mundos, entre as duas dimensões, já que é característico das juventudes ver o mundo em perspectiva. Entretanto, o que pesa nesta dimensão são as agruras do mundo real, que ficam claras quando eles e elas põem o esforço pessoal acima da escolarização para ter êxito no trabalho. Quem está dando as cartas nesta representação não é a perspectiva, mas a realidade, já que é o que estão vivendo diariamente em seus subempregos ou na busca deles. Ou seja: neste momento da vida, o que vale é se esforçar. Não descartam a escolarização, pelo contrário, mas este é o momento de se esforçar a partir das possibilidades reais que o mercado apresenta, enquanto se preparam para a universidade para, aí sim, partirem para a qualificação que os/as fará realizar-se profissionalmente. Note-se que, para estes/as jovens, ascender no mercado de trabalho e realizar-se profissionalmente não estão essencialmente no mesmo espectro. Ascender significa ganhar mais, ser promovido/a no trabalho que exercem e que não necessariamente ao/as realiza. Admitem a hipótese de ascender e se realizar quando conseguirem fazer o que gostam e gostar do que fazem, mas veem, em tempo real, que podem ascender enquanto esperam pela realização. E isto só depende do esforço pessoal para vencer a concorrência.

A segunda dimensão, a Dimensão Subjetiva, remete ao plano da perspectiva, o plano pessoal e das escolhas. Contrariando o óbvio esperado, os/as jovens pesquisados/as representam o trabalho nesta dimensão, que pertence ao espectro pessoal, onde relacionam trabalho com subjetividade. Quando perguntados/as sobre o que é trabalho, as respostas variavam em torno de aspectos subjetivos: responsabilidade, insegurança, aprendizado, medo, pressão social, organizar a vida. Note-

se que estas expressões remetem à representação de trabalho como algo que os/as incluirá no mundo adulto, mas que se relaciona estreitamente com sua experiência singular. Talvez por isto, esta representação passa pela escolha: é preciso escolher o caminho que levará ao êxito. Esta escolha não permite erros e, por isto mesmo, gera medo e insegurança. Esta dimensão contempla os/as jovens que veem o trabalho como uma perspectiva, um dever. Aqui, o trabalho não é visto como um fazer, mas como uma perspectiva que se concretizará a partir de uma boa escolha que tem como missão a realização pessoal, o “fazer o que gosta e gostar do que faz”. É aqui que a “ponte” citada na dimensão anterior cumpre seu papel: a escolha, para estes/as jovens, passa pela escolarização e mescla “perspectiva” com “realidade”, constituindo-os/as enquanto sujeitos no mundo do trabalho. Nos questionários, o plano de entrar para a universidade foi unânime, portanto, é na escolha de uma profissão que estão depositadas as expectativas da realização profissional e, por conseguinte, pessoal, já que estes sujeitos, como falamos, se constituem enquanto sujeitos a partir do trabalho. A Dimensão Subjetiva é a dimensão “do que esperar” do mundo do trabalho para a vida, visto que fazer o que gosta significa ser feliz. É a dimensão das possibilidades, mas essas possibilidades só se darão a partir de uma profissão que os/as realize e escolher esta profissão, neste momento, é o grande desafio. Estes/as jovens, talvez, não se sintam prontos para assumir a responsabilidade de uma decisão, socialmente considerada, tão séria que selará o seu caminho de vida. Esta insegurança tem como principal tempero aquilo que eles chamam de “pressão” e que nós dividimos em duas modalidades: a pressão social, representada pela família e amigos/as, e a pressão pessoal, subjetiva e gerada na/pela pressão social. Ou seja, ao se sentirem pressionados/as pelos pais, acabam pressionando a si mesmos. O trabalho tem para eles/as a representação de ser fonte de felicidade e dar ao sujeito um lugar no mundo. Para eles e elas, quem não trabalha, não ocupa lugar nenhum.

É sabido pela psicologia que os sujeitos se constituem a partir de suas experiências individuais e coletivas, de sua subjetividade. E como vimos, a TRS se utiliza destas experiências e desta subjetividade para fazer uma abordagem epistemológica desta constituição do sujeito na forma como ele ou ela representa aquilo que vivencia e de que consequências internas estas representações terão. Pois bem, quando falamos aqui das dimensões Objetiva e Subjetiva, estamos nos referindo não a processos distintos de representação, inclusive porque são os

mesmos sujeitos de quem falamos: todos/as e cada um/a dos jovens estudantes do terceiro ano do Ensino Médio que participaram dos grupos focais. “Todos/as e cada um/a” porque a representação os/as constitui de forma individual e coletiva, numa espiral que passa pelas duas dimensões.

Ou seja, a interface criada na intersecção da Dimensão Objetiva e da Dimensão Subjetiva acaba por constituir estes/as jovens enquanto sujeitos do mundo que representam, e que é o seu mundo. Assim, as duas dimensões representativas engendram um sujeito que é único e peculiar, e que representa sua vida e suas experiências a partir também do que é construído (e vivido) coletivamente: no mercado de trabalho, na escola, nos grupos e também sozinho/a no quarto. A representação dos mundos do trabalho é coletiva no sentido de que se constrói nas vivências grupais, mas é individual porque se intersecciona com a singularidade de cada sujeito. É objetiva quando estes sujeitos representam o “mundo real”, o das suas experiências, mas também é subjetiva quando estes mesmos sujeitos representam o “mundo em perspectiva”, dos planos para o futuro. A interface destes dois mundos constitui um sujeito único que sonha, planeja o futuro, mas também trabalha ou busca trabalho dentro das possibilidades que surgem.

Neste cenário, a Orientação Profissional tem papel importante, já que significa um “auxílio externo para estas questões internas”. No Projeto Cinema, Papo e Profissão, os/as jovens revelam que o motivo principal para buscarem a OP é a insegurança quanto à tomada, tão cedo, de uma decisão “que é para a vida”. O processo de OP no projeto Cinema, Papo e Profissão é composto por entrevista coletiva, aplicação de um questionário e quatro testes, além de uma autobiografia e uma discussão sobre profissões e mercado de trabalho. Quando pensamos esta pesquisa, intencionávamos, ao compreender as representações sociais do mundo do trabalho entre os jovens participantes, como efeito, produzir subsídios para avaliar se nosso processo de OP estava realmente auxiliando esses sujeitos na escolha profissional, ou seja, na decisão, segundo eles e elas, mais importante de suas vidas. Após compreendermos essas representações nas duas dimensões abordadas, pudemos concluir que, embora o CPP contemple uma perspectiva psicodinâmica, é importante que seja revisto no sentido de promover mais reflexão nos/as jovens, tanto acerca do mundo do trabalho quanto sobre si mesmos enquanto sujeitos deste universo.

É importante que se diga que, ao anunciarmos a metodologia do projeto aos/às estudantes, o que lhes chama a atenção é o processo de testagem e a entrega de um parecer individual com informações sobre seu perfil psicológico e áreas de trabalho com as quais este perfil melhor “combina”. A partir deste estudo, percebemos a necessidade de colocar a perspectiva histórico-crítica como protagonista, a fim de que os/as participantes possam, durante o processo de OP, refletir sobre os mundos do trabalho e suas implicações tanto na escolha profissional quanto na realidade vivida através das experiências profissionais. Ou seja, que este estudo possa realizar o seu propósito original: compreender as representações sociais do mundo (agora mundos) do trabalho entre esses/as jovens.

Após a realização desta pesquisa, o que fica para nós com relação ao Projeto Cinema, Papo e Profissão é a necessidade de auxiliar estes/as jovens na compreensão de si mesmos e dos mundos do trabalho, tanto na Dimensão Objetiva, a do mundo real, quanto na Subjetiva, do mundo em perspectiva. Assim, almejamos prestar, realmente, um serviço a estes meninos e meninas que buscam auxílio na escolha da profissão. Profissão esta que, em sua representação, fará com que possam, finalmente, fazer o que gostam e gostar do que fazem.

Por fim, acreditamos ter compreendido como se configura o mundo do trabalho e como os/as jovens estudantes pesquisados representam “os mundos” do trabalho. Muito ainda teríamos a discutir, pois está claro que o tema está longe de se esgotar. Valemo-nos das palavras de Exupéry²⁶ para reafirmar o que, para nós, é a essência de pesquisar: “O que torna belo o deserto é que ele esconde um poço em algum lugar”. A pesquisa cumpre o seu papel quando permite revelar o que estava oculto, mas o que a torna mais bela é a possibilidade de ver aquilo que ainda não vimos.

²⁶ SAINT-EXUPÉRY, Antoine. O Pequeno Príncipe. São Paulo. Geração Editorial. 2015.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Laís. Organização Internacional do Trabalho. **Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude**. 2014. Disponível em:

<http://www.oitbrasil.org.br/sites/default/files/topic/gender/doc/2014antdjrs_28abril_1130.pdf> Acesso em: 05 set. 2016.

ANDRADE, Sandra dos Santos; MEYER, Dagmar Estermann. **Juventudes, moratória social e gênero: flutuações identitárias. Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial n. 1/2014, p. 85-99. Editora UFPR 97. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000500007&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 26 ago. 2016.

ANDRIOLI, Antônio Inácio. As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo. **Revista Espaço Acadêmico**, Ano II, nº 13, p. [s/n], jun. 2002. Disponível em:

<<http://www.espacoacademico.com.br/013/13andrioli.htm>> Acesso em: 05 set. 2016.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo. 2007.

ARIÉS, Pilippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC. 1981.

BARBOSA, Livia. Meritocracia e Sociedade Brasileira. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 54, n. 1, p. 80-85, jan-fev 2014. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75902014000100008&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 05 ago. 2016.

_____. Meritocracia à Brasileira: o que é desempenho no Brasil? **Revista do Serviço Público**. Ano 47, Volume 120, Número 3, Set-Dez 1996. Disponível em:

<<https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/396/402>> Acesso em: 04 nov. 2017.

BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes. 1977.

BERNAL, Anastasio Ovejero. **Psicologia do Trabalho em um Mundo Globalizado**: como enfrentar o assédio psicológico e o estresse no trabalho. Porto Alegre: Artmed. 2010.

BERNARDIM, Luiz Márcio. **Juventude, Escola e Trabalho**: sentidos atribuídos ao ensino médio integrado por jovens da classe trabalhadora. 2013. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <http://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/UFPR_3d6250c6e709cb74bad0d33b0a56b835> Acesso em: 26 mar. 2017.

BERTELLI, Sandra Benevento; DUARTE, Walquíria Fonseca. **Universitários em Pontes**: a problemática da evasão no ensino superior e caminhos em orientação profissional. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2013.

BETETTO, Mariana de Freitas. **Representações Sociais de Jovens sobre Trabalho**: Uma Análise Construída a partir da Formação Profissionalizante e da Experiência de Primeiro Emprego. 2012. 144 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <http://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/SCAR_832fadcedd7b6d9c5a7bc10fa6d3fb44> Acesso em: 26 mar. 2017.

BEWIAHN, Edison. **Políticas Públicas para a Juventude**: Um estudo de caso com egressos do Pro-Jovem Urbano e sua inserção no mercado de trabalho no Distrito Federal. 2015. 106 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <http://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/UNB_129ac6fb875fb9ddff65e3c88e4cbb8c> Acesso em: 26 mar. 2017.

BOHOSLAVSKY, Rodolfo. **Orientação vocacional**: A estratégia clínica. São Paulo: Martins Fontes. 1998.

BORGES, Bento Souza. **Juventude, Trabalho e Educação Superior: a geração y em análise**. 2014. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFU_6c0e93c7e51076b5d44be76da5822173> Acesso em: 26 mar. 2017.

BOURDIEU, Pierre. Entrevista com Pierre Bourdieu. In: **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero. 1983, p. 112-121. Disponível em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/04/a-juventude-e- apenas-uma-palavra-bourdieu.pdf>> Acesso em: 30 out. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Palácio do Planalto. Brasília. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompila.do.htm> Acesso em: 05 abr. 2017.

_____. **Decreto nº 5598, de 1º de Dezembro de 2005**. Regulamenta a contratação de aprendizes e dá outras providências. Brasília. 2005a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5598.htm> Acesso em: 21 jul. 2016.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Agência Brasil**. Notícia publicada em 02 de Dezembro de 2016. Brasília. 2016. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2016-12/ibge-negros-sao-17-dos-mais-ricos-e-tres-quartos-da-populacao-mais-pobre>> Acesso em 22 jan. 2018.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Agência IBGE Notícias**. Notícia publicada em 27 de Novembro de 2017. Brasília. 2017 Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-pnad-c-moradores.html>> Acesso em 22 jan. 2018.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Indicadores IBGE**. Pesquisa Mensal de Emprego Janeiro 2016. Brasília. 2016a. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Mensal_de_E

mprego/fasciculo_indicadores_ibge/2016/pme_201601pubCompleta.pdf
> Acesso em: 06 set.2016.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE Cidades**. Pesquisa Município de Torres/RS. Brasília. 2010. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=432150&search=rio-grande-do-sul|torres|infograficos:-historico>> Acesso em 16 mai. 2017.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional de Amostras de Domicílios – PNAD**. 2016d. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pnad_continua/default_comentarios_sinteticos.shtm> Acesso em: 22 jan. 2018.

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP**. Sinopses Estatísticas da Educação Básica. Brasília. 2016b. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>> Acesso em 16 mai. 2017.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília. 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 05 abr. 2017.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em: 19 fev. 2017.

_____. **Lei nº 10.097 de 19 de Dezembro de 2000**. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943. Brasília. 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10097.htm> Acesso em: 21 jul. 2017.

_____. **Lei nº 13.530 de 7 de Dezembro de 2017**. Altera a Lei no 10.260, de 12 de julho de 2001, a Lei Complementar no 129, de 8 de

janeiro de 2009, a Medida Provisória no 2.156-5, de 24 de agosto de 2001, a Medida Provisória no 2.157-5, de 24 de agosto de 2001, a Lei no 7.827, de 27 de setembro de 1989, a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a Lei no 8.958, de 20 de dezembro de 1994, a Lei no 9.766, de 18 de dezembro de 1998, a Lei no 8.745, de 9 de dezembro de 1993, a Lei no 12.101, de 27 de novembro de 2009, a Lei no 12.688, de 18 de julho de 2012, e a Lei no 12.871, de 22 de outubro de 2013; e dá outras providências. Brasília. 2017c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13530.htm> Acesso em: 02 fev. 2018.

_____. **Lei nº 11.096, de 13 de Janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília. 2005b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm> Acesso em: 05 nov. 2017.

_____. **Lei nº 11.692, de 10 de Junho de 2008.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005; altera a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004; revoga dispositivos das Leis ns.9.608, de 18 de fevereiro de 1998, 10.748, de 22 de outubro de 2003, 10.940, de 27 de agosto de 2004, 11.129, de 30 de junho de 2005, e 11.180, de 23 de setembro de 2005; e dá outras providências. Brasília. 2008c. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/691360.pdf>> Acesso em: 04 mar. 2017.

_____. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília. 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm> Acesso em: 04 Nov. 2017.

_____. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013.** Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília. 2013a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm> Acesso em: 05 ago. 2016.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília. 2017b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm> Acesso em: 26 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Documento Final da Conferência Nacional da Educação 2008.** Brasília. 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf> Acesso em: 12 set. 2016.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Altos índices de desistência na graduação revelam fragilidade do ensino médio, avalia ministro.** Notícia Publicada em 06 out. 2016. Brasília. 2016c. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/40111-altos-indices-de-evasao-na-graduacao-revelam-fragilidade-do-ensino-medio-avalia-ministro>> Acesso em: 24 nov. 2017.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário. **Brasil sai do Mapa da Fome das Nações Unidas, segundo FAO.** Notícia publicada em 12 abr. 2014. Brasília. 2014. Disponível em: <<http://mds.gov.br/area-de-imprensa/noticias/2014/setembro/brasil-sai->

do-mapa-da-fome-das-nacoes-unidas-segundo-fao> Acesso em: 14 set. 2016.

_____. Secretaria Nacional de Juventude. **Agenda Juventude Brasil 2013**. Brasília. 2013b. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/participacao/pesquisa%20perfil%20da%20juventude%20snj.pdf>> Acesso em: 21 jul. 2016.

_____. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Relatório Anual Socioeconômico da Mulher**. Brasília: 2013d. Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/sobre/publicacoes/publicacoes/2013/raseam-interativo>> Acesso em: 05 ago. 2016.

_____. Senado Federal. **Senado Notícias**. Notícia publicada em 3 mar. 2017. Brasília. 2017a. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>> Acesso em: 05 abr. 2017.

BRITTO DA MOTTA, Alda. A atualidade do conceito de gerações na pesquisa sobre o envelhecimento. **Soc. Estado**. Brasília, v. 25, n. 2, p. 225-250, ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922010000200005&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 06 set. 2016.

CARVALHO, Nivaldo Moreira. **Ensino Médio Integrado, Representações de Gênero e Perspectivas Profissionais: um estudo com jovens dos cursos de Agropecuária e Agroindústria e Guanambi/BA**. 2010. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_ef600fb96953a4d471c55c9896019af3> Acesso em: 26 mar. 2017.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. **Rev. Estud. Fem**. Florianópolis, v.10, n.1, p. 171-188, jan-jun, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>> Acesso em: 04 mar. 2017.

DUMÉNIL, Gérard; LÉVY, Dominique. Neoliberalismo – Neo-imperialismo. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 16, n. 1 (29), p. 1-19, abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ecos/v16n1/a01v16n1.pdf>> Acesso em: 09 set. 2016.

ESTEVES, Luiz Carlos Gil; ABRAMOVAY, Miriam. Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas. **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Brasília: 2007. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154580por.pdf>> Acesso em: 02 Abr. 2017

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas. 2006.

GONZALEZ REY, Fernando. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia**. São Paulo. Pioneira Thompson Learning. 2002.

GUARESCHI, Pedrinho; VERONESE, Marília Veríssimo. (Orgs.) **Psicologia do Cotidiano: representações sociais em ação**. Petrópolis: Vozes. 2007.

GUIMARÃES, Nadya Araújo. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil? In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania. 2005.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 37, n. 132, p. 595-609, dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000300005&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 08 jun. 2016.

JOVCHELOVICH, Sandra. **Os Contextos do Saber**. Petrópolis. Vozes. 2011.

_____. Sandra. **Representações sociais e esfera pública: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil.** Petrópolis: Vozes. 2000.

KON, Anita. Pleno emprego no Brasil: interpretando os conceitos e indicadores. **Revista Economia & Tecnologia- RET**, v 8, n 2, p. 5-22, abr-jun 2012. Disponível em: <<http://www.economiaetecnologia.ufpr.br/revista/Volume%208%20n%202/05%20Anita%20Kon.pdf>> Acesso em: 14 nov. 2016.

LEITE, Juliane Almeida Batista; MELO, Lílian da Silva Gomes. Empregabilidade: inserção do trabalhador e mercado de trabalho, uma equação possível em tempos atuais? **Revista Elaborar**. Vol. 4, ano 5, n.1, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.ufam.edu.br/revistaelaborar/article/view/1696>> Acesso em: 11 nov. 2017.

LEMOS, Ana Luisa da Costa; COSTA, Alessandra Mello. A Dimensão Simbólica da Empregabilidade: Mercado, Políticas Públicas e Organização Social do Trabalho. **Sociedade, Contabilidade e Gestão**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, jul/dez 2012. <<http://www.atenas.org.br/revista/ojs-2.2.3-06/index.php/ufrij/article/view/1496/1340>> Acesso em: 11 nov. 2017.

LOUREIRO, Terezinha de Jesus Lyrio. **Juventudes e Projetos de Futuro: possibilidades e sentidos do trabalho para os estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES).** 2013. 103 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFES_529a6a80a5f12f65055c415af881a5f5> Acesso em: 26 mar. 2017.

LUCCHIARI, Dulce Helena Penna Soares (Org). **Pensando e Revivendo a Orientação Profissional.** São Paulo: Summus, 2017.

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e Representações Sociais: as dinâmicas da mente.** Petrópolis: Vozes. 2006.

MARTINS, Eliane de Moura. **O Sentido do Trabalho para Jovens de Periferia: Região Metropolitana de Porto Alegre.** 2014, 145 f.

Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URGS_14de879a9ecc0d93e66db1888a15aea2> Acesso em: 26 mar. 2017.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da Economia Política. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MENESES, Branca Maria. **Juventude, Trabalho e Formação**: um estudo com jovens das camadas populares. 2007. 163 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PSP_2c2667814f38266b2a98ad503184342c> Acesso em: 26 mar. 2017.

MONTEIRO, Marília de Andrade. **A Participação Cidadã no Projoem Urbano**: Elementos para um debate sobre cidadania e civilidade. 2011.138f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2011. Disponível em:<<http://www.educacao.unirio.br/uploads/Disserta%C3%A7%C3%B5es/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20PPGEdu%20-%20Mar%C3%ADlia%20de%20Andrade%20Monteiro.doc.pdf>> Acesso em: 15 set. 2016.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

NATIVIDADE, Rubenilson Cerqueira. **Juventude, Educação e Desenvolvimento**: o caso do Paranoá e as políticas públicas de acesso ao ensino superior no Brasil contemporâneo. 2014. 115 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_234838bae22d63e5b848cdfd8f85cf89> Acesso em: 26 mar. 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBP**AE, Porto Alegre, v.25, n.2, p. 197-209, maio - ago 2009. Disponível em:

<www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19491/11317> Acesso em: 19 set. 2016.

OLIVEIRA, Fátima Oliveira de; WERBA, Graziela Cucchiarelli. Representações Sociais. In: JACQUES, Maria da Graça *et. al.* **Psicologia Social Contemporânea**. Petrópolis: Vozes. 1998.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). Declaração da OIT sobre Justiça Social para uma globalização equitativa, 1998. Disponível em: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasilvia/documents/genericdocument/wcms_336918.pdf

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO - OIT. **Relatório Trabalho Decente e Juventude**. 2009. Disponível em: <http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasilvia/documents/publication/wcms_230674.pdf> Acesso em: 30 ago. 2016.

PAULINO, Daniele de Souza. **Os significados do Trabalho para Jovens Nem-Nem e suas Estratégias de Inserção no Mercado de Trabalho**. 2016. 172 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_5c704e87e186d763e71f804d86c92640> Acesso em: 26 mar. 2017.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, Mai/Jun/Jul/Ago 1997 n.5, Set/Out/Nov/Dez 1997 n. 6. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_04_ANGELINA_PERALVA.pdf> Acesso em: 05 set. 2016.

POCHMANN, Márcio. **Situação do jovem no mercado de trabalho no Brasil: um balanço dos últimos 10 anos**. São Paulo: Mimeo. 2007. Disponível em: <<http://xa.yimg.com/kq/groups/25293257/1162344254/name/Jovem++mercado+trabalho+pochmann+035.pdf>> Acesso em: 23 fev. 2017.

PRADO FILHO, Kleber; Escolha Profissional e Atualidade do Mercado de Trabalho. In: LUCCHIARI, Dulce Helena Penna Soares (Org). **Pensando e Revivendo a Orientação Profissional**. São Paulo: Summus, 2017.

QUADROS, Terezinha C. de Borba. **Torres Política: entre os rochedos e o mar nasceu tua história**. Torres: Gráfica TC, 2016.

ROSA, Débora Diana. **Juventudes e Trabalho: trajetórias de egressos do programa Jovem Aprendiz**. 2015. 165 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_079c3d62424acf67d26f0e0fb1cb8232> Acesso em: 26 mar. 2017.

RUGGIERI NETO, Mário Thiago. **O Dispositivo de Juventude e as Políticas Públicas no Brasil**. 2015. 74 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_6b017c5218cf8849f1660acff904de1f> Acesso em: 26 mar. 2017.

SAFFIOTTI, Heleieth. **A Mulher na Sociedade de Classes: mito e realidade**. Petrópolis: Vozes. 1976. Disponível em: <<http://marxismo21.org/heleieth-saffiotti-marxismo-genero-e-feminismo/>> Acesso em: 19 ago. 2016.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul.- dez. 1995.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento com Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVA, Josiane Emília. **A Inserção da Mulher Jovem no Mundo do Trabalho e suas Conexões com o Processo de Formação Profissional**. 2009. 77 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009. Disponível em:

<http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PGOI_134f107c4dc5ab7d8f6ad9ff48dd7802> Acesso em: 26 mar. 2017.

SILVA, José Humberto. **Juventude Trabalhadora Brasileira: percursos laborais, trabalhos precários e futuros** (in)certos. 2012. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_732bdf5ead61d816da04ec7e17efaf7c> Acesso em: 26 mar. 2017.

SILVA FILHO, Ivon Rodrigues. **Formação versus Produção: a formação e qualificação de jovens para o mundo do trabalho**. 2014. 162 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPE_372665973b2f89850b2f9eca03efa51d> Acesso em: 26 mar. 2017.

SOBROSA, Gênesis Marimar Rodrigues et. al. Perspectivas de Futuro Profissional para Jovens Provenientes de Classes Socioeconômicas Desfavorecidas. **Temas psicol. Ribeirão Preto**, v. 22, n. 1, p. 223-234, abr. 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2014000100017&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 05 ago. 2016.

SOUZA, Carmem Zeli Vargas Gil. Juventude e contemporaneidade: possibilidades e limites. **Última década**. Santiago, v. 12, n. 20, p. 47-69, jun. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362004000100003&lng=es&nrm=iso> Acesso em: 26 ago. 2017.

SPARTA, Mônica; BARDAGIL, Marúcia Patta; TEIXEIRA, Marco Antônio P. Modelos e Instrumentos de Avaliação em Orientação Profissional: Perspectiva Histórica e Situação no Brasil. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, 2006, 7 (2), pp. 19 – 32. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v7n2/v7n2a04.pdf>> Acesso em: 17 Ago. 2017.

THOMPSON, John. B. **Ideologia e Cultura Moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1995.

TOMIZAKI, Kimi. Transmitir e Herdar: o estudo dos fenômenos educativos em uma perspectiva intergeracional. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 111, p. 327-346, abr.-jun. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n111/v31n111a03.pdf>> Acesso em: 05 nov. 2017.

VÍCTORA, Ceres Gomes; KNAUTH, Daniela Riva; HASSEN, Maria de Nazareth Agra. **Pesquisa Qualitativa em Saúde**: Uma introdução ao tema. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

WAINBERG, Aidê Knijnik; WAINBERG, Tatiana Knijnik. Família e orientação profissional. In: OSÓRIO, Luiz Carlos; DO VALLE, Maria Elizabeth Pascual (Orgs). **Manual de terapia familiar vol. II**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

YANNOULAS, Silvia Cristina. Feminização ou Feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. **Temporalis**, Brasília, ano 11, n.22, p.271-292, jul.- dez. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/1368>> Acesso em: 17 ago. 2016.

ZAPPA, Regina; SOTO, Ernesto. **1968**: eles só queriam mudar o mundo. Rio de Janeiro. Zahar, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE I

Modelo de Questionário**BLOCO I – DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS**

Nome Completo:

Idade: _____ Gênero: _____ Cidade onde Reside:

Com quem mora?

Você trabalha? () Sim () Não Onde?

Quem mais trabalha na sua casa? Qual a ocupação dessas pessoas?

BLOCO II – DADOS EDUCACIONAIS

Escola em que estuda:

Cidade/Estado:

Fez outro(s) curso(s)? () Sim () Não Qual/Quais?

Pretende ingressar na Universidade? () Sim () Não

Qual o curso pretendido?

Qual a forma de ingresso pretendida?

() ENEM () FIES () Recursos Próprios () Outras – Quais?

BLOCO III – REPRESENTAÇÕES SOBRE O MERCADO DE TRABALHO

Complete todas as frases. Não deixe nenhuma em branco.

1. O mercado de trabalho na minha região...

2. No mercado de trabalho da minha região eu posso...

3. Ao escolher minha profissão...

4. As pessoas que influenciam na minha escolha profissional são...

5. No Ensino Médio sempre...

6. Quando fico em dúvida sobre minha escolha profissional, eu...

7. Quando penso na escolha profissional, eu...

8. Quando penso na universidade, eu...

9. Se estudasse, eu...

10. Quanto às profissões, a diferença entre homens e mulheres é...

11. Quanto às profissões, a diferença entre jovens e adultos é...

12. No mercado de trabalho é mais importante...

13. Se eu fosse ... _____
poderia... _____

14. Pensar no trabalho me faz ...

15. Comecei a pensar no futuro...

16. Eu... _____

17. Posso escolher onde trabalhar porque...

18. Não posso escolher onde trabalhar porque...

19. Trabalho é...

APÊNDICE II

Roteiro do Grupo Focal

Consigna: Eu gostaria que vocês discutissem as seguintes questões, sem nenhuma preocupação em dar repostas certas. Falem o que pensarem, é isto que importa.

- 1) O que é trabalho?
- 2) O que é ser jovem?
- 3) O que é ser jovem no mundo do trabalho?

APÊNDICE III

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Modelo**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE****Título da Pesquisa:****Objetivo:****Período da coleta de dados:****Tempo estimado para cada coleta:****Local da coleta:****Pesquisadora/Orientadora:****Telefone:****Pesquisadora/Acadêmica:** **Telefone:**

2ª fase do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico – PPGDS - da UNESC

O (a) Sr (a) está sendo convidado (a) para participar voluntariamente da pesquisa e objetivo acima intitulados. Aceitando participar do estudo, poderá desistir a qualquer momento, bastando informar sua decisão diretamente ao pesquisador responsável ou à pessoa que está efetuando a pesquisa. Fica esclarecido ainda que, por ser uma participação voluntária e sem interesse financeiro, não haverá nenhuma remuneração, bem como o (a) senhor (a) não terá despesas para com a mesma. Os dados referentes à sua pessoa serão sigilosos e privados, preceitos estes assegurados pela Resolução nº 466/2012 do CNS - Conselho Nacional de Saúde, podendo o (a) senhor (a) solicitar informações durante todas as fases da pesquisa, inclusive após a publicação dos dados obtidos a partir desta. Para tanto, esclarecemos também os procedimentos, riscos e benefícios, a saber:

DETALHES DOS PROCEDIMENTOS QUE SERÃO UTILIZADOS NA PESQUISA

RISCOS

BENEFÍCIOS

Diante de tudo o que até agora fora demonstrado, declaro que todos os procedimentos metodológicos e os possíveis riscos, detalhados acima, bem como as minhas dúvidas foram devidamente esclarecidos, sendo que para tanto, firmo ao final a presente declaração em duas vias de igual teor e forma ficando na posse de uma e outra sido entregue ao pesquisador responsável.

Em caso de dúvidas, sugestões ou denúncias, favor entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNESC pelo telefone (48) 3431-2723 ou pelo e-mail cetica@unesc.net.

ASSINATURAS	
Voluntário/Participante	Pesquisador Responsável
<hr/> Assinatura do Responsável	<hr/> Assinatura
Nome:	Nome: CPF:

Criciúma (SC), de