



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Departamento de Sociologia

TENSÕES E INTENÇÕES NA TRANSIÇÃO ESCOLA-TRABALHO:
um estudo das vivências e percepções de jovens sobre os processos de qualificação
profissional e (re)inserção no mercado de trabalho na cidade de São Paulo

Gisela Lobo Baptista Pereira Tartuce

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutora em Sociologia.

Orientadora:
Prof^ª Dr^ª Nadya Araujo Guimarães

São Paulo
Junho de 2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

*Para Gilda
Nelson
Andr e Antnio
trs gera ões que iluminam minha vida*

AGRADECIMENTOS

A pesar do caráter quase sempre solitário que envolve a elaboração de uma tese, vários foram os que, direta ou indiretamente, de um modo ou de outro, me ajudaram e contribuíram para que esta pesquisa pudesse ser finalizada.

Em primeiro lugar, quero agradecer a Nadya Araujo Guimarães, pela perseverança e seriedade com que me orientou nessa trajetória, sempre questionando pressupostos estabelecidos. Foi com ela que aprendi a observar a realidade, isto é, a descobrir coisas incríveis nos discursos e nas cenas vistas, onde, em princípio, eu via pouca coisa digna de registro. A troca propiciada pelos Seminários de Orientação por ela promovidos foi muito valiosa, tanto em termos teórico-metodológicos quanto emocionais! Obrigada igualmente pelo apoio pessoal nesses quase quatro anos, tumultuados – no bom sentido – não só pela gestação da tese, mas pela criação de dois filhos pequenos.

Esta tese também não teria sido possível sem o apoio institucional da Fundação Carlos Chagas, personificado em Bernardete Gatti, chefe do Departamento de Pesquisas Educacionais. Meu sincero obrigado pela possibilidade de tempo e de espaço oferecida e pela crença para a realização da minha pesquisa.

Agradeço imensamente a todas as 24 jovens e a todos os 21 jovens que se dispuseram tão prontamente a me conceder suas falas e seu precioso tempo. Obrigada por explicitarem – parafraseando François Dubet – as razões de suas escolhas e de suas não escolhas. Meu especial obrigado a Paula e a Vinícius (que na tese estão sob nomes fictícios), que se sentaram comigo por pelo menos três vezes, confiando a mim partes importantes de suas vidas.

Também quero agradecer a disponibilidade da agência Max RH (nome fictício) e do CIEE em me deixarem circular pelos seus espaços para que eu pudesse abordar e entrevistar os jovens. No CIEE, registro meus agradecimentos a Jacyra Octaviano, coordenadora da Assessoria de Imprensa, por quem eu entrei na Instituição; a Andressa, que me recebeu durante os três dias da Feira do Estudante, em julho de 2006; a Vera Marques e a Sandra Vanessa Boaro, do Programa Jovem Aprendiz; a Noely e a Roberta Cara, dos Processos Seletivos Especiais; e, em especial, a Rosângela Demetrio, que me deu suporte em todos os momentos e se mostrou muito amiga.

Ainda na graduação das Ciências Sociais, foi Heloísa de Souza Martins quem possibilitou a minha entrada no “mundo do trabalho”, em ambos os sentidos: foi pesquisando essa temática no projeto de iniciação científica por ela incentivado e orientado – com indescritível dedicação – que pude iniciar minha vida profissional na Fundação Carlos Chagas. Obrigada pelo estímulo e pela confiança!

Celso Ferretti e Dagmar Zibas sempre pediram e respeitaram minhas idéias, contribuindo para meu aprendizado profissional. Tenho certeza de que o fato de ter sido por

eles coordenada em várias pesquisas me permitiu adquirir maturidade intelectual para o desenvolvimento de trabalhos posteriores. A ambos, sou grata pela honestidade intelectual e pela permanente disposição em ouvir minhas inquietações e dilemas, pessoais e do trabalho!

Agradeço o apoio dado por Helena Hirata desde a época do mestrado, nas aulas, nos empréstimos de livros, nos encontros os mais casuais, sempre manifestando atenção e interesse pelo meu trabalho. Também deixo meu agradecimento a Marília Sposito, pelo estímulo dado no decorrer da disciplina “Sociologia da Juventude e Educação” – na Faculdade de Educação da USP, uma verdadeira injeção de ânimo ao propiciar o contato teórico com uma temática para mim ainda pouco conhecida. Finalmente, meu reconhecimento a ambas, por suas valiosas observações feitas ao meu exame de qualificação.

Obrigada também a Leny Sato e Marilene Proença, com as quais cursei a disciplina “O Trabalho de Campo na Pesquisa Qualitativa em Psicologia” no Instituto de Psicologia da USP. Às vésperas de definir o campo, essa matéria foi de grande valia, tanto em termos da discussão da metodologia propriamente dita, quanto das experiências de pesquisa compartilhadas com elas e com os colegas.

Também sou grata às professoras Maria Luiza Heilborn, Liliana Segnini, Maria Helena Augusto e Vera Telles, referências intelectuais nos temas sobre os quais reflito nesta pesquisa, que tão prontamente aceitaram compor a banca da tese.

A Sandra Unbehaum, muitíssimo obrigada pela amizade e por ter lido a introdução da tese – em um período em que seu tempo era escasso – com tamanha atenção e por ter feito comentários tão pertinentes. A Carla Corrochano, grande amiga, também sou imensamente grata pela leitura dedicada do capítulo sobre jovens, sem a qual muitos tropeços teriam permanecido. Agradeço também a muito querida Marina Rossa Nunes, por ter sido tão companheira nesse percurso! E a Maria Luiza Sampaio, pela força e pela troca intelectual.

Os colegas dos Seminários de Orientação e dos Seminários de Pesquisa promovidos por Nadya Araujo Guimarães – na USP e no Cebrap – foram ótimos companheiros e essenciais interlocutores para a construção gradual da tese, sempre tecendo comentários pertinentes para o andamento dos capítulos. Meu obrigado a Ana Cláudia Cardoso, Ana Lúcia Ferraz, Astrid Schäfers, Flávia Consoni, Guilherme Xavier Sobrinho, Isabel Georges, Jonas Bicev, Luis Felipe Hirano, Milena Estorniolo, Mônica Varasquim Pedro, Monise Picanço, Murilo Alves de Brito, Nathalia Coelho, Olívia Janequine, Paulo Henrique da Silva, Priscila Vieira, Uvanderilson Silva. E a Sirley Oliveira – que finalizou seu doutorado praticamente quando entrei – pela força que meu deu no momento em que eu quase desistia!

Na Fundação, quero agradecer a todas e a todos os colegas do Departamento de Pesquisas Educacionais pelo estímulo e apoio manifestado! Meu especial obrigado a Claudia Davis, pelo carinho, pelo astral e pelo incentivo em todo o percurso, principalmente na fase inicial – quando Antônio ainda era bebê! Sou muito grata a Isolina Rodriguez, pela ajuda diária na revisão gramatical; a Maria da Graça Vieira, pelo preparo da bibliografia; a Filomena Monteoliva, pela formatação da tese; a Tereza, Viviany, Vera, Áurea e “as meninas da Biblioteca” – Helena, Zezé e Vivian –, pela ajuda nas questões cotidianas; a Cristiano

Mercado, que me ajudou com os dados secundários; e ao pessoal do Núcleo de Tratamento da Informação, especialmente a Claudia Flausino, pela ajuda nos momentos finais!

Agradeço as contribuições da Professora Maria Arminda Arruda e dos colegas do Seminário de Projeto do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, e a dica dada pelo Enio do IUPERJ (o)Tijá. Igualmente, meu obrigado a Irani, a Juliana e a Tereza e a Ângela, da Secretaria da Pós-Graduação em Sociologia da USP, pela ajuda essencial.

Célia Maria Blini de Lima, obrigada por todas as quartas-feiras, numa das quais Socê me mostrou a beleza de “ficar em cima da ponte”.

Sou grata a Alda, pelo carinho com André e Antônio e pela ajuda no trabalho de casa – tão pouco ou nada reconhecido; e igualmente à minha sogra, Ana Maria, principalmente nesse último semestre. Agradeço à minha família, especialmente a Fernanda e Mônica, minhas primas muito amigas e muito irmãs, que sempre me apoiaram, em todos os sentidos! Meu sincero obrigado ao tio Fábio, pelo apoio e pelo carinho. E a Carol, minha vizinha, que acolheu meus filhos com todo carinho, todos os dias. Aninha e Renata, Kelma e Judith, Gê e Inaê, Bia Borges e Lucia Wajskop estiveram sempre presentes ou apareceram deliciosamente em alguns momentos desses quatro anos. A cada um de vocês, agradeço a ajuda que me deram, de um modo ou de outro – ajuda com os meninos, ajuda emocional, ajuda intelectual...

Sou eterna e imensamente grata a Gilda, minha mãe, pela minha criação – e tudo que isso envolve – e pelo amor sempre presente! E a Nelson, meu marido, único que acompanhou diariamente as idas e vindas dessa longa trajetória. A ambos, obrigada pela dedicação com as crianças, imprescindível para que eu pudesse acabar este trabalho. Finalmente, quero agradecer a meus filhos, André e Antônio, que – sem o saber – também estiveram cotidianamente a gestação desse “terceiro filho”. André, que há quatro anos fala “Tapicão Gancho”, cresceu e agora já pode ler esse agradecimento para o irmão! Antônio, de quem eu estava grávida quando entrei no doutorado, engatinhou, andou, aprendeu a falar e agora já é companheiro do irmão nas peladas de futebol! Obrigada, meninos amados, por saberem dos seus direitos de filhos e trazerem a mãe de volta ao mundo quando ela estava distante!

*“Na ciência, a gente se lida com coisas faladas e escritas,
hipóteses, teorias, modelos, que a nossa razão inventou.
A vida, ela mesma, fica um pouco mais
além das coisas que falamos sobre ela”*

Rubem Alves

“... ”

RESUMO

TARTUCE, Gisela Lobo B. P. *Tensões e intenções na transição escola-trabalho: um estudo das vivências e percepções de jovens sobre os processos de qualificação profissional e (re)inserção no mercado de trabalho na cidade de São Paulo*. 2007. 441f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. E-mail: gtartuce@fcc.org.br

Esta tese tem por objetivo compreender as tensões e intenções que regem a transição da escola ao trabalho, analisando como elas são vividas e percebidas em um contexto de crescente demanda por escolaridade e formação e, simultaneamente, de decrescente possibilidade de absorção pelo mercado de trabalho de parcela não desprezível da população economicamente ativa, especialmente a jovem. Utiliza-se da metodologia qualitativa baseada em entrevistas abertas e em profundidade e na observação em dois locais de procura de trabalho: as agências privadas de intermediação de emprego localizadas no maior *cluster* de intermediadores, situado no Centro da cidade de São Paulo, e a principal instituição brasileira de intermediação de trabalho sob a forma de estágios, o Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE). Foram entrevistados 45 jovens, de ambos os sexos, com idades variando entre 16 e 28 anos, que tinham pelo menos a escolaridade média e que estavam procurando trabalho. O trabalho de campo desenvolveu-se entre os meses de fevereiro e outubro de 2006. A tese estrutura-se em duas partes: na primeira, de caráter teórico, analisam-se os conceitos de qualificação, inserção, transição e juventude; na segunda, discorre-se sobre os procedimentos que nortearam a coleta de dados e a análise, e apresentam-se os resultados obtidos.

Palavras-chave: Jovens. Qualificação. Transição escola-trabalho. Mercado de trabalho. São Paulo.

ABSTRACT

TARTUCE, Gisela Lobo B. P. *Tensions and intentions in the school-work transition: a study of the experiences and perceptions of youngsters in the city of São Paulo, Brazil*. 2007. 441 f. Thesis (Doctoral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. E-mail: gtartuce@fcc.org.br

The aim of this doctoral dissertation is to understand the tensions and intentions that guide the transition between school and work in a context of ever-growing demand for schooling and education and decreasing possibility of access to good quality jobs for a not negligible portion of the population, mainly for young people. A qualitative methodology was used to grasp how this transition is experienced. The field work took place between February and October 2006, based on open and in-depth interviews, as well as on observation at two job-search spaces: employment agencies located in the largest cluster of such firms in downtown São Paulo and the main Brazilian trainee recruitment institution, the Firm-School Integration Center (CIEE). Interviews were carried out with forty-five youngsters of both sexes, between 16 and 28 years of age, who had at least secondary schooling and were looking for a job. The dissertation is divided into two parts: the theoretical part discusses the literature on skills, insertion, transition, and youth; the second part presents the data collection and analysis procedures, as well as the research results.

Keywords: Youth. Skills. Transition school-work. Labor Market. São Paulo.

LISTA DE SIGLAS

CEBRAP	Centro Brasileiro de Análise e Planejamento
CEM	Centro de Estudos da Metrópole
CIEE	Centro de Integração Empresa-Escola
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAAP	Fundação Armando Álvares Penteado
FEI	Faculdade de Engenharia Industrial
FGV	Fundação Getúlio Vargas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MBA	Master Business Administration
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
ONG	Organização Não-Governamental
PEA	População Economicamente Ativa
PED	Pesquisa Emprego-Desemprego
PLANFOR	Plano Nacional de Educação Profissional
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RH	Recursos Humanos
RMSP	Região Metropolitana de São Paulo
SEADE	Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
SENAC	Serviço Nacional do Comércio
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAT	Serviço Nacional dos Transportes
SESI	Serviço Social da Indústria
SIGAE	Sistema de Gestão das Ações de Emprego
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIP	Universidade Paulista
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Introdução.....	12
------------------------	-----------

PARTE I

JUVENTUDE, QUALIFICAÇÃO E INSERÇÃO PROFISSIONAL COMO OBJETO DE ANÁLISE

1 Transição escola-trabalho: velha tensão sob nova forma?	22
2 A construção social e teórica do conceito de qualificação do trabalho	40
2.1 Os fundamentos de uma teoria da qualificação do trabalho	40
2.1.1 A centralidade empírica da qualificação do trabalho	41
2.1.2 Georges Friedmann e Pierre Naville como precursores das chamadas abordagens “essencialista” e “relativista” da qualificação	45
2.1.3 Crise do chamado modo de regulação fordista e a disputa conceitual: “qualificação” <i>versus</i> “competência”	56
2.1.4 Qualificação: mais ampla do que a competência	61
2.2 A experiência empírica da qualificação do trabalho no Brasil: limites e possibilidades	72
2.2.1 A qualificação traduzida na consolidação do sistema de formação profissional – fraqueza da dimensão classificatória no país	72
2.2.2 Reestruturação produtiva e seus impactos no trabalho e na educação – ênfase na qualificação e na competência	76
2.2.3 “Qualificação” <i>versus</i> “competência”: qual o significado do debate no Brasil?	83
3 A construção social e teórica dos conceitos de juventude, transição e inserção	91
3.1 Anos 50-70: massificação cultural e escolar e tentativas de definição da categoria “juventude”	97
3.2 Anos 80-90: deslocamento dos estudos culturais para as questões da inserção e da transição	104
3.2.1 Crise da escola e do mercado de trabalho – a incerteza do futuro	105
3.2.2 A volta do estudo das gerações – a importância da dimensão do passado	118
3.2.3 O presente sob as dimensões do risco, da experimentação e da insegurança	121

PARTE II

DAS TENSÕES ÀS INTENÇÕES: DISCURSOS SOBRE A TRANSIÇÃO ESCOLA-TRABALHO

4	A pesquisa: procedimentos metodológicos e decisões operacionais	128
4.1	Subjetividade e pluralidade de sentidos: pontos de partida para decisões operacionais.....	128
4.2	Procedimentos de pesquisa	138
4.2.1	Critérios de seleção dos entrevistados	138
4.2.2	O pré-teste	142
4.2.3	O roteiro	144
4.2.4	Os locais das entrevistas, jovens entrevistados	145
4.2.5	Interação com os entrevistados no campo	152
4.2.6	Descrição geral e comparativa dos entrevistados	155
4.3	Procedimentos de análise	167
5	Configuração discursiva 1: Experiência de vida <i>versus</i> experiência comprovada	175
6	Configuração discursiva 2: Sem experiência e sem faculdade, hora de arrumar um trabalho fixo, para viabilizar o estudo.....	210
7	Configuração discursiva 3: Hora de procurar estágio, para adquirir experiência	234
8	Configuração discursiva 4: Com objetivo e dedicação, cria-se a oportunidade	255
9	Configuração discursiva 5: Estágio na área como porta de entrada para crescimento e reconhecimento profissionais.....	266
10	Configuração discursiva 6: Primazia do estudo em boas faculdades e alto capital cultural.....	302
11	Configuração discursiva 7: Medo de entrar no mundo adulto.....	330
12	Considerações finais	348
	Referências bibliográficas	373
	Anexo 1.....	387
	Anexo 2.....	389
	Anexo 3.....	391
	Anexo 4.....	437

INTRODUÇÃO

Na década de 90 do século XX, o simultâneo e independente debate sobre a qualificação profissional, de um lado, e a inserção de jovens no mercado de trabalho, de outro, ganhou visibilidade na cena pública de vários contextos sociais, entre eles o Brasil. De fato, em um cenário de crescente desemprego e de mudanças na esfera produtiva, a qualificação adquiriu maior destaque como fator determinante para a produtividade dos países e para a consolidação da cidadania. No que se refere aos jovens, aquilo que era um problema conjuntural e residual – o acesso ao primeiro emprego – passa a ser uma questão de monta diante da escassez de empregos e da concorrência no mercado de trabalho.

Implicitamente relacionados, os temas da qualificação e da inserção profissional de jovens têm em comum o fato de estarem localizados na convergência do sistema educativo e do sistema produtivo. Em outras palavras, é na passagem de uma situação de inatividade – geralmente associada ao período escolar obrigatório – para uma de atividade – seja por meio de uma ocupação, seja na condição de desempregado – que ambos os temas adquirem maior intensidade e podem ser apreendidos em sua forma mais pura. Mesmo que se considere a especificidade brasileira, na qual a maior parte dos jovens tem a escola e o trabalho larga e simultaneamente conviventes em suas vidas, ainda assim a passagem entre as duas esferas pode e deve ser analisada.

É justamente sobre esse ponto de interseção que esta tese se debruça: o que significa falar de transição entre escola e trabalho para uma parcela da população que tem se empenhado constantemente em aumentar sua qualificação mas que, apesar disso, tem sido particularmente atingida pelas altas taxas de desemprego e se situado nos trabalhos mais precários? Se o início da vida ativa juvenil geralmente se associa a um cenário de curtas passagens por uma ocupação, de desemprego recorrente e de fácil retorno à inatividade, o que acontece agora com essa instabilidade em um contexto em que se transfere para os indivíduos a responsabilidade para serem empregáveis e gestores solitários de sua própria trajetória? Se o período de inserção é tão instável, a condição de passagem à idade adulta pode significar um tempo e um espaço de esperanças para o futuro – pela possibilidade de mobilidade ascendente – ou de frustrações, pelo sentimento de precariedade e/ou exclusão.

Assim, o objetivo desta pesquisa é compreender, por meio das vivências e percepções de jovens sobre os processos de qualificação profissional e de inserção no mercado de trabalho, quais são as tensões e i

recorrente – também produz expectativas, neles e sobre eles, orientando suas atitudes e comportamentos.

De fato, atualmente, diversos temas que ocupam o Estado, as políticas públicas, as organizações não-governamentais, a academia e a mídia têm sido agregados e especificados pelo assim-chamado “problema” da juventude: além do próprio desemprego, violência, tráfico de drogas, gravidez e doenças sexualmente transmissíveis, são vários os temas que parecem tornar-se ainda mais ameaçadores na medida em que são adjetivados como “juvenis”. Ainda que nenhum desses aspectos possa ser reduzido às dificuldades de uma situação socioeconômica adversa, pode-se dizer que é a partir do marco da crise do emprego que se explicita de forma mais intensa um dos grandes paradoxos da atualidade “entre um destino (ainda) socialmente esperado – que codificava a passagem à vida adulta como consistindo num círculo que, começando na família, estendia-se para a escola e culminava com a inserção no mercado de trabalho e com a participação política –, e as suas (escassas) chances de realização para parcela não desprezível das novas gerações” (Guimarães, 2005b, p.156).

Mas, se as novas gerações, mais e mais escolarizadas e ainda fortemente socializadas para o trabalho, vêm cada vez mais reduzidas suas chances de encontrá-lo, como as sociedades irão utilizar as capacidades de suas juventudes em vista da escassez crescente dessa ocupação? Como dizia Mannheim (1975), “o problema sociológico está em que, embora surjam sempre novas gerações

centrando-se especialmente nessa questão: “a linha geral da proposta que está sendo alinhavada é adiar o ingresso dos jovens no mercado de trabalho e reforçar a formação escolar e profissional”² (Clemente, 2004, p.3).

Com efeito, uma vez que o mercado de trabalho tem requerido a finalização do ensino médio (11 anos de estudo) como pré-requisito mínimo para se considerar uma pessoa “qualificada”, houve crescente demanda dos jovens por maior escolaridade e, com isso, expressivo aumento das matrículas escolares na última década, especialmente no ensino médio. Ao mesmo tempo, desde os governos de Fernando Henrique Cardoso até hoje, na gestão de Luís Inácio Lula da Silva, também têm havido novos enfoques e esforços na criação de cursos de educação profissional, de modo a “qualificar” os indivíduos antes de sua entrada no mercado de trabalho.

Em São Paulo, algumas políticas públicas também seguiram essa linha. Por exemplo, o Programa Bolsa-Trabalho, criado em 2001 pela Prefeitura Municipal com o objetivo explícito de retardar o ingresso do jovem no mercado de trabalho, desenvolveu cursos não diretamente voltados a uma ocupação, mas que teoricamente lhe capacitariam para a inserção em um trabalho mais qualificado no futuro (Corrochano, 2005).

Todavia, se a qualificação é vista como “remédio” para a inserção dos jovens no mercado de trabalho, para o próprio problema de geração de emprego e, em última instância, para o crescimento do país – de modo que é sobre essa parcela da população que se coloca boa parte da responsabilidade e das expectativas pelo desenvolvimento –, pouco se sabe como esses jovens *vivem* a tensão entre estudo e trabalho e *representam* a dissonância entre crescente formação e crise no mercado; pouco se sabe como eles *percebem* os processos de qualificação aos quais são submetidos, sejam eles formais ou não. Urge, assim, refletir sobre os *significados* que eles atribuem à transição entre escola e trabalho e à qualificação profissional, tanto quanto sobre as maneiras *mobilizadas* para agir conforme essa *representação*.³

Para fazê-lo, tomo como referência basicamente a literatura francesa, tanto porque a França foi um caso exemplar de institucionalização da qualificação e de proteção social aos jovens – regulação hoje desafiada pela crise do fordismo –, como porque (por isso mesmo) lá

² Proposta do Grupo Interministerial de Juventude, criado pelo governo federal em fevereiro de 2004.

³ Claro que não é somente a partir da transição e da qualificação que eles mobilizam estratégias e constroem projetos futuros, mas é *também* a partir delas, se as concebemos como construções sociais que são parte de um processo de socialização. Essa discussão será retomada ao longo da tese.

se produziram boas condições para a construção social e teórica dos conceitos de qualificação,
de j

características de tipo aquisitivo (a formação escolar), mas é igualmente influenciada por princípios classificatórios assentados em qualidades adscritas (tais como sexo, idade, cor, etc.) que fixam barreiras de acesso e/ou de mobilidade profissional. A literatura aponta que os jovens, as mulheres e os negros são as categorias que mais sofrem com os mecanismos discriminatórios de distribuição dos empregos (Hirata, 2002).

Por outro lado e por isso mesmo, tal abordagem indica que, se a qualificação é em grande parte determinada no quadro do sistema escolar, ela escapa largamente à escola, pois não pode se manifestar e ser sancionada senão em relação ao trabalho: “a equação [entre ensino, formação e qualificação] oculta o fato de que a qualificação não é uma propriedade conferida pelo sistema educativo aos indivíduos, mas uma relação social que combina vários parâmetros e que é determinada pelo mercado” (Tanguy, 1997b, p.395). Isso implica que uma qualificação só se concretiza quando é reconhecida socialmente, vale dizer, quando se realiza no mercado de trabalho. *Logo, qualifica ões sem emprego, sem reconhecimento, deixariam de ser, socialmente, qualifica ões.* Nesse caso, dever-se-ia dizer que as pessoas nessas condições tornaram-se socialmente “desqualificadas”, estando, portanto, “excluídas”? E o que significa estarem “desqualificadas” e “excluídas” senão que elas não têm valor para a sociedade?

Mas, se a qualificação é uma *rela ão social* nessa perspectiva que se poderia chamar “sincrônica” – relacionada a uma definição de situação, à atribuição de reconhecimento, em um tempo e em um espaço culturalmente marcados –, ela é também construída por cada indivíduo de modo particular em seu percurso familiar, escolar e ocupacional, ou seja, se liga a um eixo “diacrônico”, relacionado a uma trajetória vivida e à interpretação subjetiva de uma biografia, ela também socialmente construída (Dubar, 2005).⁴ Nesse sentido, a qualificação é parte do processo de socialização (Alaluf, 1986) e de construção identitária (Dubar, 2005).

Está-se aqui diante do primeiro argumento que justifica esta pesquisa: as tensões para a (re)inserção no mercado de trabalho e o *gap* entre qualificação e trabalho podem e devem ser vistos do ponto de vista do indivíduo, isto é, podem e devem ser interpelados em termos subjetivos: o indivíduo constrói representações e, a partir delas, age de uma determinada

⁴ Como se verá ao final do capítulo 2, a perspectiva teórica de Pierre Naville não contempla essa dimensão, mas isso não compromete o valor heurístico de seu conceito para pensarmos a realidade brasileira. Como afirma Dubar (2005), foi a abordagem interacionista simbólica que chamou a atenção para a necessidade de relacionar o mundo do trabalho aos mecanismos de socialização, ou seja, de vê-lo não apenas como uma simples transação econômica, mas como um “mundo vivido” que “mobiliza a personalidade e a identidade social do sujeito, cristaliza suas esperanças e suas imagens de Si, engaja sua definição e seu reconhecimento sociais”. Mas, acima de tudo, “ela se mostrou fecunda visto que obrigava a sair da análise sincrônica da ‘situação de trabalho’ para recolocar em uma perspectiva diacrônica com ênfase na carreira, no duplo sentido de planos de carreira e de trajetórias profissionais” (p.187).

maneira, o que permite ao pesquisador analisar como ele faz face aos constrangimentos estruturais. A questão acima explicitada pode, então, ser assim reformulada: *se as competências individuais se tornam qualificação na medida em que são reconhecidas socialmente, o que elas significam ao nível subjetivo das percepções e das experiências vividas?*

No Brasil, pelo menos uma pesquisa procurou analisar o significado da qualificação do ponto de vista individual. Ao coordenar um programa de treinamento para trabalhadores em uma multinacional, Claudia Kober (2004) percebeu o quanto a “tarefa de qualificar-se” era “árdua e complicada” e, a partir daí, resolveu pesquisar como os sujeitos vivenciavam isso que denomina “uma forma sofisticada de violência simbólica” (p.141). Assim, em seu livro *Qualificação profissional, uma tarefa de Sísifo*, a autora mostra como alguns trabalhadores de linhas de produção da indústria (todos adultos) compreendem sua qualificação profissional, o modo como ela foi construída ao longo de sua história de vida e as novas exigências que pesam sobre ela, e como articulam as esferas da família, da escola e do próprio trabalho nas decisões e práticas a respeito da qualificação e da requalificação.

Ao analisar essas articulações, Kober revela que esses trabalhadores sabem que, mesmo com maior formação, suas oportunidades são limitadas em razão de elementos objetivos. Assim, se ela aponta diversas pesquisas que mostram que os sujeitos têm atribuído o desemprego à falta de qualificação profissional – o que, na maioria das vezes, significa falta de credenciais escolares e/ou qualidades pessoais –, seus entrevistados parecem ter uma visão diferente a respeito do fenômeno, já que compreendem que o processo de qualificação “não depende apenas da escola e nem apenas do trabalhador” (p.144), mas também do seu reconhecimento por parte da empresa e das condições de trabalho que ela oferece. Para a autora, isso significa que a percepção desses sujeitos aproxima-se da noção de qualificação como relação social. Sendo assim, sua pesquisa contraria o discurso da culpabilização individual, pelo qual os indivíduos se auto-responsabilizariam pelo seu destino pessoal, obscurecendo os condicionantes sociais. Realizada com adultos, Kober sugere que tal temática seja pensada em relação aos jovens: “caminhos de pesquisa interessantes também se abrem no que tange à percepção dos trabalhadores da próxima geração – aquela que cresceu nos centros urbanos e teve sua educação formal nos tempos apropriados – em relação à qualificação profissional e sua relação com a escola” (p.146).

Chega-se aqui ao segundo pressuposto que justifica esta tese: a dissonância estrutural entre qualificação e trabalho é representada e vivida de diferentes maneiras em diferentes

grupos. Assim, se as novas gerações têm se esforçado cada vez mais para aumentar sua formação escolar e profissional, mas têm crescentes dificuldades para (re)inserir-se no mercado de trabalho – ou seja, se as possibilidades reais entram em conflito com as expectativas individuais e sociais –, esse *gap*, crescente e expressivo entre os jovens, é por eles recriado de modo particular e pode ser interpelado em termos subjetivos: *qual o sentido que a qualificação adquire para um grupo específico, revelador, onde tal tensão é especialmente crítica e, logo, passível de uma construção discursiva?*

Ora, esses pressupostos implicam que, para compreender os jovens, deve-se articular o ponto de vista estrutural – a sua vivência, delimitada por sua condição de origem – com o ponto de vista biográfico – as peculiaridades de suas múltiplas experiências, que decorrem da interação em seus contextos sociais (ambiente familiar, grupo de pares, etc.) e do fato deles viverem um momento do ciclo de vida dentro de uma geração, sujeita às mesmas influências socioculturais de uma dada temporalidade histórica (Dubar, 1998b; Dubet, 1996). Atualmente, essa articulação significa considerar que os jovens – que expressam os dilemas cruciais da sociedade – sofrem as tensões entre o aumento das oportunidades de escolha e das possibilidades de maior autonomia e, *simultaneamente*, um controle mais difuso que lhes limita a construção dessa autonomia, de projetos, de identidade, de reconhecimento e de experimentação, conceitos que também aparecerão fortemente ao longo da tese.

Assim, em um cenário de crescentes taxas de desemprego, segmentação do mercado de trabalho e flexibilização dos vínculos empregatícios, torna-se ainda mais importante recuperar a visão que afirma ser a qualificação construída socialmente, a fim de se observar as estratégias desenvolvidas pelas diferentes categorias de indivíduos para inserir-se e/ou manter-se no mercado de trabalho. Mais ainda, justamente porque os jovens são socialmente diversos, é preciso estar vigilante para preservar no estudo tal heterogeneidade, para que se capte a pluralidade de experiências e de sentidos, as distintas formas de viver a experiência juvenil na sociedade brasileira; isto é, para que se veja *tanto* as recorrências discursivas *quanto* as diferenças antes não suspeitadas nas representações e escolhas mobilizadas por jovens da cidade de São Paulo, entre e intra-grupos. Em uma palavra, o pressuposto inicial de que a qualificação é uma construção e uma relação social vai ser desafiado do ponto de vista de seu mecanismo: espera-se que o significado, o lugar da qualificação, varie entre diferentes tipos de jovens, dada a forma particular como contextos e biografias lhes facultam construir interpretações sobre a experiência vivida e sobre as expectativas de (re)inserção no mercado de trabalho.

Como jovens diversos vivem e interpretam a transição da escola ao mercado de trabalho e falam da qualificação profissional? O que consideram um trabalho qualificado? Eles se sentem qualificados? Será que aqueles com maior escolaridade percebem sua qualificação e suas possibilidades de inserção da mesma maneira que aqueles com níveis menores de escolarização? Qual o papel da (falta de) experiência – tão evidenciada no discurso como a causa das dificuldades juvenis na busca de um emprego – nessas percepções? Qual a influência do tipo de curso freqüentado? Qual o significado da qualificação para aqueles que nunca trabalharam, para os que estão trabalhando e para os que estão privados dessa situação? Será que, diferentemente dos adultos entrevistados por Kober, que viam as deficiências do mercado, os jovens se culpam pelas adversidades e/ou desafios enfrentados? Como fica o reconhecimento social diante de uma qualificação sem inserção no mercado de trabalho? Há uma representação partilhada sobre o que é o processo de qualificar-se? Enfim, que revelam seus discursos sobre os mecanismos mobilizados para se qualificar e se inserir, fazendo face às dificuldades encontradas?

Para melhor abordar o tema, utilizei a metodologia qualitativa baseada em observação em locais de procura de trabalho e em entrevistas abertas e em profundidade, a partir de um roteiro semi-diretivo. Buscando preservar a heterogeneidade social que caracteriza os jovens, entrevistei-os a partir de dois espaços de busca de trabalho, significativos da sua condição social: o *cluster* de agências privadas de intermediação de emprego no Centro – o mais importante da cidade de São Paulo – e a principal instituição brasileira de intermediação de trabalho sob a forma de estágios, o Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE). Foram entrevistados 45 jovens⁵, de ambos os sexos, com idades variando entre 16 e 28 anos, que tinham minimamente a escolaridade média e que, em comum, buscavam trabalho por meio de alguma das referidas instituições de intermediação.

A tese estrutura-se em duas partes. Na primeira, dividida em três capítulos, discorro sobre as questões teóricas centrais para bem circunscrever os temas prioritários ao estudo. No capítulo 1, faço um breve apanhado da situação dos jovens brasileiros no âmbito da educação e do trabalho, mostrando como o descompasso entre essas esferas tem se expressado entre

⁵ Embora a juventude seja correntemente definida como sendo o período do ciclo de vida entre 15 e 24 anos (Brasil, 1998a), alargou-se essa faixa etária em função das reflexões teóricas sobre o “alongamento da juventude”: a permanência cada vez maior dos jovens na escola e a simultânea dificuldade de inserção no mercado de trabalho estariam contribuindo não apenas para o adiamento da saída da casa dos pais, mas também e justamente por isso para o adiamento da própria transição para a vida adulta. Assim, para fins de delimitação grupal, os jovens foram aqui divididos em “adolescentes” (15-19 anos), “jovens” propriamente ditos (20-25 anos) e “jovens-adultos” (26-30 anos) (Brasil, 1998a; Guimarães, 2006b).

nós. No capítulo 2, apresento uma análise sobre a qualificação profissional do ponto de vista teórico. Defendo que, mesmo com a crise do fordismo – que questionou o próprio conceito e ensejou sua substituição pela noção de competência –, essa categoria, originalmente teorizada sobretudo na França, preserva o seu valor heurístico, propiciando ferramentas teóricas capazes de dar conta de realidades como a brasileira. Por certo, não propugno aqui pela transferência mecânica de conceitos entre realidades diversas; bem ao contrário, até porque foi essa mesma teoria que nos alertou para a historicidade de seus construtos. Assim, seu valor heurístico será tanto maior quanto mais estivermos atentos para que a qualificação foi, aqui, um tema socialmente construído e inserto na agenda da política do trabalho em moldes distintos daqueles vigentes nas realidades que inspiraram os teóricos em que me sustentarei. No capítulo 3, realizo uma análise dos temas da juventude, da inserção profissional e da transição escola-trabalho, que faz parte, ela própria, da transição ao mundo adulto. Na verdade, busco mostrar como essas questões, secundárias nos primórdios da disciplina Sociologia da Juventude em benefício de dimensões culturais, tomam a dianteira do debate a partir dos anos 90, fazendo com que essa sub-área se aproximasse da Sociologia do Trabalho.

Na segunda parte da tese, apresento o modo de construção e os resultados da minha própria pesquisa. Se, nos capítulos precedentes, analisei como os conceitos de qualificação, juventude, inserção e transição são construídos socialmente, no capítulo 4 mostro como essa construção pode ser refinada subjetivamente pelos indivíduos. Aí também trato dos procedimentos de pesquisa e dos procedimentos adotados para a análise dos relatos dos jovens. Os sete capítulos restantes são dedicados à análise propriamente dita; neles, por meio de configurações discursivas contrastantes, ilustro a pluralidade de sentidos e de experiências com que se vive a passagem da escola ao trabalho, os processos de qualificação profissional e as expectativas para (re)inserção no mercado de trabalho. Por fim, teço algumas considerações à guisa de conclusão.

PARTE I

JUVENTUDE, QUALIFICAÇÃO E INSERÇÃO PROFISSIONAL COMO OBJETO DE ANÁLISE

1

TRANSIÇÃO ESCOLA-TRABALHO: VELHA TENSÃO SOB NOVA FORMA?

Desde a década de 40 do século XX, a qualificação do trabalho tem sido posta no centro dos debates – sejam eles teóricos e/ou pragmáticos – que procuram analisar as conseqüências das transformações socioeconômicas, políticas, culturais e tecnológicas sobre o trabalho e o desenvolvimento humano. Atualmente, porém, a qualificação tem ganho indubitável destaque, na medida em que se acredita ser ela um dos fatores determinantes para a produtividade e competitividade dos países, por um lado, e para a consolidação da cidadania e de uma formação humana mais abrangente, por outro.

É nesse contexto que, nos anos 80, a qualificação (re)aparece com vigor na Europa, quando a flexibilização dos processos de trabalho passa a demandar não apenas conhecimentos formais e explícitos, mas também amplas habilidades comportamentais, como a cooperação e a autonomia nas tomadas de decisões. Ao mesmo tempo, a expansão do setor terciário fortalece o espaço da relação de serviço, que, por ter no indivíduo a figura central para a circulação mercantil, também requer essas “maneiras de ser”, os chamados aspectos informais da qualificação (Zarifian, 2001). Na academia, o debate – concentrado principalmente na França e na Alemanha – gira em torno das possibilidades de uma divisão do trabalho menos acentuada, na qual prevaleceria uma *maior/nova qualificação* dos indivíduos (Kern e Schumann, 1984). Ao mesmo tempo, o próprio conceito de qualificação passa a ser questionado e substituído pela noção de *competencia*, que reivindica a si o poder de dar conta das características subjetivas hoje valorizadas e requeridas pelas empresas integradas e flexíveis e pelo mercado de trabalho em geral, de modo a fazer face a situações complexas e imprevisíveis.

Forjada na área empresarial (Hirata, 1996), a competência aponta justamente para um percurso profissional cada vez mais individualizado, tanto em termos de contratação, remuneração, avaliação e promoção dentro das empresas, quanto de responsabilização do indivíduo por sua *empregabilidade*, isto é, por sua capacidade de inserir-se e manter-se no mercado de trabalho. Mais do que isso, cada um deve fazer face, sozinho, aos riscos e incertezas de seu destino, visto como exclusivamente decorrente de escolhas pessoais. A noção de competência expressa, assim, o movimento de individualização das relações sociais que vem se dando desde a crise do chamado “modo de regulação fordista”, pela qual os mecanismos de proteção social institucionalizados notadamente nos países europeus nos “Trinta Gloriosos” tornam-se cada vez mais enfraquecidos.

No Brasil, não é nova a discussão em torno da qualificação. Mas é certo que ela reaparece com força nos anos 80-90, quando primeiramente a academia passa a refletir sobre o tema e, em seguida, os sistemas públicos e privados de educação e formação profissional repensam a sua estrutura e a dinâmica de seus cursos. No início dos anos 1990, sob o governo Fernando Collor de Mello, “a emergência do ‘Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade’, aliada aos efeitos da política econômica voltados para expor a indústria brasileira aos padrões internacionais de competição internacional, fizeram da gestão dos recursos humanos um campo chave e da qualificação uma área de ponta na definição de prioridades de ação, do Estado e das empresas (Castro, 1995, p.14).⁶

Mas é em meados da década de 1990, em um forte contexto de flexibilização das relações de trabalho e de intensificação do desemprego, que a centralidade da qualificação – e também da competência – passa para o domínio público: cotidianamente, ela aparece nos *discursos* do governo, dos empresários, dos sindicatos, da mídia em geral e dos próprios indivíduos, como instrumento para a solução de problemas individuais (conquista ou manutenção de uma posição no mercado de trabalho) e sociais (aumento de produtividade para as empresas e conseqüente desenvolvimento econômico e social para o país). Na verdade, a tônica do discurso sobre novas formas de gestão do trabalho residia na valorização dos *atributos aquisitivos* como fundamentais ao acesso, permanência e mobilidade no mercado de trabalho, por oposição às características de tipo adscrito antes valorizadas e prevalentes neste mercado. Assim fazendo, o programa governamental de inclusão pela via da qualificação podia se reivindicar universal – ao menos no nível simbólico –, posto que

⁶ Nesse sentido, houve crescente exigência do ensino médio como pré-requisito básico para admissão nas empresas, mesmo que a função não requeira tal tipo de formação; muitas vezes, é por exigências de agências certificadoras (tipo ISO) ou pelo próprio aumento de oferta de trabalhadores mais escolarizados.

~~todos, se quisessem, poderiam adquiri-la~~ e, assim, inserir-se em algum trabalho. Como afirmam Biderman e Guimarães (2002),

...o universalismo (associado à aquisição) – e não o particularismo (associado à adscrição) – deveria reger as decisões sobre recrutar, avaliar e remunerar os trabalhadores. Escolaridade, qualificação, compromisso, atitude cooperativa, envolvimento com os objetivos da empresa, e outros componentes deste cardápio, eram “ativos” cujo acesso estaria aberto a todos (daí o universalismo propugnado pelas novas formas de gerenciar o trabalho). Sua posse dependeria unicamente do desempenho individual. (p.4)

Com efeito, submetidas aos riscos no terreno do emprego, as pessoas – e particularmente os jovens – têm se empenhado constantemente em aumentar sua qualificação profissional; apesar disso, elas nem sempre conseguem ter aumentos salariais correspondentes, ou mesmo obter um emprego regular, seja ele formal ou não. A sociedade cria, assim, muitas ambq(ã)Tj 5.28312 0 Td (uí3(n)Tj 4.92303 0 Td (t)Tj 2.7617 0 T 0 Td (i)Tj 8312 0 T

âmbito das qualidades pessoais também não cessam de aumentar. Elas se expressam justamente na noção de competência, ou seja, nos aspectos subjetivos da qualificação, na sua mobilização para agir em situações imprevistas do mundo do trabalho e de sua própria vida. Mas também nesse domínio inexitem garantias de que a posse dessas características seja sinônimo de conquista de melhores posições ou de um emprego qualquer; até porque elas são difíceis de ser medidas e objetivadas, especialmente antes de efetivamente mobilizadas em uma atividade qualquer (Tanguy, 1997a).

Do ponto de vista do trabalho (assalariado ou não), níveis formais mais elevados de escolaridade começam a ser exigidos, seja do ponto de vista da diplomação, seja do ponto de vista de conteúdos. Ao mesmo tempo, num mundo em que o diploma deixou de constituir um bem raro, seu valor caiu, estabelecendo-se muitas vezes a competição na área não escolar por parâmetros não educacionais, mas práticos – que dizem respeito a ser capaz de desempenhar melhor tal ou qual tarefa, essa ou aquela função. O papel socializador da escola e das próprias famílias adquiriu outro peso, uma vez que as características pessoais dos indivíduos, o lado subjetivo da qualificação, tornaram-se mais clara e visivelmente decisivos ao bom andamento dos negócios. (Paiva, 2001, p.187)

No Brasil, a desconexão entre qualificação e trabalho pode ter efeitos mais danosos, pois a expansão do ensino público no pós-guerra veio muito mais atrelada às possibilidades de mobilidade social que a educação acenava do que à conquista de um direito⁸. E, com efeito, nos anos 1950, em um contexto socioeconômico de crescimento⁹, quando se inicia a incorporação maciça de jovens nos ensino primário e médio (Bango, 2003), a escola pôde ser promotora de melhorias nas condições de vida das novas gerações *vis a vis* a de seus pais. É assim que, apesar das diferenças de oportunidades entre as camadas da população, diversos estudos analisaram o lugar da escola nas expectativas das classes populares no sentido de sua integração à sociedade urbana e industrial em formação¹⁰ (Sposito, 2003). Atualmente, em um cenário de crescente desemprego e precarização do trabalho e, ao mesmo tempo, de desvalorização dos diplomas, a eficácia da escola tem sido questionada, tanto pela academia como por seus usuários, os quais, embora valorizando o saber, passam a descrer das promessas acenadas por essa instituição:

⁸ Diferentemente da França, onde a escola foi pensada e planejada para formar o cidadão da república, expressando uma vocação democrática na sua origem (Barrère e Martuccelli, 1998).

⁹ Como afirma Hasenbalg (2003a), entre 1950 e 1980 houve forte mudança na estrutural social do país, impulsionada pela “transformação das estruturas ocupacionais, resultante de uma mobilidade ocupacional ascendente que conferiu lógica social ao modelo e crescimento” (p.10).

¹⁰ De fato, conforme Gouveia (1989), a educação passa a receber atenção dos cientistas sociais nos anos 1950, pois, consoante com as idéias divulgadas por organismos internacionais no pós-guerra, acreditava-se que a escolarização tinha um peso muito importante para a modernização e democratização do país. Desse modo, “a educação passou a ombrear-se com os temas que então eram privilegiados – urbanização, mudança, desenvolvimento” (p.72-73).

O mesmo processo de mutação social que constitui a “sociedade escolarizada”, ou seja, a educação escolar como ferramenta essencial para a sobrevivência do indivíduo moderno no mundo (habilidades, conhecimentos, saberes, competência para uma melhor participação na esfera pública e afirmação de sua autonomia como sujeito), produz uma enorme crise das possibilidades de mobilidade social ascendente via escola pela escassa capacidade de absorção do mundo do trabalho dessa população escolarizada. (...) Estariam sendo, assim, observadas diferenças substantivas em relação aos processos de expansão do ensino iniciados nos anos 50 nos centros urbanos brasileiros. A disseminação das oportunidades escolares transforma os diplomas em bens comuns, que perdem a sua capacidade de credenciar os indivíduos para o mundo do trabalho, e induz a uma busca cada vez mais forte de novas oportunidades, configurando uma demanda endógena de escolaridade. (Sposito, 2003, p.219-220)

Por outro lado, se essa demanda, endógena ou não, concretizou-se na prática pela expansão das oportunidades escolares na década de 1990, diversas pesquisas mostraram que houve simultaneamente precarização e desagregação institucional (Zibas, Ferretti e Tartuce, 2004), já que esse crescimento era realizado em detrimento da qualidade do ensino (Sposito, 2005). No plano pedagógico-cultural, vários desses estudos revelaram um maior descompasso entre a escola e os jovens: como estes têm uma vida exterior que não se apaga no momento em que adentram os muros escolares, ou seja, como trazem consigo suas experiências adquiridas em outros espaços (trabalho, rua, associações, etc.), mas como, em geral, são vistos basicamente por sua condição de estudante, cria-se um distanciamento que produz desinteresse, fracasso escolar e, no limite, a própria violência (Sposito, 1994, 2003).

No Brasil, a tríade “juventude, trabalho, escola” ganha espaço expressivo a partir dos anos 1990. Em balanço do conhecimento produzido sobre educação e juventude no país (realizado por meio do levantamento das dissertações e teses defendidas nos programas de Pós-Graduação em Educação¹¹), no período de 1980-1998, verificou-se que, na distribuição da produção sobre a questão da juventude segundo temas dominantes, 12,9% tinham como temática “juventude e escola” e 20,7%, “jovem, trabalho e escola”. Na análise do primeiro grupo, Dayrell (2002) revela que esses estudos em geral reduzem a educação à instituição escolar, como se esta fosse “agência exclusiva de socialização, sem estabelecer relações com outros agenciamentos socializadores que tecem a experiência de adolescentes e jovens fora da escola” (p.71).¹² Já aqueles estudos que partem do tema do trabalho o fazem a partir da fábrica, isto é, do trabalho formal, não considerando outros espaços concretos de ocupação, como o trabalho juvenil no campo, no setor terciário, no mercado informal e menos ainda o desemprego. As autoras da resenha observam que as pesquisas,

¹¹ Não se encontrou balanço semelhante na área da Sociologia da Juventude e da Sociologia do Trabalho.

¹² É justamente para ampliar essa perspectiva, especialmente em um contexto de crise dessa instituição, que Sposito (2003) propõe “uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola”.

...de um lado, fizeram uso de uma noção de trabalhador bastante genérica, sob a qual era possível contemplar todos os tipos de trabalho e, por outro, tomaram o trabalho industrial como modelo capaz de articular referências para analisar essa dimensão, de tal modo que a escola foi pensada como instituição freqüentada sobretudo por operários. Assim, as pesquisas reconheceram a importância da experiência produtiva na vida dos alunos, mas não fizeram análises enraizadas nas várias facetas que constituem o mundo do trabalho do jovem na sociedade brasileira. (Corrochano e Nakano, 2002, p.85)

Claro que esse conjunto de estudos foi importante pois, por meio da análise da experiência de alunos-trabalhadores, evidenciou a distância entre a escola e o mundo do trabalho; mas, ele não considerava outras dimensões da experiência e prática dos sujeitos. É só nos anos 1990 que se tenta “alargar a compreensão do aluno que trabalha, mediante a incorporação da categoria juventude”. Mas, ainda segundo as autoras, se esse esforço inicial – “que procura articular, de um lado, as dimensões analíticas das classes sociais, tradicionais nos estudos da área da educação, com os recortes socioculturais do momento de vida” (p.122) – é positivo no sentido de cobrir as lacunas dos estudos anteriores, as questões do desemprego e do mercado de trabalho permanecem ausentes: “não se sabe como pensam, vivem, agem e sentem os jovens desempregados” (p.123). Além disso, várias dessas pesquisas continuaram refletindo sobre um jovem abstrato, sem relacioná-lo às diferentes formas de socialização, de valores e de práticas vivenciadas e representadas – apenas o pertencimento a uma determinada classe social era evidenciado.

No que se refere às expectativas dos jovens em relação à escola, a década de 90 produziu estudos qualitativos diferenciados. Enquanto alguns mostravam a descrença que nutria os jovens das classes populares quanto a um possível efeito da escola como meio de ascensão social (Becker; Sales; Urt; apud Corrochano e Nakano, 2002) – o que traduzia a incongruência entre expectativas iniciais construídas pela família e a experiência cotidiana dos alunos (Sposito, 1994) –, outros revelavam que suas motivações para freqüentá-la centravam-se na visão da instrução como benefício imediato para a inserção no mercado de trabalho (Almeida; Oliveira; apud Corrochano e Nakano, 2002), correspondendo, portanto, à clássica apreciação da escola como forma de mobilidade ascendente no Brasil. Em pesquisa mais recente, Franco (2004) conclui que os 700 jovens por ela entrevistados, oriundos de camadas populares, representavam a escola a partir de um prisma positivo: “Os que a procuram são jovens que, desprovidos dos mecanismos “clientelistas” para a inserção no mercado de trabalho ou impossibilitados de arcar com os ônus necessários para a busca de alternativas ligadas ao desenvolvimento profissional autônomo, depositam na escola e na educação a única esperança de conseguir melhores condições de vida e empregos mais qualificados” (p.179).

Os dados da pesquisa do “Perfil da Juventude Brasileira”¹³ vêm ratificar essa avaliação, pois, quando demandados sobre a importância dessa instituição para vários aspectos da vida, a maioria dos jovens (76%) apontou-a como muito importante para seu futuro profissional. Por outro lado, essa confiança decresce relativamente (58%) no que se refere à conquista imediata de trabalho (Abramo e Branco, 2005). Isso mostra que a crença depositada na escola refere-se especialmente ao tempo futuro, pois eles reconhecem os limites da instituição para impactar suas vidas no presente, especialmente no que diz respeito a uma possível inserção no mercado de trabalho. Como diz Sposito (2005), eles

...depositam confiança na escola, em relação ao projeto futuro, mas as relações são mais difíceis e tensas com o tempo presente, na crise da mobilidade social via escola. Configura-se, desse modo, uma ambigüidade caracterizada pela valorização do estudo como uma promessa futura e uma possível falta de sentido que encontram no presente. Nessa tensão, pode ocorrer uma relação predominantemente instrumental com o conhecimento, resposta mínima para se evitar a deserção ou o retraimento total em relação ao processo de sua apropriação. (p.124)

Essa tensão fica mais evidente para aqueles que não encontram formas de pertencimento e expressividade para além do espaço escolar, seja com grupos de pares (que constituem ou não grupos de culturas juvenis) ou com formas culturais e de lazer (expressões musicais, visuais, corporais, etc.) propiciadas por outros espaços socializadores (Sposito, 2005).

De todo modo, em que pese a descontinuidade entre juventude e escola e a baixa expectativa em relação a essa instituição analisada por vários estudos, essa nova pesquisa surpreendentemente revela que os jovens brasileiros, especialmente os menos escolarizados, têm apreciações muito positivas da instituição escolar (aí incluídos os conteúdos de ensino, as relações com os professores, a vida cotidiana, etc.) e não questionam a qualidade do ensino oferecido. Sposito (2005) levanta a hipótese de que tal avaliação advém do fato de que esses grupos populacionais, por não possuírem um histórico de percursos escolares consolidado – seja em termos pessoais ou familiares –, têm expectativas muito baixas em relação ao que lhes é oferecido e, mais ainda, acreditam que sua (in)capacidade de aprender depende mais do esforço pessoal do que de deficiências da própria instituição.

¹³ Como afirma Sposito (2005), são poucos os levantamentos quantitativos sobre a (diversidade da) população jovem no Brasil. Os Censos e as PNADs realizados pelo IBGE são as fontes mais globais, enquanto os estudos da UNESCO com eixos temáticos contribuem para diagnósticos diferenciados dos jovens brasileiros. Daí a relevância da ampla pesquisa denominada “Perfil da Juventude Brasileira” e realizada em 2003 por iniciativa do Projeto Juventude/Instituto Cidadania, com execução técnica da Criterium Assessoria e análise da Fundação Perseu Abramo. Essa pesquisa – que entrevistou 3.501 jovens entre 15 e 24 anos, em um universo de aproximadamente 34 milhões – resultou na elaboração de vários artigos assinados por teóricos de áreas diversas, e foram sintetizados no livro *Retratos da Juventude Brasileira: análise de uma pesquisa nacional* (Abramo e Branco, 2005), do qual se retirará boa parte das reflexões a seguir.

Já em relação ao mundo do trabalho, as mudanças nessa esfera têm acentuado o problema da colocação de jovens no mercado laboral. Levando-se em conta que a institucionalização do desemprego e a maneira como os indivíduos se percebem e se identificam são diversas conforme distintas realidades – o que faz com que as próprias estatísticas sobre o fenômeno sejam influenciadas por tal diferenciação –, é fato que as taxas de desemprego têm atingido particularmente os jovens e que eles têm se situado nos trabalhos mais informais e desregulamentados¹⁴, independentemente do contexto social. Pesquisa comparativa sobre desemprego entre Brasil, França e Japão confirma essa vulnerabilidade: no Brasil, “os cargos precários ou informais são (...) ocupados em grande parte pelos ativos mais jovens”; na França, “os jovens ingressantes no mercado de trabalho são a maioria a conhecer os empregos precários”; e, no Japão, “o contrato temporário [uma das formas do emprego atípico] (...) está concentrado entre os jovens” (Demazière et al., 2000, p.4-5).

No Brasil, as taxas de desemprego para o grupo de 15 a 24 anos têm se mantido em patamares bem mais altos que os do restante da população, chegando a ser o dobro, conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2003: 9% para o desemprego total e 18% para o juvenil (Andrade, 2005). Além disso, o jovem constitui quase a metade do total dos desempregados. E, na década de 90, o crescimento da população jovem foi inversamente proporcional à criação de empregos formais: respectivamente aumento de 32% e queda de 14,8% (Camarano et al., 2003).

No que se refere à relação entre educação e trabalho, dois estudos de fôlego – Camarano et al. (2001) e Hasenbalg (2003a e b) – convergem ao mostrar aumento significativo da porcentagem de jovens que apenas estudam e que estudam e trabalham. As mudanças estruturais desde o pós-guerra (transição demográfica e acelerada urbanização) aliadas à ampliação do sistema de ensino “implicaram o aumento tanto da idade de ingresso ao mundo do trabalho como da educação dos que nele ingressam. São as coortes de novos ingressantes no mercado de trabalho, mais beneficiadas pela expansão educacional das últimas décadas, que aos poucos melhoram o perfil educacional da força de trabalho do país” (Hasenbalg, 2003b, p.158), embora ainda inferiores ao de países com desenvolvimento econômico semelhante.

A partir da comparação da PNAD em três momentos (1981, 1990 e 1999), este autor (2003b) revela que os últimos 20 anos assistiram a um crescimento relativo da ordem de 20%

¹⁴ A informalidade e a desregulamentação não são necessariamente sinônimas desse emprego precarizado. Mas, de todo modo, essas oposições não impedem que se defina bem os pólos entre os quais circulam os empregos (Dubet, 1999).

das crianças e adolescentes (10 a 19 anos) que apenas estudavam e dos que conciliavam estudo e trabalho, ao passo que caíam as proporções dos que somente trabalhavam e dos que não estudavam nem trabalhavam. Se essa desaceleração da taxa de atividade tem um reflexo positivo no tocante à permanência dessa população na escola e à diminuição do trabalho infantil, ele chama a atenção para o fato de que “em todas as idades consideradas, os que estudam e trabalham completam menos anos de estudo e apresentam maior atraso escolar que os que se dedicam exclusivamente a estudar” (p.154). Ou seja, aqueles que escolhem ou se vêem obrigados a trabalhar antes do término da escolarização obrigatória não só comprometem seu desempenho escolar como também a sua futura inserção ocupacional.

Camarano et al. (2001) – também comparando as PNADs de 1981 e 1999 – ratificam igualmente os ganhos educacionais da última década¹⁵ e a simultânea persistência da defasagem escolar, marco do quadro educacional brasileiro. Se parte do grupo de 15 a 24 anos já deveria ter acabado o ensino médio e idealmente estar no superior, preparando-se para ingressar no mercado de trabalho, “amplas parcelas desse contingente não apresentam níveis educacionais condizentes com a idade e já participam do mercado de trabalho. E, mais grave ainda, é o fato de uma expressiva parcela dos adolescentes entre 15 e 17 anos participar do mercado de trabalho com níveis de escolaridade baixos” (p.32).

Além disso, se, no período considerado, houve redução da proporção de jovens apenas ocupados, isso não se deu apenas pela maior frequência à escola, mas também pelo aumento do desemprego. Mais ainda, os autores mostram que, nesse período, aumentou de 23,6% para 35,1% a proporção de jovens que não estudam nem trabalham, sendo que, no final da década, 47,2% dos homens e 21,8% das mulheres procuravam trabalho, com escolaridade média de 5,8 e 6,1 anos respectivamente.

Desse modo, conquanto os níveis de escolarização tenham crescido significativamente no país, esse incremento da escolaridade não resultou numa alteração do padrão de articulação entre estudo e trabalho: “poucos são os que se beneficiam de uma permanência prolongada na escola e um ingresso tardio no mercado de trabalho” (Hasenbalg, 2003a, p.26). Mais ainda, o avanço educacional da década de 90 “sugere a possibilidade de um desacoplamento entre a estrutura educacional e a estrutura ocupacional, com uma população mais educada,

¹⁵ Além da demanda dos jovens por maior escolaridade, outros fatores concorreram para o aumento das matrículas escolares na última década, especialmente no ensino médio: as medidas tomadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso para a democratização do acesso e para a correção do fluxo favoreceram a continuidade dos estudos até a 8ª série, provocando, assim, pressão dos concluintes do ensino fundamental para a entrada no ensino médio.

principalmente a mais jovem, enfrentando oportunidades de emprego deterioradas no mercado de trabalho” (p.21).

Os dados da pesquisa do Instituto Cidadania, realizada alguns anos depois, vão na direção dessas constatações. Em termos numéricos, deve-se notar primeiramente que, se 63% dos jovens entrevistados estavam estudando, nada menos do que 76% deles estavam envolvidos na esfera do trabalho, seja por estarem trabalhando (36%) ou desempregados (40%), sendo que 32% haviam tido experiência prévia de trabalho e *apenas* 8% eram primodemandantes. A pesquisa também mostra que, dos 68% que trabalhavam ou já haviam trabalhado, 60% estavam concentrados no mercado informal (Abramo e Branco, 2005).

Os achados desses três estudos indicam, por um lado, que a passagem da escola ao trabalho tem sido um pouco mais tardia, mas, por outro, que a inserção dos jovens brasileiros no mercado ficou mais difícil, dado o aumento do desemprego e da informalidade (e também a diminuição dos rendimentos). Nesse contexto, maiores obstáculos também se observaram para a obtenção do primeiro emprego (Pochmann, 2000). Se a inserção apresentou piora para todos os segmentos da população, os jovens a sentiram mais intensamente: “os jovens são desafiados a estudar cada vez mais para manter a posição social em que se encontram” (Mitrulis e Penin, 2006, p.271). Se até a década de 80 havia um relativo padrão de inserção ocupacional que lhes permitia encontrarem trabalho nos setores mais dinâmicos da economia (Pochmann, 2000), os fatores descritos tornam-se elementos de forte perturbação na transição da escola ao trabalho. E na transição para a vida adulta, já que aquela é um dos pressupostos para que esta se efetive. Em uma palavra, a dificuldade de inserção pode, obviamente, ser um forte obstáculo ao processo de autonomização de *status* e de constituição de suas famílias (Hasenbalg, 2003b).

Mas – e aqui reside a especificidade da realidade brasileira –, a questão a ser evidenciada é que, entre nós, *em se tratando de transição da escola para o trabalho, é fato que essas esferas são vivenciadas simultaneamente por boa parte dos jovens do país*. Para a faixa etária de 15 a 24 anos – de cuja maioria se esperaria apenas o estudo e o preparo para entrar sequencialmente no mercado de trabalho –, não se trata, portanto e necessariamente, de *inserção* no mundo do trabalho, mas de sucessivas *re-inserções*, dada a sua trajetória ocupacional precoce. Não sem razão, para as camadas populares, a constituição de nova família – mesmo que residente no domicílio dos pais – dá-se relativamente cedo, como alternativa diante de um campo restrito de possibilidades (Heilborn e Cabral, 2006). Como

afirma Hasenbalg, (2003b), a partir dos 19 anos “muitas pessoas já completaram seu processo de autonomização de *status*”.

Assim, se o incremento da escolaridade “em tese aproximaria os jovens das condições socioculturais de um modelo moderno da condição juvenil, caracterizado pelo acesso aos sistemas de ensino dissociado do mundo do trabalho” (Sposito, 2005, p.102), os dados revelados por essas pesquisas impossibilitam tal aproximação, dada a relevância da esfera laboral na vida dos jovens brasileiros. *A sua inserção na condição estudantil não eliminou, portanto, a experiência simultânea do trabalho.* Ou seja, se, no referido modelo, o trabalho está posto no *futuro*, como projeto a ser ainda elaborado, no Brasil, ele já é vivido por muitos no *presente*, fazendo com que a transição à vida adulta seja vivida de modo peculiar (Guimarães, 2005b). Isso significa que, aqui, “o trabalho [além da escola] também faz ‘juventude’ e se torna demasiadamente complexa a construção sociocultural da categoria ‘juventude’ em nosso país sem a sua mediação efetiva e simbólica” (Sposito, 2005, p.124).

Com efeito, Guimarães (2005b) discute mais esse “achado intrigante” da pesquisa “Perfil da Juventude Brasileira”: em que pese as dificuldades relacionadas ao trabalho como propiciador de melhores condições de vida e perspectiva futura, os jovens não parecem abdicar dele tão facilmente, dando-lhe sentidos diversos: valor, direito ou necessidade, “que refletem em grande medida o contexto em que se trabalha, a trajetória percorrida e o perfil do jovem trabalhador” (p.170). Assim, não obstante as formulações teóricas que quiseram decretar o seu fim como atividade fundante da sociabilidade e, por isso mesmo, como categoria de análise, a incerteza e insegurança relacionadas aos – presentes ou futuros, intensos e reversíveis – itinerários profissionais da nova geração não significam necessariamente que ela esteja antecipando uma revolução cultural por meio da qual novos temas o relegariam a segundo plano¹⁶: “se é certo que transformações no trabalho põem em cheque antigos valores, ao tempo em que reestruturam novas formas de produzir bens e serviços, esse movimento não é uni-direcionado, nem por seu conteúdo, nem por seus atores” (p.170.).

Ainda que a “dedicação ao trabalho” não seja o valor mais importante para os jovens entrevistados pelo Instituto Cidadania – apenas 6% o elegem como valor relevante em uma

¹⁶ Por outro lado, isso não significa que o trabalho seja necessariamente a dimensão subjetiva mais importante e o único espaço de sociabilidade para os jovens, já que há outras esferas socializadoras que moldam a sua experiência, tais como a família, a escola, as práticas culturais, a religião, o lazer. De todo modo, reconhecer que a vida social tem múltiplas determinações não significa descartar o papel do trabalho nessa determinação, na subjetividade e na identidade das pessoas (Dubar, 2005).

sociedade ideal –, o trabalho passa a ter prioridade no quesito “preocupações e interesses”, bem à frente dos temas ou valores considerados “juvenis”, como sexualidade, drogas, auto-realização: 26% o elegem como sua principal preocupação atual (seguido da segurança, com 27%) e 17% também o colocam em segundo lugar como tema de maior interesse (atrás apenas da educação, que obteve 18% das respostas). Mas essa preocupação e interesse vêm muito atrelados ao medo do desemprego, que atinge todos entrevistados, independentemente de sua situação ocupacional; e nada menos do que 30% dos jovens indicam esse fenômeno como o maior problema que o Brasil deve hoje enfrentar. Assim, as crescentes taxas de desemprego, aliadas às precárias e instáveis relações de trabalho, podem estar fazendo com que o trabalho seja percebido antes pela sua falta:

Arriscaria, então, a hipótese de que a centralidade do trabalho para os jovens não advém predominantemente do seu significado ético (ainda que ele não deva ser de todo descartado), mas resulta da sua urgência enquanto problema; ou seja, o sentido do trabalho seria antes o de uma demanda a satisfazer que o de um valor a cultivar. (...) Ou, de outra forma, é por sua ausência, por sua falta, pelo não-trabalho, pelo desemprego, que o mesmo se destaca. (Guimarães, 2005b, p.159)

Dessa maneira, confirmando outros estudos de natureza mais qualitativa (Corrochano, 2001; Martins, 1997, 2004), essa investigação mostra que o trabalho está fortemente presente no imaginário dos jovens brasileiros. Não tanto porque imbuídos de uma “ética do trabalho”, e apesar de terem sido socializados em sociedades do trabalho em crise – ou, justamente por isso –, esses jovens não apenas precisam dele para sobreviver, mas ainda o encaram como espaço de construção identitária e de significação subjetiva. Ou seja: a maioria deles não só o concebe como um grande organizador de suas vidas cotidianas, como também vislumbra realizar-se profissionalmente, por meio de um “bom” trabalho, que lhes dê reconhecimento social e satisfação individual, o que pode ser expresso pelos índices conferidos às idéias de “independência” (26%) e “crescimento” (22%) como conceitos associados ao trabalho¹⁷ (Guimarães, 2005b).

Duas outras pesquisas realizadas na cidade de São Paulo ratificam os anseios de qualificação e as expectativas de um trabalho decente por parte da população juvenil. A primeira, na verdade uma avaliação sobre o Programa Bolsa-Trabalho a partir do relato dos próprios participantes, revelou que um dos maiores problemas desta iniciativa – lembre-se: seu objetivo era ampliar a inatividade dos jovens por meio de formações diferenciadas, mais próximas dos interesses dessa faixa etária – era o seu distanciamento mundo do trabalho:

¹⁷ De todo modo, “necessidade” ainda aparece como a palavra mais associada ao trabalho, com 39% das respostas (Abramo e Branco, 2005).

“grande parte dos jovens afirma[va] o desejo por ‘cursos profissionalizantes’ ou o apoio à inserção no mundo do trabalho (...), [na expectativa] de que o programa pudesse lhes oferecer melhores chances para encontrar um trabalho ‘estável’” (Corrochano, 2005, p.21-22). A segunda, sobre os ideais de adolescentes de classes populares revelou que “o trabalho (*qualificado*, que pode configurar uma profissão) representa para a maioria a condição para a conquista de reconhecimento e inserção social” (Matheus, 2003, p.4, grifo do autor).

Já no *Mapa da Juventude da Cidade de São Paulo*, Bousquat e Cohn (2003) aportam um resultado revelador. Definindo cinco Zonas Homogêneas Juvenis – de ZH1 (distritos com as melhores condições para os jovens) até ZH5 (com as piores) –, ficou evidente a forte segregação socioespacial no cenário paulistano. Mas, apesar das importantes desigualdades entre os jovens das diferentes regiões – desigualdades que se expressaram em diferentes eixos temáticos –, um aspecto perpassa todas elas, justamente aquele que mostra a dificuldade de se conseguir isso que se considera um trabalho “qualificado”: “a diferenciação entre as distintas ZHs não se repete quando se observa a distribuição da inserção dos jovens no mercado formal de trabalho, visto que 52,2% daqueles que trabalham não têm carteira de trabalho assinada: na ZH1 51,5% e na ZH5 51,3%. Este dado aponta para uma precarização do mercado de trabalho no conjunto da cidade” (p.11). Por outro lado, apesar da generalizada precarização, o estudo também revela que a demanda por maior qualificação pode estar aumentando em São Paulo: como a maior parte dos que trabalham encontra-se na ZH1, “esse aparente paradoxo pode estar indicando uma mudança no perfil do mercado de trabalho na cidade, que vem cobrando crescentes qualificações” (p.10).

Isso se coaduna com outro aspecto revelador da Pesquisa “Perfil de Juventude Brasileira”, que diz respeito à dissonância entre escolaridade e emprego: dos 100% de jovens de 15 a 24 anos que estavam trabalhando em 2003, a maior parte (52%) tinha até o ensino médio (completo ou não); mas, entre os desempregados, a maioria (54%) também havia chegado até esse nível de ensino. Claro que, com as exigências cada vez maiores das empresas, as pessoas com baixa escolaridade podem parar de procurar emprego, caindo na inatividade, o que justifica uma taxa de desemprego mais baixa. Esses dados também não significam que a educação não tenha efeitos positivos sobre o acesso ao emprego e sobre o rendimento.

De fato, como mostram Soares, Carvalho e Kipnis em pesquisa recente (2003), os jovens entre 18 e 25 anos que conseguiram níveis educacionais mais elevados têm maiores chances de conquistar empregos com carteira assinada, ao passo que aqueles que evadiram a

escola ou nela permaneceram com atraso encontram maiores dificuldades nesse acesso. A análise do funcionamento do mercado de trabalho levada a cabo por vários outros economistas também indica que a desigualdade educacional é o principal determinante da desigualdade de rendimentos no país (Henriques, 2000).

De todo modo, em que pese a importância das credenciais escolares para a inserção e a permanência ao emprego, a educação não tem se mostrado suficiente diante do problema estrutural da geração de empregos. Dessa forma, apesar da democratização do acesso a níveis mais altos de escolaridade e das apreciações positivas sobre a escola no que se refere ao futuro profissional, os dados da pesquisa do Instituto Cidadania ratificam as teses já defendidas de que não há uma relação estreita e linear entre maior escolaridade (da população jovem) e inserção no mercado de trabalho, já que o emprego é distribuído de forma seletiva por meca

casam com o primeiro namorado. Eles não têm dificuldades para encontrar um namorado, mas seus primeiros romances são curtos” (Zylberstajn apud Madeira, 2004, p.84). Essa condição intermitente, com sucessivas tentativas de ensaio e erro, tenderia a “inflar” a demanda juvenil por trabalho, “incluindo entre os desempregados uma parcela de indivíduos que, na realidade, não estão realmente motivados a se incorporar no mercado de trabalho, ou estão buscando uma inserção muito especial” (Madeira e Rodrigues, 1998). Nesse sentido, a falta de experiência não seria, para ela, a melhor explicação para as altas taxas de desemprego juvenil.

Outra especificidade do movimento de inserção dos jovens no trabalho, relacionada à anterior, está nos mecanismos informais de intermediação, que tendem a reforçar a referida rotatividade: uma vez que as redes de parentesco e amizade permitem incursões mais rápidas e mais eficazes no mercado de trabalho – conquanto nem sempre mais duradouras –, elas não só possibilitam o acesso a algum tipo de rendimento e o acercar-se à tão almejada independência financeira, como protegem esses jovens de eventuais fracassos, dando margem, assim, a que as trajetórias sejam curtas, de caráter transitório (Guimarães, 2005b; Leite, 2003).

Todavia, a consideração dessas observações não desautoriza, mais uma vez, a constatação de que: primeiro, o mercado de trabalho distribui seletivamente as oportunidades ocupacionais; e, segundo, no caso brasileiro, os percursos ocupacionais se dão em um mercado estruturalmente complexo, heterogêneo e flexível, onde não prevalece a polaridade clássica do capitalismo (emprego formal de um lado, desemprego aberto de outro), mas uma zona ampla e cinzenta entre os dois pólos, preenchida por formas de ocupação atípicas em relação à norma salarial e transições sistemáticas entre situações ocupacionais. Mais ainda, dentro dos empregos formais, a mobilidade interna nas empresas tem pouca vigência entre nós¹⁸, seja porque o próprio segmento salarial típico é restrito, seja porque as firmas sempre se utilizaram de uma estratégia predatória de recrutamento no mercado externo (Leite, 1994). De toda maneira, se a flexibilidade no uso do trabalho foi constitutiva, havia um certo padrão de mobilidade ocupacional que de certo modo preservava as chances de re-inserção na ocupação e/ou no setor de origem (Guimarães, 2003a e b).

O cenário se transforma radicalmente nos anos 90: não apenas cresce o desemprego, como também se configura um novo padrão de transição ocupacional, que o torna “recorrente”: agora, o trânsito se dá não apenas entre ocupação e desemprego (isto é, dentro

¹⁸ Diante disto e da fraca penetração da Sociologia das Profissões de influência anglo-saxã no Brasil, o estudo da relação entre mercados de trabalho interno e externo, dos percursos ocupacionais intra-firmas, nunca atraiu muito interesse analítico entre nós.

do mercado de trabalho), mas também e intensamente entre situações de atividade e inatividade, o que produz situações indefinidas e nebulosas, as quais, no limite, põem em xeque as fronteiras do próprio mercado e dificultam percursos profissionais tradicionais. A institucionalização de um sistema público de emprego e de proteção ao trabalho, porque recente e pouco capaz de integrar as ações de intermediação, requalificação e benefício, não impediu a “recorrência” do desemprego; ao contrário, a intensidade das transições entre ocupação, desemprego e inatividade¹⁹ vem aumentando, especialmente em regiões metropolitanas, como é o caso de São Paulo (Guimarães, 2003a e b; 2004 b e c).

Assim, o *gap* entre qualificação e trabalho pode ter aqui efeitos mais perversos, não só porque a escola não consegue corresponder às expectativas de mobilidade social a ela associadas, mas por causa da cada vez mais alta rotatividade e seletividade no mercado e da escassez desses mecanismos socialmente institucionalizados e de políticas públicas consolidadas. Se o movimento de cruzar as bordas de entrada e saída do mercado de trabalho foi um dia associado ao início e fim do ciclo de vida ativa, a intensidade dos movimentos de inserção e re-inserção torna ordinária a passagem do desemprego à inatividade: “no caso de São Paulo, mover-se cruzando as fronteiras de saída do mercado mostra-se um tipo de transição tão banal quanto se mover entre ocupação e desemprego”. Mais ainda, esse vai-e-vem “pode ser flagrado como norma para parcela quantitativamente muito significativa da população em idade ativa”, (Guimarães, 2004c, p.3), embora desigualmente distribuído. Os jovens são o grupo que têm mais probabilidade de realizar essas intensas transições (Guimarães, 2006b). No plano individual, o risco de cair ou permanecer no desemprego (aberto ou oculto) ou na inatividade intensifica-se, e a procura de trabalho, além de mais duradoura, torna-se, por isso mesmo, mais incerta e mais árdua (Guimarães, 2004c, p.3).

Desse modo, o problema da inserção juvenil, tão importante para a Europa a partir dos anos 70, *deve ser aqui pensado em termos de (in)ensas e reversíveis trajetórias ocupacionais, que se superpõem às também descontínuas trajetórias escolares. Nem sempre há, portanto, transição da escola para o trabalho, já que essas esferas são amplamente conviventes*

¹⁹ Nesse sentido, o fenômeno do “desemprego recorrente” não pode ser igualado ao “desemprego de longa duração” que começa a ser visualizado a partir dos anos 70 nos países europeus. De fato, a partir da mencionada pesquisa comparativa entre Brasil, França e Japão (mais especificamente entre São Paulo, Paris e Tokyo), Guimarães (2003a e b, 2004c) sustenta que as diversas formas pelas quais cada um desses países institucionalizou os sistemas de emprego e desemprego têm repercussões muito fortes tanto sobre os padrões de trajetórias ocupacionais, de recorrência do desemprego e de mecanismos de procura de trabalho, quanto sobre as representações sobre esses fenômenos. Adicionalmente, se o mencionado peso das redes sociais de solidariedade na busca de trabalho e no suporte à sobrevivência tem um componente sociocultural no Brasil, ele também deve ser considerado face à fraca regulação de mecanismos de proteção ao desempregado (Guimarães, 2003a e b; 2004c).

para a maioria dos jovens brasileiros. A intensidade e a incerteza das transições são aqui experimentadas desde há muito, dada a falta de mecanismos sociais de regulação e proteção, fazendo com que o sentido do risco tenha aqui outra significação: “no caso brasileiro, as transições intensas de jovens – que perscrutam o estado das oportunidades e se movem em direção ao que lhes é mais adequado – não são uma exceção, mas constituem a regra geral para parcela majoritária dos percursos ocupacionais, notadamente nos anos 90 nos mercados metropolitanos” (Guimarães, 2005b, p.170), especialmente no que se refere às classes populares.

Mas, se o espaço e o tempo da transição da escola ao trabalho não podem ser vistos como fixos nem lineares, *isso não significa que a inserção não seja um problema para essa parcela da população: se a questão não é necessariamente inserção no mercado de trabalho, já que boa parte dos jovens já desenvolve alguma atividade ocupacional – mesmo que não a denomine assim –, trata-se da transição para ou inserção em um trabalho bom, decente e estável; se há trajetórias ocupacionais passadas, há também expectativas de inserção em um percurso diferente, que é imaginado e às vezes também planejado para se efetivar no futuro, próximo ou distante. É também no marco das expectativas dos adultos para que os jovens se tornem adultos que o problema da transição e/ou da inserção – seja pela primeira vez no mercado de trabalho ou em melhores ocupações – aparece para eles.*

Em vista do que foi exposto acima, pode-se dizer que as mudanças nas esferas escolar – maior escolaridade e simultânea deterioração da qualidade do ensino e das possibilidades da escola em atender as aspirações dos jovens e criar relações sociais significativas – e laboral – intensificação do desemprego e precárias e instáveis condições e relações de trabalho – tornam mais complexa não só a transição da escola ao trabalho, mas a própria passagem à vida adulta, já que a inserção no trabalho é um dos critérios para que esta se consolide. Além disso, tais mudanças reconfiguram a noção do tempo, com queda de perspectiva do futuro. Assim, as vivências no espaço de transição entre a escola e o trabalho, ou de transição entre um trabalho e outro – espaço muitas vezes ocupado por trabalhos marginais e precários –, cada vez mais incertas, intensas e reversíveis, constituem a matriz sobre a qual se formam as – diversas – percepções e expectativas educacionais, laborais e temporais e as – também plurais – condutas dos jovens, como têm demonstrado diversas pesquisas (Abramo e Branco, 2005). Como diz Sposito (2005),

...não se pode configurar nem uma adesão linear à escola ou um abandono ou exclusão total de aspirações de escolaridade no âmbito das orientações dos jovens que trabalham. Assim, para os jovens brasileiros, escola e trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas de acordo com o momento do ciclo de vidas e as condições sociais que lhe permitam viver a condição juvenil. Por essas razões a experimentação e a reversibilidade de escolhas aparecem como fatores importantes para

compreender as relações dos jovens tanto com a escola como com o mundo do trabalho, situando-as na dimensão do tempo como uma construção social e cultural onde se articulam demandas do presente e projetos para o futuro. (p.106, grifos meus)

Como a juventude é uma fase de ocorrência simultânea de perda de referências e de incremento de solicitações, o crescente descompasso entre as expectativas criadas e as possibilidades efetivas pode gerar um forte sentimento de regressão social em relação às gerações anteriores, já que os jovens enfrentam dificuldades crescentes para manter ou reproduzir o padrão de vida de suas famílias de origem. Por outro lado, do ponto de vista do acesso a níveis maiores de escolaridade, as novas gerações ultrapassam as anteriores e, nesse sentido, “incorporam a variável escolar no seu repertório de práticas e expectativas” (Sposito, 2005, p.123), que, aliada às outras mutações no ciclo de vida, “alteram a especificidade da experiência juvenil que constitui, sem dúvida, uma condição atual diversa daquelas experimentadas pelos jovens há cinquenta anos atrás” (p.92).

Ainda que o tema da qualificação do trabalho não tenha sido objeto da pesquisa “Perfil da Juventude Brasileira”, os dados analisados permitem inferir que este também é um aspecto importante para os jovens brasileiros, dado o seu interesse pelos temas da educação e do trabalho, o que contraria a visão ultimamente dominante de uma juventude apática, dominada pelo presente e preocupada apenas com o consumo.

Acusada de hedonismo ou pela busca incessante de viver o presente, a juventude revelada pela pesquisa do Projeto Juventude indica ter interesses em discutir educação e trabalho, temas que tanto dizem respeito à *condição presente* como constituem aspectos relevantes para estabelecer seu modo de inserção na vida adulta e seus *projetos para o futuro*. Voltam-se, assim, para temas relacionados às agências socializadoras tradicionais, indicando que sua importância está assegurada no horizonte juvenil, o que implica investigar as mudanças que se observam em seu interior e os significados de cada uma dessas esferas em sua experiência cotidiana. (Sposito, 2005, p.108, grifos meus)

Este capítulo tentou delinear a tensão escola-trabalho tal como ela aparece diagnosticada entre nós, em suas especificidades e nos desafios e problemas sociais que nos coloca; nos capítulos seguintes (2 e 3), revisarei a literatura acadêmica e o debate internacional para melhor equacionar teoricamente a definição do objeto de estudo, transformando este que é um problema socialmente relevante num objeto sociologicamente significativo e passível de estudo empírico.

2

A CONSTRUÇÃO SOCIAL E TEÓRICA DO CONCEITO DE QUALIFICAÇÃO DO TRABALHO

2.1

também por aquilo que ele é não somente em seu *metier*, mas também na maneira de morar, de se vestir, de circular, de viver seus lazeres e suas férias, de se comportar em sociedade. (p.9)*

Por último, e não menos significativamente, a discussão que se tem travado no Brasil sobre os temas da qualificação e da competência tem sido muito informada pelo debate francês. De fato, passam-se os anos e a agenda brasileira de debates nesse campo segue sendo alimentada pelas inquietações teóricas – e também políticas, em boa medida – que se propaga a partir especialmente da França.

Neste capítulo, procuro mostrar como a construção da qualificação tem uma história, seja do ponto de vista da realidade empírica de uma dada sociedade, seja do ponto de vista da própria teoria, que, claro, vincula-se aos processos sociais e políticos desta mesma sociedade. Isso significa que, conquanto acredite que o conceito de qualificação forjado para a realidade francesa tenha um valor heurístico, não se pode transpô-lo automaticamente para outros contextos, já que resulta de um debate que tem sentido naquele particular contexto social e intelectual. Em outros termos, a iminente substituição da qualificação pela competência precisa ser precedida de um conhecimento sobre esse processo histórico.

Esse retorno à história não significa, porém, que a sociedade reproduza ciclicamente as mesmas discussões sobre os mesmos problemas sem “progredir”, mas sim que refletir sobre os desafios e respostas do passado é uma das maneiras para se compreender o presente, desde que as diferenças deste sejam demarcadas e problematizadas. Assim, ainda que esses autores tenham vivido em um contexto histórico diferente do que hoje se apresenta, acredita-se que suas reflexões, ancoradas numa ampla tradição empírica associada aos trabalhos teóricos por eles iniciados (Paiva, 1989), são uma contribuição que merece ser recuperada e analisada, pois muitas das discussões que fazemos atualmente já estavam ali presentes, na aurora da automação, ainda que estudos atuais, ignorando as aquisições desses trabalhos anteriores, pareçam redescobrir ingenuamente fatos conhecidos há muito tempo (Dadoy, 1984).

2.1.1 A centralidade empírica da qualificação do trabalho

De um modo geral, pode-se dizer que o interesse pela temática da qualificação surge com o aprofundamento da divisão do trabalho no capitalismo, quando a fragmentação de

* Todas as traduções desta tese de minha responsabilidade.

tarefas daí decorrente passa a ser objeto de várias áreas, entre elas a Economia – a visão otimista de Adam Smith – e a Sociologia – a crítica pessimista de Karl Marx. Entretanto, se esta última ciência nasceu no século XIX refletindo sobre vários aspectos da categoria trabalho, é apenas no século XX, com o advento da chamada “administração científica do trabalho”, que a questão da qualificação vai ser analisada de mane

O caráter central que a noção de qualificação reveste na França lhe é conferido pelo fato dela fundamentar um conjunto de práticas que visam relacionar o funcionamento do sistema educativo e do sistema produtivo. Assim compreendida, essa noção vai conduzir, logo após a segunda guerra mundial, a diversas medidas institucionais, dentre as quais as grades de classificação que repousam num compromisso social ao termo do qual são definidos os princípios de relação de duas distribuições hierarquizadas, a dos indivíduos segundo suas capacidades e a dos empregos aos quais são atribuídas remunerações. Um tal trabalho de formalização e de codificação se realiza geralmente na escala dos ramos profissionais, lugar de organização privilegiado pelos empregadores e pelos assalariados na medida em que eles têm acesso, assim, à ação política e social.²¹ (Tanguy, 1997b, p.400)

É nesse momento, portanto, que a *qualificação do trabalho aparece como central*: ela se torna não apenas *um aspecto da prática política e social* como, também – e talvez por isso mesmo – *um conceito a ser problematizado*. Melhor dizendo, a qualificação vai se transformando em um conceito à medida que permite análises do conteúdo do trabalho, da evolução da organização da produção, das avaliações e classificações sociais expressas nas convenções coletivas, do funcionamento do mercado de trabalho (Saglio, 1998).

É preciso ressaltar também que essa formalização da qualificação em classificações profissionais significou, na França do pós-guerra, a padronização dos *conteúdos da qualificação*: a cada profissão, a cada posto de trabalho correspondia um nível escolar; uma vez adquirido os conhecimentos dessa categoria profissional, o trabalhador poderia aí permanecer sem que lhe exigissem novas aprendizagens. Em outras palavras, havia um ordenamento social das profissões e da estrutura de cargos e salários relativamente sólido e estável (Paiva, 1995), legitimado e hierarquizado pelo diploma, pelo *tempo de formação* – tempo de formação necessário para a execução de uma determinada tarefa (Dadoy, 1987) –, o que significa dizer que basicamente os conhecimentos formais e explícitos eram valorizados, validados e codificados.

Havia, assim, uma estável correspondência entre “nível de formação” e “nível de qualificação” que garantia aos trabalhadores uma carreira profissional sólida e previsível e permitia um planejamento educacional a partir da análise das ocupações. Essa correspondência instituída por esse sistema de classificação francês foi, aliás, um dos pilares sobre o qual se sustentou o crescimento verificado no pós-guerra, quando se alcançou “um

²¹ As classificações do pós-guerra, denominadas Parodi-Croizat, reconheciam cinco grandes categorias: *cadres* (“quadros”, correspondente aos executivos e engenheiros); *employés, techniciens, agents de maîtrise* (técnicos, supervisores e contramestres) e *ouvriers* (operários), estes subdivididos em: operário profissional (OP – *ouvrier professionnel*, correspondente ao trabalhador qualificado); operário especializado (OS – *ouvrier spécialisé*; correspondente ao *trabalhador semi-qualificado*); e o “servente/ajudante” (M – *manoeuvre*), identificado como *trabalhador não-qualificado*) (Cézard e Thévenot, 1983; Coriat, 1994; Eyraud, 1978)

equilíbrio estável que marcava correspondências claras entre o sistema educativo, o sistema produtivo e o sistema social” (Lichtenberger, s.d., p.31).

Deve-se ressaltar que esse equilíbrio e a configuração desse círculo virtuoso de crescimento até a década de 70 – os chamados “Trinta Gloriosos” – deu-se no contexto do chamado modo de regulação fordista²², por onde se consolidaram regimes de *welfare* que institucionalizaram mecanismos de regulação e de proteção social. Mas, é preciso notar que esse processo não se deu de forma rápida e pacífica nem muito menos igual entre os diferentes países.²³ No que se refere à diversidade das estratégias adotadas, cada país estabelecia a seu modo as políticas de investimento público, de bem-estar social e de gerenciamento das relações de trabalho. O crescimento obtido, pressuposto das políticas redistributivas no compromisso fordista, também não significava a contemplação de *todos* da mesma maneira (Coriat, 1994; Harvey, 1996). De um modo geral, as benesses desse pacto eram destinadas a homens, brancos, fortemente sindicalizados, enfim, operários que trabalhavam no setor secundário e formal da economia. Na verdade, o próprio crescimento da produção em massa, tendo a “exigência permanente de uma mão-de-obra barata e numerosa – mas suficiente para assegurar a realização das grandes massas de mercadorias produzidas –”, engendra uma forte segmentação da força de trabalho, um mercado de trabalho diferenciado, na medida em que recorre sistematicamente “a uma mão-de-obra submetida a uma depreciação massiva do valor de sua força (imigrantes, trabalhadores rurais, mulheres e certas categorias de ‘jovens’)” (Coriat, 1994, p.233).

De qualquer forma, apesar dessas ressalvas, pode-se dizer que havia uma correspondência estreita entre *diploma-qualificação-emprego-renda* nos países centrais. Mas, a referida estabilidade e solidez presentes na estrutura profissional do modo de regulação fordista implicavam uma certa maneira de compreender a qualificação: uma vez que as qualificações referiam-se a uma hierarquização das profissões de cada ramo específico,

²² Tal como concebido pela Escola Francesa de Regulação. Ainda que o “fordismo” possa ser compreendido por meio de uma perspectiva micro-social, isto é, relativa a métodos de organização do trabalho (e, nesse sentido, próxima às técnicas tayloristas), essa Escola também o concebe por meio de suas relações com os aspectos sociais, políticos e econômicos presentes fora da fábrica. Neste âmbito macro, ela define o fordismo como “o modo de desenvolvimento – articulação entre um regime de acumulação intensivo e um modo de regulação ‘monopolista’ ou ‘administrado’ – que marca uma determinada fase de desenvolvimento do capitalismo em países do centro: os anos de prosperidade sem precedentes do sistema no pós guerra” (Ferreira, Hirata, Marx et al., 1991, p.4), assentado sobre o *pacto* entre trabalho, capital e Estado.

²³ Não se pode, portanto, pensar no fordismo como um “modelo”, desencarnado das especificidades de cada país num dado momento. Isso significa que, na prática, o fordismo, tanto em sua acepção mais ampla como no seu sentido mais circunscrito à esfera produtiva, contém um forte componente de heterogeneidade que não permite uma generalização para diversos contextos sociais. Dessa maneira, quando se fala em “modelo” e “paradigma”, deve-se pensá-los mais no plano do discurso do que na dimensão da realidade empírica.

hierarquização esta estabelecida pelo tempo de formação; uma vez que, adquiridos o saber e o “saber-fazer” de uma dada categoria profissional, o trabalhador poderia aí permanecer de uma vez para sempre; uma vez que, portanto, apenas os conhecimentos explícitos eram codificados; a qualificação foi e ainda é assimilada, por muitos, a um *estoque* de saberes formais, especializados e estáticos. Assim, à medida que esse modo de regulação entra em crise, não só a estabilidade e a solidez da referida hierarquia de qualificações tornam-se fluidas, como se tem o questionamento do próprio *conceito* de qualificação.

Até há alguns anos ainda, a maioria da população ativa, masculina em todo caso, entrava, à saída dos estudos, em um emprego, um *metier*, uma profissão, que ela mantinha até a aposentadoria. Havia denominações relativamente estáveis (OP, OS, técnico, executivos...) associadas a *categorias de emprego que permitiam esperar uma progressão profissional desigual, mas previsível*. (...) Cada um podia se definir a partir delas, situar-se sobre uma escala salarial, unir-se a uma categoria sócio-profissional estável. Ora, parece que todas essas “convenções”, *portadoras de identidades profissionais e, portanto, sociais*, são questionadas, no decorrer dos anos oitenta, pelos novos modos de gestão das empresas. (...) Não se fala mais em qualificação negociada coletivamente, mas de competência avaliada em cada um individualmente e por cada empregador. (Dubar, 1998a, p.70-71, grifos meus)

Argumenta-se aqui que, se a substituição da qualificação pela competência é possível, ela requer, primeiramente, uma melhor compreensão *teórica* do conceito de qualificação, para além de sua associação *empírica* ao modo de regulação fordista e às técnicas tayloristas de organização do trabalho. Passemos a ela.

2.1.2 Georges Friedmann e Pierre Naville como precursores das chamadas abordagens “essencialista” e “relativista” da qualificação

Georges Friedmann é considerado o “pai fundador” da Sociologia do Trabalho francesa. Vivendo no contexto da mecanização e da organização do trabalho taylorista mas quando, ao mesmo tempo, renunciava-se a automação, ele faz suas pesquisas com base na observação direta nas empresas, a fim de visualizar, nas condições concretas de diversas situações de trabalho, os efeitos do progresso técnico sobre o trabalho humano.

Ainda que a qualificação propriamente dita não seja definida sistematicamente como categoria teórica em sua obra (Dadoy, 1987), suas análises trazem-na implicitamente, à medida que ele vai refletindo sobre quais seriam os elementos, os *conteúdos da qualificação*. Resumidamente, pode-se dizer que, em Friedmann (1950, 1968, 1977, 1983), a qualificação está relacionada principalmente à complexidade da tarefa e à posse de saberes exigidos para desenvolvê-la; ou seja, à *qualidade do trabalho* e ao *tempo de forma* ão necessário para

realizá-lo. Apesar de tender, em vários momentos, para uma concepção mais ampla da qualificação, o autor concentra sua reflexão na apropriação do saber do trabalhador pela máquina e/ou pela organização capitalista. É assim que ele concentra esforços para concluir por uma desqualificação ou requalificação do trabalho como decorrência das transformações técnicas e organizacionais; com idas e vindas, ele nota, por outro lado, “tendências inversas, que alimentam os primeiros discursos sobre a automação e o aparecimento de novas qualificações que começavam a surgir nesse período, o que o conduziu, assim, a formular, pela primeira vez, a tese da polarização das qualificações, que conhecerá o sucesso que nós sabemos, 30 anos mais tarde” (Dadoy, 1987, p.18).

Debates teóricos iniciados na França nos anos 80, reconstituindo os vários pontos de vista sobre o sentido que se tem dado à qualificação, denominam “essencialista” ou “substancialista” essa abordagem que parte da qualidade e da complexidade das tarefas para chegar aos atributos dos trabalhadores necessários para desempenhá-las:

Seu objetivo é comparar, mensurar sobre uma escala única (a partir de um indicador desta complexidade do trabalho – o mais freqüentemente de formação), as diferentes qualidades da força de trabalho, a um momento dado, mas também no decorrer da história: ela faz, para isso, a hipótese de uma correspondência estreita entre o grau de complexidade de um conjunto de tarefas e as aptidões ou competências manifestadas pelos trabalhadores na execução dessas tarefas. A qualificação coincide assim com a estrutura da divisão do trabalho, a qual depende de maneira essencial da tecnologia utilizada ou das “relações capitalistas”. (Campinos-Dubernet e Marry, 1986, p.199)

Friedmann, considerado o precursor dessa linha de pensamento, acaba, assim, por considerar a *qualificação do trabalho*, por um lado (conteúdo do trabalho), e a *qualificação do trabalhador*, por outro (saber e “saber-fazer” necessários para a execução deste trabalho). A essa visão, opõe-se a chamada visão “relativista” – representada inicialmente por Pierre Naville –, que não concebe a qualificação apenas do prisma da técnica e do conteúdo do trabalho – ainda que os considere –, mas antes como sendo um *processo* e um *produto* social, que decorre, por um lado, da relação e das negociações tensas entre capital e trabalho e, por outro, de fatores socioculturais que influenciam o *juízo* e a *classificação* que a sociedade faz sobre os empregos, os indivíduos e suas capacidades. Senão, vejamos.

Naville inicia suas pesquisas sobre o trabalho em meados dos anos 50, uma década depois de Friedmann. Se, por um lado, as obras deste último ainda eram a primeira referência na Sociologia do Trabalho, por outro, as interrogações sobre as conseqüências técnicas, econômicas e sociais da automação haviam se intensificado (Dadoy, 1984; 1997): as opiniões as mais contraditórias estavam polarizadas entre os friedmannianos que acreditavam que o

trabalho em migalhas seria a forma dominante de trabalho por muito tempo ainda e os otimistas que viam na automação as condições para o progresso social e para libertação dos trabalhadores (Dadoy, 1984).

Para Naville²⁴, responder às questões “o que é a qualificação?”, “o que é um trabalhador qualificado?” exige primeiramente reconhecer a diversidade contida nesta noção, expressa nas diferentes condições sociais, econômicas, políticas e culturais nas quais ela se inscreve. O autor possui, assim, uma forte perspectiva histórico-comparativa – que o afasta do estruturalismo então em voga (Tanguy, 1996) –, já que considera a qualificação como uma noção situada no espaço e no tempo. É assim que, referindo-se à Adam Smith, ele dá o exemplo da mudança radical que o termo *skilled labour* sofreu desde sua origem (no início do século XIX), quando designava justamente o trabalho parcelar, fragmentado, que podia ser aprendido rapidamente, até meados do século XX, quando passa a designar “capacidades bem estendidas, variadas, mais ou menos polivalentes” (Naville, 1956, p.25). Da mesma forma, ele também mostra que o vocabulário para designar um trabalho qualificado varia conforme os lugares: na França do pós-guerra, ainda que o termo “qualificação” fosse de uso corrente na indústria, as estatísticas francesas falavam em *manoeuvre*, em *ouvrier specialise* e em *ouvrier professionnel*; já nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha, a categoria tinha uma existência jurídica e o vocabulário oficial das estatísticas distinguia os trabalhadores em *skilled*, *semiskilled* e *unskilled* (p.10). Ora, isso significa que qualquer sociedade terá seus critérios para definir e julgar o que é um trabalho qualificado.

Por outro lado, Naville (1956) afirma que é preciso cuidado para proceder com as comparações: como comparar um trabalho que se efetuava diretamente sobre uma dada máquina com outro realizado indiretamente sobre um outro tipo de máquina? Máquinas, postos de trabalho e qualificações diferentes de uma época e de um lugar a outro não fornecem uma medida comum à comparação. Se “todas as revoluções econômicas e técnicas subvertem as escalas de qualificações; [se,] mais exatamente, elas as refundam inteiramente em função de novas exigências. [Se] massas inteiras de *metiers* e de ocupações desaparecem, e outras se impõem” (p.132), a evolução das qualificações deve ser analisada menos em termos quantitativos (positivos ou negativos) do que em termos de mutações. Se o fenômeno da qualificação é antigo e se cada época deu-lhe respostas bem diferenciadas, o autor está

²⁴ As reflexões de Naville sobre a qualificação estão estreitamente relacionadas às da automação, apesar da distância de publicação das duas obras referentes aos temas: em 1956, ele lança o *Essai sur la qualification du travail*, e é somente depois de quase uma década realizando pesquisas empíricas sobre a automação que ele publica a síntese de sua reflexão no livro *Vers l'automatisme social?*

interessado na “maneira pela qual a sociedade industrial de hoje aborda e resolve a questão, e de que maneira ela tende a lhe modificar constantemente os dados” (p.9).

A sociedade moderna impõe, assim, uma certa forma ao significado da qualificação e à sua aquisição. O que é específico à análise da qualificação no modo de produção capitalista, ou melhor, no regime salarial? Ao introduzir a *separação* do trabalhador do produto de seu trabalho, esse regime também separa a formação do exercício do trabalho: antes, não se preparava o homem *para* o trabalho; ele aprendia *no* próprio trabalho. Instaura-se assim, simultaneamente, um processo de diferenciação entre a *qualificação do trabalhador* e *qualificação do* (posto de) *trabalho*. Se “até sua época [de Adam Smith], a qualidade do trabalho é considerada como um tipo de perfeição independente do sistema econômico, estreitamente ligada à pessoa” (Naville, 1956, p.20), no capitalismo, diferentemente da heterogeneidade dos *metiers* tradicionais, predomina “uma capacidade de trabalho simples e ordinariamente indiferenciada, ao mesmo tempo parcelar e universalmente transferível” (p.26), ou seja, uma equivalência qualitativa de todas as atividades. Em outras palavras, quando a qualificação não era apenas uma capacidade de trabalho, o problema da hierarquia de qualificações não se colocava na prática cotidiana (Cadres, 1984).

Ora, isso significa que, se a qualificação não nasce com o regime salarial, é com ele que ela se torna mensurável: as qualidades das pessoas passam a ser avaliadas economicamente,²⁵ por meio de processos sociais de hierarquização que transformam essas qualidades em quantidades. Os atributos da força de trabalho, adquiridos no seio do sistema educativo, são comprados por um salário para permitir a criação e a circulação de bens e serviços necessários para a produção e reprodução da sociedade. A qualificação, caracterização da qualidade mais ou menos elevada do trabalho, situa-se assim na convergência do *sistema educativo* e do *sistema produtivo*: “as aptidões formadas pela escola e pela educação se cristalizam em uma aptidão específica que, quando *reconhecida socialmente*, torna-se qualificação” (Cardi, 1997, p.104, grifos meus). Dito de outra forma,

²⁵ Naville dedica uma parte do *Essai sur la qualification du travail* para afirmar que aquilo que ele considera “não-trabalho” também pode ser qualificado. Ou seja, não é apenas o trabalho profissional exercido para o ganho, o trabalho assalariado, enfim, o trabalho produtivo – note-se que, em sua época, apenas esse tipo de trabalho, em geral exercido por homens brancos, adultos e sindicalizados na indústria, era considerado “trabalho” – que pode ser mais ou menos qualificado, mas qualquer atividade humana. De um modo geral, as atividades que estão no topo da escala de qualidade são aquelas nas quais não há cisão entre produção e consumo, ou seja, nas quais a qualidade do processo de trabalho expressa-se imediata e simultaneamente àquele que a exerce e àquele que a usufrui, o que em geral ocorre com as manifestações culturais. Porém, no regime salarial, essas atividades caem, em algum momento, no domínio da avaliação econômica, isto é, da produção e da formação de lucros e, como tal, têm suas qualidades “como que obscurecidas pelas condições econômicas de sua manifestação” (p.16).

...os níveis de qualificação do trabalho exprimirão, afinal de contas, os valores econômicos que lhe são inclusos e, em resultado, o julgamento mais ou menos favorável trazido sobre eles. Enquanto a capacidade de trabalho é o objeto de um mercado – mercado privado ou mercado de Estado – é inevitável que ela seja avaliada diferentemente conforme o custo de sua formação e a necessidade que a economia tem dela: daí resulta sua apreciação qualitativa como qualificação. (Naville, 1956, p.135-136)

O que se pode concluir até aqui? Que, de um lado, os critérios de qualificação são relativos, pois variam conforme os grupos sociais, não só em termos socioeconômicos, mas também de valores, expressos no prestígio e no *status* conferidos às mais diversas profissões. De fato, no decorrer de todo *Essai sur la qualification du travail*, Naville vai mostrando que a noção de qualificação “não repousa sobre nenhum critério absoluto” (p.27).

Procurando desconstruir as representações em vigor (De Terssac, 1996), ele mostra que o senso comum – especialmente aquele que fala a língua francesa, e as latinas, de um modo geral – tende a associar a qualificação diretamente à *qualidade* em geral, “que tem qualquer coisa de natural”: o trabalho qualificado é aquele que é bem feito. Nesse sentido, dentro de uma mesma profissão, poderia haver um trabalho qualificado ou não-qualificado, pois “todo trabalho deve e pode ser assim qualificado, segundo sua medida”. Mas a qualificação não pode ser definida pela qualidade do trabalho, pois “é a esse julgamento latente que se opõem, todavia, as hierarquias de qualificação mais ou menos rígidas que a indústria codifica para dar um valor e um preço ao trabalho e uma grandeza aos lucros” (Naville, 1956, p.10-11).

A qualificação também não é resultante da habilidade, ainda que o senso comum associe o trabalho “qualificado” ao trabalho “hábil”. A habilidade refere-se a uma propriedade do comportamento da pessoa, ou seja, é de âmbito individual: “o indivíduo hábil é aquele que sabe agir em um caso dado para obter um efeito preciso” (p.14). Assim, a habilidade não pode ser sinônimo nem o elemento decisivo da qualificação, pois ela não é senão um componente desta. A relação de ambas com o fator idade permite visualizar melhor a diferenciação entre elas: se a idade age negativamente sobre a habilidade propriamente dita (já que as qualidades do organismo humano se deterioram com o tempo), o mesmo não se dá com a qualificação, pois a “ferramenta devolve ao operador em qualificação aquilo que o organismo perdeu em habilidade imediata” (p.35).

Naville (1956) critica todas as tentativas de definição elaboradas até então que consideravam a qualificação simplesmente como “a capacidade de executar um processo de trabalho determinado” (p.17), isto é, que utilizavam apenas critérios técnicos e pessoais, subestimando o fato de que “o trabalho qualificado é ele mesmo uma hierarquia móvel no seio de uma hierarquia mais vasta de empregos, profissões e estatutos econômico-sociais” (p.19).

Para ele, os critérios técnicos e pessoais desempenham um papel na definição da qualificação, mas esta deve levar em conta os critérios que dependem da apreciação econômica do trabalho e, nesse sentido, a correlação entre a escala dos salários e aquela da qualificação é essencial. Desde que há as separações introduzidas pelo regime salarial, anteriormente referidas, mais do que nunca a qualificação precisa ser vista sob a ótica relacional.

Diferentemente da maioria dos sociólogos de sua época, ele insiste sobre a correlação que existe entre a escala de qualificação e aquela dos salários. Se a capacidade operatória de um indivíduo faz parte de sua qualificação, e se é também um elemento constitutivo da formação do salário, ele afirma que deve existir uma correlação entre as duas escalas. Por outro lado, “se a qualificação fosse uma propriedade concreta adquirida de modo definitivo em um escalão determinado, sua remuneração deveria conservar uma relação constante com aquelas dos simples *manoeuvres*” (p.62). Mas não é isso que ocorre na realidade, pois, mesmo havendo uma determinação hierárquica mínima no que se refere ao salário, há “diferenciações” e “flutuações” que dependem de outras variáveis não presentes nas classificações profissionais, como o mercado e os prêmios de todo tipo. Dito de outra maneira, se essas classificações são uma referência essencial para a definição dos níveis salariais, estes não são exclusivamente determinados por elas: “a concorrência joga então um papel determinante [nesse] leque de salários reais, muito mais do que as capacidades adquiridas, quer dizer, do que a qualificação propriamente dita” (p.65). Nesse sentido, ele afirma que devemos desconfiar dos “níveis de qualificação” das estatísticas de emprego: uma transformação na escala de qualificações (por exemplo, diminuição de operários especializados) pode resultar antes de uma mudança na estrutura de salários do que da própria qualificação técnica (p.64). Assim, mesmo não procurando uma causalidade entre os dois termos, o autor afirma que

...é o aspecto salário que impõe, no fim das contas, sua estrutura *hierárquica* própria à diversidade das qualificações. Se uma qualificação “elevada” traz com ela um prestígio ou um poder aumentado, não é sempre – poder-se-ia dizer nem muitas vezes – em razão de seu caráter técnico. É antes em razão dos rendimentos mais elevados que ela torna possível, dentro do quadro da concorrência. Isto não é sempre verdadeiro diretamente, visto que alguns empregos mediocrementemente pagos, tal como numerosos empregos de escritório, com frequência elevam-se em relação aos trabalhos manuais melhores remunerados. Mas isto permanece verdadeiro indiretamente, porque se supõe que esses empregos necessitam uma cultura mais geral, menos esforços físicos e uma aprendizagem menos especializada, isto é, uma fruição mais extensa e mais variada de recursos sociais. Nela mesma, a capacidade de um indivíduo para efetuar uma dada tarefa não tem relação imediata com o preço desta tarefa. Não impede que esse preço, variável, dependa de um valor fundamental, de uma “base”. A grandeza desse valor fundamental, que é o trabalho não-qualificado, indiferenciado, pode também variar. (Naville, 1956, p.68-69, grifo do autor)

Ainda que haja, para grandes conjuntos profissionais, uma certa proporcionalidade entre as hierarquias oficiais de qualificação e os níveis médios dos salários, os salários reais e as taxas de base podem variar consideravelmente para a mesma classificação oficial. É assim que a regra que fixa a equivalência de um trabalho e de seu preço – expressa no princípio “para trabalho igual, salário igual” – encontra na prática muitas limitações. Em primeiro lugar, porque a acentuação da divisão do trabalho torna cada vez mais difícil encontrar duas tarefas rigorosamente idênticas, tanto pelas modalidades de operação que requer quanto pelas circunstâncias em que é exercida. Além disso, mesmo onde esse princípio é respeitado em suas linhas gerais, há diversos determinantes sociais que contribuem para que haja uma desigualdade salarial: a estrutura de remuneração pode variar por diferenças entre os sexos, de acordo com a idade, conforme as regiões geográficas, por raças, entre o setor público e o privado, de acordo com o tamanho dos estabelecimentos, oriundas do grau de sindicalização do pessoal etc. Assim, “a distribuição dos grupos sociais nas escalas de salários pode operar-se em detrimento de alguns: basta, para isso, que os diferentes grupos não sejam igualmente distribuídos pelos diferentes tipos de emprego” (Naville, 1973, p.151).

É por isso tudo que a codificação das qualificações adquiridas, no seio das grades de classificação, é objeto de conflitos e lutas entre empregadores e empregados, estes buscando garanti-las por meio de critérios ligados à pessoa (aprendizagem na escola ou no próprio trabalho, antigüidade) mais que ao posto, e os primeiros evitando especificá-las nos contratos coletivos ou particulares, a fim de que ela não se torne uma propriedade definitiva dos trabalhadores. Viu-se que, no pós Segunda Guerra Mundial, essa codificação em termos de qualificação adquiriu enorme importância justamente para estabelecer uma relação e uma correspondência entre as *qualificações adquiridas* pelos trabalhadores e as *qualificações requeridas* pelos postos de trabalho.

Vê-se, assim, que a capacidade profissional de um indivíduo não tem uma relação direta e imediata com o salário: “as hierarquias de qualificação não correspondem somente a hierarquias de salários, mas, também, a julgamentos de consideração, de prestígio, de dedicação e de responsabilidade”. (Naville, 1973, p.151)

ser vista sob o ângulo de sua apreciação social, isto é, da produção de hierarquias profissionais, ela não pode ser definida como uma “coisa”, um atributo do qual se pode caracterizar a essência nem pode ser fundamentada pelas características do trabalho a realizar.

Nós seríamos levados (...) a dizer que o fenômeno da qualificação do trabalho não existe por si só; (...) que sua determinação quantitativa não tem nada de natural, e que o caráter “objetivo” dessa determinação é um artifício pelo qual as instituições codificam certos tipos de hierarquia técnica inerentes às nossas sociedades antagônicas. (...). A qualificação não pode jamais ser apreendida nela mesma. Ela se apresenta sempre como uma relação, e uma relação de elementos múltiplos. (...) Fundamentalmente, *e uma relação entre algumas operações técnicas e a estimativa de seu valor social*, e esta parece ser a visão sociológica mais abrangente que dela se pode ter. (Naville, 1956, p.129, grifos do autor)

A definição de Naville tem o mérito de relativizar toda tentativa de estimação objetiva, absoluta dos níveis de qualificação. Sociologicamente, então, a qualificação do trabalho é uma relação social complexa porque designa o aspecto hierárquico das estruturas sociais, o *juízo social* do valor comparado dos trabalhos e das capacidades, valor este estimado economicamente, mas que também é recoberto pelas avaliações sociais de alcance mais vasto.

Mas, se é assim, se a própria produção de hierarquias profissionais é variável no tempo e conforme as estruturas socioeconômicas, os setores de produção e até as empresas, como se pode comparar diferentes trabalhos? Como definir o trabalho qualificado? Naville se pergunta se não há critérios gerais e universais que possam simplificar a diversidade contida no real e, assim, tornar os fenômenos designados sob o termo qualificação mais inteligíveis. Nessa existência conflituosa e variável, nessa definição problemática e relativa, o autor propõe que a qualificação seja medida pelo *tempo de formação*, pois este mecanismo

... é o que varia menos no curso da evolução das formas sociais (...) O que varia mais é o juízo que os indivíduos e grupos sociais trazem sobre a qualificação do trabalho. (...) Valorizando a aprendizagem e a educação profissional e geral como origem da qualificação apreendemos mais de perto essa *interseção das exigências técnicas do aparelho de produção e do juízo que a sociedade traz momentaneamente sobre elas*. A qualificação corresponde assim, ao mesmo tempo, a um saber e a um poder. (Naville, 1956, p.12-13; p.131, grifos meus).

De qualquer forma, se há uma relação entre o tempo de formação e as classificações profissionais, isso não significa de forma nenhuma que uma seja a “causa” da outra, que a formação determina o emprego (Stroobants, 1993b), isto é, não se pode fazer da aprendizagem um sinônimo do emprego ocupado: há uma diferença entre aprender a mecânica e ser mecânico em uma dada empresa (Alaluf, 1986). Basta lembrar, para isso, que uma aptidão só se torna qualificação quando é reconhecida e utilizada socialmente no mercado de trabalho. Simultaneamente, toda uma série de fatores estranhos à aprendizagem,

alguns dos quais podem ser considerados primeiramente como naturais, como o sexo (“masculinidade no serviço”) ou a idade (“antigüidade no emprego”) concorre com ela na valorização de um trabalho. Outros, como as condições de trabalho, também provocam

...contestações freqüentes quando se trata de converter essas condições em prêmios hierarquizados, dito de outro modo, em valores monetários. Para o trabalhador, o “risco de acidentes” valoriza o trabalho; para o empresário, ele não acrescenta absolutamente nada a seu valor; ele pode, ao contrário, fazê-lo perder; inversamente, um certo nível de cultura e de garantias de aprendizagem acrescentam valor ao trabalho possível; *mas este valor acrescentado pode não ser “reconhecido”* e atualizado pelo emprego profissional real daquele que o detém. (Naville, 1956, p.131, grifos meus)

Além disso, em todas as passagens em que Naville conclui pelo tempo de aprendizagem como critério de valorização dos trabalhos, ele não deixa de ressaltar que as formas e a duração dessa aprendizagem também sofrem variações conforme a época, o lugar, o estado das técnicas e das formas de transmissão dos saberes, etc.

Mas por que Naville, ao final da sua reflexão, e Friedmann, no início da sua, retêm a duração da aprendizagem como critério da qualificação? Em primeiro lugar, não se deve esquecer da importância que o tempo de formação desempenhou na época, como base para a elaboração das Classificações Parodi-Croizat, no pós-guerra, que objetivaram o reconhecimento das aptidões pelo reconhecimento da formação, de sua duração e de sua sanção, o diploma (Campinos-Dubernet e Marry, 1986; Tanguy, 1997c). Para ambos, este ocupa um lugar central como qualidade objetivada dos indivíduos e como determinante do lugar de seu detentor na hierarquia da empresa (Cardi, 1997).

Mas, as semelhanças param por aí: enquanto Friedmann toma o tempo como indicador do trabalho dos “*metiers*

A desconexão progressiva entre os sistemas técnicos e as atividades humanas acarreta também uma disjunção entre os ciclos do tempo da máquina e os ciclos do tempo do homem. As técnicas vão ganhando cada vez mais autonomia e rompem com a relação direta do trabalhador com os materiais, as ferramentas e os produtos. O movimento contínuo de separação do trabalhador de seu trabalho instaurado pelo regime salarial (que Naville apreende por um quadro teórico) é assim reforçado pelas transformações técnicas (que ele observa empiricamente). Essa *dissociação crescente* entre o trabalho das máquinas e o trabalho dos homens apenas ratifica a tese de que a qualificação do trabalho deve ser vista não “como um tipo de substância, de ‘coisa’ estreitamente dependente das circunstâncias técnicas imediatas [e individuais] onde ela se revela”, mas como “a apreciação social do valor diferencial dos trabalhos” (Naville apud Alaluf, 1986, p.129-130).

No contexto da automação, torna-se ainda mais claro que a visão que deriva a qualificação diretamente da qualidade do trabalho, ou seja, que enfatiza a “despossessão” dos saberes do trabalhador pelo progresso técnico e/ou pelo capitalismo, perde toda sua consistência. Assim concebida, essa teoria da qualificação faz o assalariado lamentar as condições anteriores de sua própria existência.

de qualificação (Alaluf, 1986), que Naville é considerado como precursor da chamada visão “relativista”²⁶:

Para esta (...) corrente, a qualificação é um *enjeu*²⁷, ela é eminentemente relativa. Seu conteúdo varia no tempo, se bem que se torna difícil, quase sem significação, comparar qualidades de trabalho que jamais se reencontram no mercado de trabalho. A definição da qualificação e sua medida são muito conflituosas, pois atrás dela joga o problema do salário, do conflito coletivo e individual, ligado ao problema da partilha do valor criado. Esta concepção da qualificação foi iniciada por Pierre Naville em seu *Essai sur la qualification du travail* de 1956 e retomada, a partir do fim dos anos 60, por um conjunto de trabalhos de sociologia do trabalho (...) [que], quaisquer que sejam suas diferenças (nos encaminhamentos, nos objetos tratados, nos métodos de investigação empírica), têm em comum o fato de abordar a qualificação menos por ela mesma do que através dos *enjeux*, lutas e processos sociais que concorrem para sua codificação (nas classificações, por exemplo) e para sua avaliação (em termos de salário, mas também de prestígio). (Campinos-Dubernet e Marry, 1986, p.206)

Apesar dessa ampliação representada pela perspectiva navilliana, na medida em que, em sua época, o desemprego era fraco, a prioridade era colocada mais sobre a definição das qualificações e das condições de trabalho do que sobre as relações de emprego presentes no mercado de trabalho (Erbès-Seguin, 1999). Alaluf (1986) também mostra que a tese da “desposseção” do saber dos trabalhadores, de sua desqualificação, exerceu e ainda exerce um grande fascínio sobre a Sociologia francesa, primeiro porque os sociólogos concentraram-se durante muito tempo sobre as indústrias metalúrgicas, onde a “parcelização” das tarefas adquiriu a forma mais evidente, e também por causa da metodologia adotada, apoiada sobre o discurso dos próprios trabalhadores, que falam em termos nostálgicos do trabalho passado e ocultam suas dificuldades, porque sentem a perda da identidade profissional e da coalisão operária. Por causa disso, por tentar apreender a *qualificação nela mesma*, no *locus* do trabalho, por meio do grau e frequência de inteligência que o trabalho requer, os sociólogos tenderam a vê-la em termos evolutivos e associaram sua evolução à tecnologia, aproximando-

²⁶ A classificação de Friedmann e Naville nas perspectivas “essencialista” *versus* “relativista” não pode ser reificada: em primeiro lugar, porque o pensamento de Friedmann não é tão simplista como pode parecer à primeira vista, dadas as diversas mediações nele presentes (Tartuce, 2002). É assim que, apesar de derivar a qualificação da complexidade do trabalho e do grau de inteligência necessário para realizá-lo, ele acaba relativizando o tempo de formação como critério da qualificação. Naville, por outro lado, apesar de enfatizar a todo momento a relatividade da qualificação, acaba tomando o tempo de formação como elemento essencial para medi-la, o que leva alguns autores a verem aí um paradoxo (Stroobants, 1993b). Apesar de não ter detalhado essas nuances, acredito que a denominação “essencialista” e “relativista” a ambos os autores é, sim, pertinente, mas pertinente para mostrá-los como fundadores das posturas que se seguiriam depois, que concentram, de um lado, aqueles que privilegiam a observação concreta nas empresas e, de outro, aqueles que enfatizam a necessidade de ultrapassar o local de trabalho para apreender os processos sociais que classificam e hierarquizam os indivíduos e os empregos em matéria de conhecimentos e atributos exigidos, de prestígio e de salários.

²⁷ *Enjeu* é um termo francês que não possui uma tradução exata e fiel em português. Aproximadamente, pode-se dizer que significa “o que está em jogo”.

se muito da perspectiva iniciada por Friedmann. Porém, identificando a qualificação à tecnologia, fazem-na desaparecer como conceito autônomo (Campinos-Dubernet e Marry, 1986).

2.1.3 Crise do chamado modo de regulação fordista e a disputa conceitual: “qualificação” versus “competência”

Com as transformações tecnológicas, econômicas, políticas e culturais que atingiram o mundo do trabalho a partir dos anos 70, o modo de regulação fordista e as técnicas tayloristas de produção parecem esgotados para superar a crise, e inicia-se então a passagem desse “modelo” para o chamado regime de acumulação flexível (Piore e Sabel, 1984), como a forma “encontrada” pelo capital para superar a crise iniciada na década de 70²⁸ (Harvey, 1996). Ainda que a passagem de um “paradigma” a outro deva ser pensada como um processo complexo e contraditório que evidencia uma crise, e não uma supressão acabada de um “modelo” por outro, o fato é que as novas bases tecnológicas introduzidas pela chamada “terceira revolução industrial” (micro-eletrônica e robótica, microbiologia e novas fontes de energia) forneceram as condições para uma reestruturação produtiva apoiada na produção enxuta, *integrada e flexível*.²⁹ Por serem programáveis e, portanto, flexíveis, as máquinas baseadas em tecnologia micro-eletrônica atenderam as necessidades do mercado instável e permitiram a retomada dos ganhos de produtividade, ao assegurarem uma nova economia do tempo e do controle, que permite, por sua vez, otimizar recursos e reduzir drasticamente os tempos de produção (Coriat, 1983, 1994; Leite, 1994).

Todas essas transformações alteram, assim, as relações Estado-sociedade, as relações inter-empresariais, as relações intra-classe, as relações capital-trabalho e atingem, conseqüentemente, o mundo do trabalho e os seus trabalhadores, já que o principal resultado desse processo é um aumento de produtividade jamais visto, porém sem a contrapartida do trabalho humano: cada vez se produz mais em menos tempo e com menos trabalhadores. As

²⁸ O debate sobre o fim do círculo virtuoso é complexo, extenso e discutido por várias correntes: para alguns defensores da acumulação flexível (como Piore e Sabel, por exemplo), o problema está na obsolescência do fordismo para atender novos padrões de consumo, crescentemente heterogêneos. Já para os teóricos da regulação, o problema recai sobre a dificuldade de gerar aumentos de produtividade, associada à resistência dos trabalhadores; esta tem papel fundamental na explicação da crise. No primeiro caso, “os problemas do fordismo são exógenos ao sistema produtivo; [no segundo,] eles residem em seu interior – para sermos mais precisos, em seus limites” (Wood, 1991, p. 32).

²⁹ Deve-se enfatizar aqui que, em um processo de grandes mudanças como esse, não se pode afirmar a anterioridade de um fenômeno sobre outro, isto é, não se pode estabelecer uma relação causal e linear entre a crise do fordismo e as transformações tecnológicas, uma vez que fatores múltiplos concorreram para esta crise do capital e são por ela também afetados.

altas taxas de desemprego parecem significar uma nova maneira do capitalismo encarar o trabalho: se, no fordismo, havia o reconhecimento do trabalho humano como principal força para o crescimento do capitalismo, hoje parece que esse sistema pode dispensá-lo progressivamente.

Além disso, ele parece exacerbar as possibilidades de flexibilização para combinar, ao mesmo tempo e no mesmo espaço, formas de trabalho alternativas (Harvey, 1996), podendo utilizar-se de uma “elite profissional”, que trabalha no setor “moderno” da economia, como também de formas de emprego precárias (trabalho sub-contratado, temporário, etc.), com contratos flexibilizados e desregulamentados, feitas na maioria das vezes no chamado setor “informal”. Na verdade, mais do que a divisão entre setores “modernos” *versus* “atrasados”, esses diferentes tipos de trabalho sinalizam a sua articulação em cadeias produtivas e de subcontratação. Como afirmam Abramo, Abreu e Leite (1997), trata-se de desvendar essas lógicas de acumulação que “ao mesmo tempo que produzem formas de trabalho mais estáveis, qualificadas e mais bem remuneradas, difundem também, na outra ponta, o trabalho informal, instável, mal-remunerado, pouco qualificado e desprotegido” (p.206).

Levando-se em conta que todo esse processo traz consigo uma forte segmentação do trabalho e que “o trabalhador industrial masculino dos países industrializados é o símbolo desse novo paradigma de produção” (Hirata, 1995, p.43) – e, que, portanto, é altamente questionado por pesquisas que consideram a divisão sexual e internacional do trabalho –, deve-se notar que algumas de suas conseqüências afetaram a organização, as relações e os conteúdos do trabalho dentro das empresas. Diante da automação flexível como forma de contornar a crise, elas introduziram, ao lado de transformações tecnológicas de base física, mudanças organizacionais: as decisões operacionais deveriam ser descentralizadas em virtude da velocidade das mudanças e os trabalhadores de todos os escalões seriam chamados, a todo momento, a participar desse processo de inovação rápida, tomando decisões e enfrentando os problemas aleatórios e imprevistos presentes nesse “novo” modo de produzir. As novas tecnologias, tanto de base física quanto de base organizacional, estariam exigindo, portanto, um trabalhador com formação mais abrangente para lidar com diversas tarefas cada vez mais abstratas, complexas e imprevisíveis.

O modelo de produção, organização e gestão do trabalho considerado o mais representativo dessas transformações é o “modelo japonês”, cujas características da organização do trabalho são basicamente o trabalho em equipe, a não demarcação de postos e a não prescrição de tarefas, o que implica polivalência e visão de conjunto para resolver

problemas e propor soluções no cotidiano do trabalho (Hirata, 1996). No mundo empresarial, as tentativas de copiar certos aspectos desse modelo ganharam impulso: técnicas como “controle estatístico de processo” (CEP), “círculo de controle de qualidade” (CCQ), *just in time* (JIT), etc., espalharam-se discursiva e concretamente, penetrando as falas das gerências e também a própria realidade empírica das empresas, nos mais variados países. O pensamento acadêmico, por seu turno, não s (a)Tj 5.28312 0 Td ()Tj 4.56269 0 Td (())Tj 3.96234 0 Td (C)Tj 8.04478.

Com relação aos conteúdos, entre esses “novos” requisitos estão não apenas conhecimentos técnicos, mas também – e talvez principalmente, como enfatiza boa parte da literatura especializada – conhecimentos cognitivos e capacidades.

p.129). Estaria havendo, portanto, uma reviravolta na Sociologia do Trabalho:³³ a tese da requalificação dos trabalhadores “vai conduzir a uma superação do paradigma da polarização das qualificações [ou da desqualificação], dominante desde o fim dos anos setenta e à emergência do modelo da competência” (p.132).

O chamado modelo de competência assenta-se sobre alguns fundamentos: em primeiro lugar, a competência é um atributo que remete à subjetividade do indivíduo, e relaciona-se com a conscientização das responsabilidades pessoais frente a sua atuação profissional; em segundo, a competência está intimamente associada à ação desenvolvida em uma situação específica, o que significa dizer que, tão importante quanto os conhecimentos adquiridos, é a mobilização e a capacidade do sujeito para articular a dimensão cognitiva desses saberes com as atitudes necessárias para, de forma autônoma, resolver problemas em uma dada situação.

Uma gestão fundada nas competências encerra a idéia de que um assalariado deve se submeter a uma validação permanente e dar constantemente provas de sua “adequação ao posto”, de seu direito a uma promoção ou a uma mobilidade promocional. (...) [Em outros termos,] tudo se passa como se a competência, conjunto de propriedades instáveis que devem constantemente ser submetidas à prova, opusesse-se à qualificação avaliada, em grande parte no último período, pelo diploma, título adquirido de uma vez por todas (Tanguy, 1997a, p.184; p.193).

Nesse modelo, o controle dar-se-ia por objetivos e resultados, e não mais por tarefas, já que a *prescrição* estaria sendo substituída por um *trabalho flexível*. No que se refere ao recrutamento, à remuneração e à promoção, eles não seriam realizados mais por cargos, mas sim por competências, o que significa um deslocamento da rede de qualificações do posto de trabalho para o indivíduo. Na França, essa mudança opõe-se à idéia de qualificação porque sua definição deixa de ser feita por categorias e negociada coletivamente e transforma-se em competências avaliadas individualmente e por cada empregador, o que engendra não apenas diferentes produtividades e diferentes salários, mas também enfraquecimento dos trabalhadores, dos sindicatos, dos direitos e das proteções coletivas conquistadas (Dubar, 1998a, 1998c).

³³ Não apenas aí mas também na relação entre educação e trabalho: esta relação “foi analisada, até o final dos anos 60, prioritariamente de maneira crítica tanto pela Sociologia da Educação como pela Sociologia do Trabalho. Enquanto a primeira direcionava suas investidas à teoria do capital humano e considerava o sistema escolar como voltado para a reprodução da sociedade de classes, a segunda, apoiada na teoria do processo de trabalho, se centrava na crítica à organização taylorista e fordista do trabalho e suas conseqüências danosas para a qualificação da mão-de-obra. De qualquer um dos ângulos, a relação entre educação e trabalho era entendida como uma relação negativa, na medida em que a organização do trabalho era considerada como uma forma de expropriação do saber operário e de desqualificação da mão-de-obra e a educação para o trabalho era vista, na maior parte das vezes, como um simples processo de adestramento para os postos de trabalho parcelados e destituídos de conteúdo que a organização fordista do trabalho provia para a grande maioria da classe trabalhadora” (Leite e Posthuma, 1995, p.15-16).

Dessa forma, à medida que o posto de trabalho vê seu desaparecimento, as formas tradicionais de hierarquização das qualificações e dos salários que dele derivaram – produzidas coletivamente – são questionadas. Colocando em xeque a estrutura profissional baseada nos postos de trabalho, a realidade empírica e/ou a teoria científica têm produzido uma nova maneira de designar o trabalho (sua seleção, remuneração, promoção etc.), centralizada nas competências, justamente porque se pressupõe ser ela a fornecedora da flexibilidade exigida atualmente e a promotora do reconhecimento e da valorização dos aspectos subjetivos e não-formais da qualificação.

A ênfase na polivalência, entendida como um conjunto de capacidades que possam enfrentar a complexidade e a imprevisibilidade do “novo” modo de produzir, significa a passagem do conceito de qualificação para o de competência. A competência pode ser definida como a tradução dessas capacidades numa tomada de iniciativa e num assumir de responsabilidade por parte do trabalhador frente aos eventos produtivos – situações surpreendentes que ocorrem na produção. No singular, a competência expressa uma mudança na organização e nas relações sociais; no plural, ela designa as transformações nos conteúdos profissionais (Zarifian, 1994, 1998).

Vê-se, assim, que as modificações nos *conteúdos da qualificação* não provocam uma mudança no seu próprio *conceito*. Isso porque a qualificação foi, e ainda é – independentemente das concepções de Friedmann e Naville – associada, pela prática social e pela literatura, ao modo de regulação fordista e às técnicas tayloristas de produção, nas quais prevalecia o sistema de codificação do trabalho baseado na classificação de qualificações, identificadas, por sua vez, como um *estoque* de conhecimentos formais, específicos e rígidos, conferidos de uma vez para sempre pelo diploma. Esse modelo de gestão do trabalho que vigorou – na prática e conceitualmente – durante o fordismo, especialmente na França, parece, assim, não ser mais condizente com o novo paradigma produtivo. Será?

2.1.4 Qualificação: mais ampla do que a competência

A eleição do tempo de formação como critério da qualificação é, de fato, o aspecto mais limitado das análises de Friedmann e Naville sobre a qualificação, e por vários motivos. Em primeiro lugar, o diploma não abrange os aspectos que não figuram no *curriculum vitae* ou nas descrições das funções a realizar, mas que são tão evidentes quando uma oferta de emprego menciona “enviar foto” (Cadres, 1984). Em segundo, se o trabalhador qualificado é

aquele reconhecido pelos sistemas de classificação descritos, claro está que, por esse critério, as qualificações tácitas e o trabalho feminino ficam totalmente excluídos, pois não foram “aprendidos” nas instituições formais de formação inicial e profissional. Mesmo com a entrada de mulheres no mercado de trabalho, a duração da formação também não permite explicar as barreiras de acesso e mobilidade presentes nesse mercado, que se expressam, por exemplo, no fato de uma mulher com uma longa aprendizagem formal nem sempre conseguir uma promoção na empresa e/ou no fato dela receber menos do que um homem na mesma posição.

Dentre as modalidades de divisão sexual da atividade profissional, uma modalidade constante atribui o trabalho manual e repetitivo às mulheres, principalmente, e os trabalhos que requerem conhecimentos técnicos, aos homens. Uma outra constante pode ser citada: *os empregadores reconhecem de bom grado as qualidades próprias à mão-de-obra feminina sem, contudo, traduzir estas qualidades em qualificações profissionais*, contrariamente ao que acontece no caso da mão-de-obra masculina. Esta persistência da divisão sexual se conjuga a uma extrema variabilidade nas políticas de pessoal adotadas pelas empresas. (Hirata, 1995, p.45-46, grifos meus)

Se Naville (1956) não analisa a divisão sexual do trabalho e as relações de gênero, pode-

Disso tudo decorre que o tempo de formação também não pode ser tomado como critério essencial da qualificação, pois o diploma deixa de ser uma condição suficiente, ainda que necessária (e com exigências cada vez maiores em termos escolaridade), para o acesso e permanência no mercado de trabalho. Em outras palavras, se a duração da aprendizagem podia ser um critério da qualificação quando a maioria das pessoas (dos homens) possuía emprego, ou seja, se esse critério era compatível com o trabalho assalariado da grande indústria, hoje ele não pode mais dar conta da ampliação e da heterogeneidade existentes no mundo do trabalho.

Dessa maneira, se nos atermos à dimensão do conteúdo do trabalho e, conseqüentemente, da tecnologia, podemos pedir que a qualificação seja substituída pela noção de competência, porque ela foi associada a esse tempo de formação institucionalizado, a esse *estoque* de conhecimentos, a essa *qualificação formal*, que, de fato, deixa de lado e não codifica os aspectos subjetivos da qualificação, a *qualificação real* exercida na prática profissional, ou seja, a mobilização para agir em situações imprevisíveis. Todavia, se o tempo de formação é atualmente um critério limitado para se analisar a qualificação, isso não significa que a própria qualificação seja também, ela mesma, um *conceito* limitado para expressar as mudanças havidas desde a década de 60 do século XX. Se pensarmos a qualificação como um conceito autônomo e se ampliarmos o conceito, tal como fez Naville, podemos dizer que a qualificação é mais ampla do que a competência. Senão, vejamos.

Se Naville deixa de lado vários aspectos que, em sua época, não eram problemas (desemprego, precarização do trabalho, relações de gênero, etc.), sua definição da qualificação como uma relação social permanece extremamente atual, porque, no regime salarial, as qualificações profissionais – que, em princípio, remetem a capacidades qualitativas – são apreciadas por meio de sua hierarquização nas classificações profissionais – que medem quantitativamente essas capacidades por meio do salário. O autor situa-se, assim, em um registro bem mais amplo: uma vez que o regime salarial separa o trabalhador de seu trabalho ou, como diz Alaluf (1986), separa “a atividade profissional do trabalhador entre um período de educação não remunerada e uma atividade prática remunerada” (p.55), a qualificação não pode ser derivada do conteúdo do trabalho mas, antes, deve ser vista por meio da *relação* entre essas esferas.

Em resumo, o que Naville não concebe – e o que, em última análise o difere da visão “essencialista” – é que se tome a qualidade do trabalho para determinar diretamente a qualificação, o que acaba por lhe conferir um caráter “essencial” ou “substancial” (Campinos-

Dubernet e Marry, 1986): “a qualificação, sendo feita de qualidades, estas são transferidas à máquina, o capitalismo organizando assim a desqualificação do maior número” (Alaluf, 1986, p.318). Como analisado anteriormente, os trabalhos de Naville invalidam a tese de uma ligação mecânica entre automação e aumento das exigências de qualificação. São os termos da questão que deveriam, pois, ser modificados: uma vez que não se trata da recuperação possível de um domínio perdido e nem da comparação de qualidades de trabalho de diferentes lugares e momentos, em termos de aumento ou diminuição, não se deve falar em “requalificação” do trabalho, mas sim em qualificação nova e antiga, em transformação das qualificações. Em outros termos, não se trata de saber se o capitalismo ou a técnica aumenta ou não qualificação, mas de entender que, no regime salarial, a qualificação remete a uma relação social, “que resulta da distinção mesma entre a qualificação dos empregos e a qualificação dos trabalhadores” (Hirata, 1996, p.132).

Diferentemente de Friedmann, portanto, não basta apenas pensar na qualificação do trabalhador e na do trabalho, mas é preciso *relacioná-las* e ver os conflitos que se expressam na “*oposição entre a fluidez das qualificações requeridas (...) e a cristalização das qualificações adquiridas*”, o que gera uma contradição social, na medida em que o trabalhador “considera sua qualidade profissional como uma aquisição definitiva ligada à sua pessoa (...) e a ‘indústria’, ao contrário, exige um envolvimento permanente resultante de necessidade móveis” (Naville, 1956, p.147-148, grifos meus), para a sua manutenção e reprodução. É assim que se tem “a relatividade das qualificações adquiridas, que podem, de um dia para o outro, não ter mais significação prática, perdendo assim toda sua existência” (p.38). Deve-se ter claro que, na medida em que, para Naville, o *enjeu* essencial da qualificação é o salário, esse *reconhecimento* deve ser não apenas simbólico, mas também material.

Simultaneamente, partindo dessa mesma constatação de que a qualificação situa-se na *relação* entre o sistema educativo – onde se produz o valor de uso das qualificações – e o sistema produtivo – onde essas qualificações são reconhecidas socialmente, ou seja, onde elas se tornam valor de troca –, a perspectiva de Naville revela a necessidade de “sair da empresa”, para avaliar as formas jurídicas ou institucionais que a qualificação pode tomar, como classificações, índices de salários, categorias estatísticas, etc. Atualmente, em um contexto de desemprego, essa perspectiva mostra novamente sua vitalidade. As classificações profissionais têm, portanto, um papel fundamental na análise sobre a qualificação, mas, diferentemente da postura “essencialista”, para quem as classificações têm uma existência em

si mesmas e correspondem às necessidades funcionais do emprego, a visão “relativista” as considera na sua relação com os processos sociais que as constroem, isto é, com as operações realizadas para classificar e hierarquizar os indivíduos e os empregos em matéria de salários, de prestígio e de conhecimentos e atitudes exigidos.

O fato de haver uma diluição da prescrição e dos postos de trabalho nas empresas, o que demanda atributos mais subjetivos, e uma forte proliferação de práticas de trabalho para além do assalariado formal, não invalida essa argumentação, isto é, não significa que as qualificações sejam remetidas, de fato, à qualidade dos indivíduos, pois as atividades dos homens continuam sendo avaliadas por meio de seu valor econômico, isto é, continuam sob o domínio da relação assalariada. Apesar da heterogeneidade das práticas de trabalho hoje existentes (ou melhor, hoje reconhecidas), ainda prevalece a relação capital-trabalho assalariado; ou seja, o assalariamento é ainda a forma dominante de trabalho remunerado.³⁴

Por outro lado, essas mudanças podem implicar, sim, um novo tipo de classificação. Se, como mostrou Naville, é possível classificar hierarquicamente uma população em função de critérios como o nível de aprendizagem ou de salários – o que designa o “lado rígido” das hierarquias –, essa classificação é inseparável de seu próprio questionamento, ou seja, da renovação constante das qualificações no tempo e no espaço conforme as mudanças técnicas, socioeconômicas e culturais das diversas sociedades. Dito de outro modo, se as classificações contêm um elemento artificial e, portanto, não correspondem ao trabalho de fato realizado na prática, isso significa que elas não são imutáveis, mas sim objeto de contestações permanentes dos critérios *crystalizados* nas hierarquias de qualificação, tanto pelos empregados como pelos empregadores, ainda que por razões opostas.

Ora, isso significa que a transformação tem um papel fundamental na análise navilliana. Nesse sentido, não se poderia dizer que a substituição do modelo de gestão do trabalho baseado na qualificação para um assentado sobre a competência é, *em si*, maléfica: em primeiro lugar, porque a padronização das qualificações em classificações profissionais objetivas e impessoais é uma especificidade da sociedade francesa (Saglio, 1999), o que significa que, em outros lugares, pode haver outros tipos de hierarquização que não são necessariamente ruins para os trabalhadores; em segundo, porque, se há uma diluição do posto

³⁴ Aliás, paradoxalmente, esse predomínio foi outro fator que influenciou o *reconhecimento* de outras atividades como trabalho: “a difusão e a hegemonia progressiva dessa relação social [assalariada], que se traduz no fato de ter se tornado a referência para perceber, pensar, organizar numerosas atividades, tiveram, por consequência, uma extensão da denominação de trabalho a atividades que não eram designadas como tal e que não estabelecem relação assalariada, como ‘trabalho doméstico’ e ‘trabalho independente’” (Freyssenet, 1994, p.115-116).

de trabalho e da especialização que lhe é associada, as classificações não podem ficar à parte dessa realidade

comunicação e de co-responsabilidade, que remeteria a um coletivo de trabalho. Por tudo isso, o autor prefere então usar o termo “competência”, pois a definição da qualificação fica presa ao falso dilema entre a qualificação do emprego (que não dá conta do trabalho real) e a qualificação do indivíduo (que não abrange a dimensão do reconhecimento).

Apesar dessa definição ampliada, o que se quer mostrar aqui é que, *do ponto de vista te rico*, a qualificação, tal como concebida por Naville, não só está longe de ser um conceito estático, que designa as qualidades dos trabalhadores objetivadas pelo diploma, como também é mais ampla do que a competência e a engloba, pois é a qualificação que dá conta dos aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais presentes na classificação e hierarquização dos empregos e das profissões.

Stroobants (1993a, 1993b) mostra que a problemática da qualificação deve interessar àqueles que preferem falar de competência justamente por causa da ênfase de Naville para não se confundir as características dos trabalhadores com aquelas do trabalho. Se a qualificação não é uma “coisa”, uma “substância”, diz Naville, “é porque não existe nenhum meio direto e ‘objetivo’ de qualificar um conjunto de postos por razões puramente técnicas”. Deriva daí que “as operações, tarefas ou a qualidade do trabalho não determinam a maneira pela qual as competências dos trabalhadores serão valorizadas em termos de qualificação” (Stroobants, 1993a, p.278). Um trabalho mais complexo, que demande competências variadas e elevadas, não será necessariamente mais qualificado, pois pode não ter, socialmente, *reconhecimento* simbólico e/ou financeiro. Dito de outro modo, as competências referem-se aos atributos dos trabalhadores, mas não dão conta de sua valorização efetiva. Como diz Stroobants (1993a), “nada impede, teoricamente, um operador de máquina-ferramenta a comando numérico de programá-la ele próprio (...). Todavia, na prática, esta situação é excepcional: mesmo se o operador é capaz e se ele a programa no momento, raramente ele é pago por isso. *Aí está bem uma diferen a essencial entre uma competencia mobilizada e seu reconhecimento em termos de qualifica ão*” (p.272, grifos meus).

Se, com efeito, há nas empresas uma demanda por competências que se choca com a estrutura baseada nos postos de trabalho, será que essas empresas serão capazes de certificá-las e remunerá-las? Mais ainda, como as “novas” competências adquiridas irão reverter em matéria de salário e progressão de carreira? O fato é que, enquanto não houver uma negociação e uma institucionalização da competência no que se refere ao seu *reconhecimento* em termos de classificação e salário, o debate “qualificação” *versus* “competência” não será concluído e os conflitos continuarão acesos.

A adoção do modelo da competência implica um compromisso pós-taylorista, sendo difícil de pôr em prática se não se verificam soluções (negociadas) a toda uma série de problemas, sobretudo o de um *desenvolvimento não remunerado das competências* dos trabalhadores na base da hierarquia, trabalhadores estes levados no novo modelo de organização do trabalho a uma participação na gestão da produção, a um trabalho em equipe e a um envolvimento maior nas estratégias de competitividade da empresa, *sem ter necessariamente uma compensação em termos salariais*. (Hirata, 1996, p.133, grifos meus)

Neste momento em que há uma assimetria nas relações de força, já que os trabalhadores têm tido seu poder contratual enfraquecido no sistema de negociações, há o risco não só de uma imposição da gestão flexível das competências pelas empresas, como também de uma naturalização das mesmas, já que a sua “revelação empírica”, isto é, a tentativa de apreender a qualificação “real”, é uma tentativa de legitimar as hierarquias de qualificações profissionais nelas mesmas, para além das relações sociais (Alaluf, 1995), como se elas fossem o meio mais racional para a classificação dos indivíduos. De fato, Zarifian (1986) mostra o risco de que as atuais pesquisas sobre os sistemas de classificação identifiquem os problemas presentes na sua construção e no seu uso com um simples problema de gestão de mão-de-obra. Do ponto de vista político, a definição das classificações com base nas qualificações ou nas competências têm, pois, influências sobre o funcionamento do mercado de trabalho e até sobre a “exclusão” social. E, como já dizia Naville, em um domínio tão sensível como o da remuneração – e hoje, podemos acrescentar, do próprio emprego –, toda sociedade deveria se dotar de regras e procedimentos evidentes para facilitar e canalizar as formas e os objetos da negociação social, da classificação dos indivíduos e de seu reconhecimento (Dadoy, 1990).

Desse modo, os estudos atuais sobre o “enriquecimento” do trabalho e a participação e valorização dos trabalhadores, por meio dos diversos atributos expressos no modelo de competência, trazem o risco de que haja um retorno para a visão “essencialista”, ou seja, para a dimensão da qualidade do trabalho e das características individuais para realizá-lo – até por causa da forte ligação da noção de competência com as ciências que se ocupam do ensino-aprendizagem, da cognição e da linguagem humana. Assim, longe de refletirem uma mudança de paradigma na Sociologia do Trabalho, as constatações de “requalificação” ou de “reprofissionalização” expressam o mesmo raciocínio que as teses de “desqualificação” ou de “polarização das qualificações”, porém com sinais invertidos: em todos os casos, supõe-se que o *conteúdo*, a *complexidade*, a *qualidade*, enfim, a *substância do trabalho* (negativa, depois positiva) contém os determinantes da qualificação (Alaluf, 1986, 1995; Stroobants, 1993a, 1993b).

A qualificação não pode, assim, ser reduzida às propriedades intrínsecas dos indivíduos – suas “aptidões”, “habilidades” e “competências” –, pois ela depende de sua *realização* no mercado de trabalho, local onde se concretizam as representações sociais que acabam determinando certos tipos de atividade a determinados segmentos. A qualificação também não pode se referir apenas aos atributos dos indivíduos, pois estes podem possuir – e normalmente possuem – capacidades que não necessitam nem podem utilizar em seu trabalho. A competência é, portanto, apenas um dos elementos da qualificação, e permanece submissa a ela, não só porque ela diz respeito aos aspectos individuais das capacidades de trabalho e, portanto, remete menos imediatamente às operações sociais de classificação e hierarquização dos indivíduos e dos empregos (Tanguy, 1997c), como também porque somente quando ela é *reconhecida socialmente* – isto é, no mercado de trabalho, sob quaisquer formas de relações de trabalho, e não apenas francesa – é que ela se torna qualificação. Como diz Stroobants (1997), “a fórmula freqüente – ‘competências mobilizadas’ – exprime um apelo generalizado (literalmente, um apelo à mobilidade) sem definir se se trata de capacidades adquiridas ou requeridas. E essa ‘mobilização’ elimina de uma única vez o mercado de trabalho e toda problemática da qualificação” (p.141).

Além disso, a noção de competência analisada pela literatura refere-se, em geral, aos trabalhadores das empresas integradas e flexíveis, deixando de fora uma ampla maioria “excluída” que deve se tornar empregável para outros tipos de trabalho, fora do setor moderno e estável da economia. Assim, mesmo quando se considera os aspectos da segmentação do mercado de trabalho, da desregulamentação dos vínculos empregatícios e do desemprego, a concepção “relativista” da qualificação parece ser ainda bastante atual para dar conta desses fenômenos. Se o diploma deixa de ser uma condição suficiente para a inserção e manutenção no mercado de trabalho e se, simultaneamente, as exigências nesse domínio não cessam de aumentar, expressas na demanda por polivalência, como explicar que essa tendência à *maior* qualificação não seja acompanhada, em muitos casos, de aumentos salariais? Ou, simplesmente, de conquista de um lugar no mercado de trabalho? Como afirma Naville (1956), “um *metier* que perde toda justificação econômica pára de representar um valor social, que anteriormente foi estimado e considerado. (...) *Certas qualificações sem emprego* (como é o caso de ‘diplomados’ que não encontram o gênero de trabalho ao qual o diploma parece permitir-lhes pretender) *cessam de ser, então, socialmente, qualificações*” (p.130-131, grifos meus).

Finalmente, e corroborando a tese de Wood e Jones (1984) sobre as qualificações tácitas, Stroobants (1993a) indaga se existe, de fato, um “novo” modelo de competência ou se se trata antes de uma nova maneira de representá-la. Isso porque “esse mesmo modelo, aplicado ao passado, pode nos revelar várias competências insuspeitadas nos trabalhadores, (...) [já] que estratégias cognitivas complexas sub-entendem as atividades as mais rotineiras. As novas competências assinaladas não são assim sem precedente. Sua descoberta parece mais resultar de uma maneira de ver do que de uma maneira de empregar a mão-de-obra” (p.276-277).

Dessa maneira, mesmo assumindo a perspectiva multidimensional de Zarifian, ou seja, mesmo assumindo que a noção de competência também comporta o lado do *reconhecimento* simbólico e monetário, acredita-se aqui que, *do ponto de vista te rico*, a qualificação é ainda mais ampla para abarcar os fenômenos não só do mercado de trabalho formal, como também do mercado informal e do desemprego. Se, por causa dos paradoxos do mundo do trabalho, a noção de qualificação escapa – hoje, mais do que antes – a uma definição rigorosa e absoluta, isso não significa, por outro lado, que se deva renunciar à possibilidade de integrá-la a uma perspectiva teórica. Se seguimos a perspectiva navilliana, concluímos que é a qualificação que pode comportar tanto a dimensão individual – as competências dos indivíduos, suas qualidades – quanto a social – a maneira de qualificar essas qualidades, de reconhecer-lhes um valor. A definição das qualificações refere-se assim a um triplo desafio individual e coletivo, de aquisição de competências e de acesso aos empregos, de organização do trabalho e de evolução dos empregos, de *status* e de consideração social (Lichtenberger, s.d.).

O trabalho e o trabalhador qualificados, em si, não possuem, portanto, características próprias. Assim, a qualificação deve ser vista como um fenômeno influenciado por aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos (sistema de formação, de valores, mercado de trabalho) – que variam no tempo e no espaço – e não unicamente como resultado da transformação dos conteúdos do trabalho derivada da racionalização nas empresas. Daí a necessidade de ultrapassá-las. Ora, isso implica analisar a qualificação como *resultado* e parte de um *processo de classificação social*.

Mas, simultaneamente – e é aqui que a teoria navilliana encontra seus limites, ao não dar conta do aspectos subjetivos da qualificação –, é preciso analisá-la como *resultado* e parte de um *processo de socialização* dos próprios indivíduos – que também é, ele mesmo, uma construção social – que não se limita à esfera laboral, mas antes integra os três aspectos referidos: a aquisição das capacidades, os modos de vida, as situações de trabalho (Alaluf,

1986). Se há, em Naville, uma tentativa de relacionar as estruturas sociais aos comportamentos do indivíduo (Tanguy, 1997c), isto é, de desenvolver uma “teoria da ação recíproca entre indivíduos e grupos” (Rolle, 1996, p.29), ele não parece preocupar-se – ele deve ser visto como produto de seu tempo – com percepção que os trabalhadores têm de sua qualificação, pois, qualquer que seja a implicação dos assalariados em seu trabalho, eles sempre terão por limite o caráter condicional de sua participação. Este ponto será retomado mais à frente; por hora, é preciso enfatizar que, concebido não como uma totalidade, mas como uma *relação*, uma *articulação* entre diferentes esferas, o conceito de qualificação derivado da perspectiva navilliana ainda tem força para dar conta de algumas ambigüidades dos dias de hoje.

Por outro lado, mesmo que não se concorde com essa postura, há que se reconhecer, ao menos, que a qualificação não precisa ser substituída pela competência, já que, concebida de uma perspectiva mais ampla, seu conceito pode, sim, comportar os aspectos informais das características dos indivíduos. De resto, a palavra *qualificação* continua sendo utilizada, e até gramaticalmente ela parece ser mais abrangente do que a competência, já que, além de substantivo e adjetivo, ela pode ser também um verbo; e *qualificar* parece justamente dar conta dos *processos* de classificação das diferentes capacidades de trabalho, que desembocam em seu reconhecimento no mercado e dos *processos* de socialização que desembocam na aquisição de uma qualificação. Assim concebida, a qualificação está longe da idéia de um *estoque* de conhecimentos formais e especializados. De qualquer modo, o importante a notar é que, “qualificação” ou “competência”, o problema da qualidade do trabalho e do trabalhador é, como bem mostrou Naville, resultante de múltiplas determinações.

Pois bem, se concluímos pela atual pertinência do conceito de qualificação para o contexto francês, o que ele significa para o brasileiro? Em outros termos, se ele foi forjado para uma realidade social que tinha – e, comparativamente, ainda tem – o Estado como mediador dos efeitos brutais do mercado e como regulador das qualificações adquiridas, qual o seu valor heurístico para dar conta de nossa realidade, que não teve e não tem assegurados sólidos mecanismos de proteção e regulação social? Qual a pertinência da apropriação da competência realizada no país?

2.2 A experiência empírica da qualificação do trabalho no Brasil – limites e possibilidades

Uma vez que assumimos a perspectiva navilliana de que: primeiro, a qualificação é um fenômeno que só aparece como problema quando o trabalhador “livre” precisa vender a sua força de trabalho, isto é, quando se separa o trabalhador de seu trabalho; por isso mesmo, ela é uma relação social que se situa entre um período de formação não remunerada e uma atividade prática remunerada, o que implica que sua existência social está condicionada ao seu *reconhecimento* no mercado de trabalho; o que, novamente, significa dizer que ela é uma relação social complexa porque designa os fatores morais e políticos presentes no julgamento que a sociedade faz sobre a qualidade dos trabalhos e das capacidades necessários à sua reprodução; em suma, uma vez que a qualificação não existe nela mesma, devemos conhecer a realidade na qual ela foi construída.

Desse modo, o objetivo nesta parte é compreender resumidamente o contexto brasileiro no que se refere à relação entre o mundo do trabalho e o sistema educativo, de tal forma que se entenda o cenário no qual os destinos individuais se tecem. Na verdade, ver-se-á que todas as tentativas de classificação elaboradas a partir da década de 40 no século XX resultaram na consolidação de um sistema de formação profissional estreitamente ligado à indústria. A problemática da qualificação só ganhará nova expressão social e teórica a partir dos anos 80. Vejamos.

2.2.1 A qualificação traduzida na consolidação do sistema de formação profissional – fraqueza da dimensão classificatória no país

Há certo consenso na literatura acadêmica de que, do ponto de vista macro-social, os *princípios*, os pressupostos para efetivação do fordismo como uma maneira ampla de organizar a sociedade não se consolidaram no país (Vargas, 1985). Como detalha Castro (1993a),

...as especificidades do nosso mercado de trabalho e das relações industriais, aliadas ao autoritarismo da relação Estado-sindicatos, fizeram com que, no Brasil, organização da produção rígida de massa viesse a se impor livre das contrapartidas sociais que a legitimaram. (...) Aqui, nem o movimento sindical jamais chegou a se constituir num interlocutor legítimo para negociar as condições de uso e remuneração do trabalho, nem o trabalhador alcançou a sua centralidade como consumidor, sobre a qual se assentaria a produção em massa. (p.162-163)

Ou seja, não houve pacto social entre Estado, burguesia e trabalhadores da mesma forma como ocorreu, em geral, nos países centrais. Já no domínio mais específico do processo produtivo, as *técnicas* tayloristas/fordistas estiveram presentes nos locais de trabalho (Vargas, 1985), caracterizadas pelo que Leite (1994) denominou de “padrão predatório do uso da força de trabalho”, que se utilizava dessas técnicas visando não tanto a uma eficiência da produção, mas antes o controle sobre a mão-de-obra.

De fato, durante o governo Vargas, a burguesia industrial conseguiu preservar o local de trabalho como um domínio exclusivamente seu, limitando a interferência de representantes do Estado e a participação dos trabalhadores, e atuando em esferas que, em outras circunstâncias, caberiam à burocracia estatal (Weinstein, 2000). A partir da imagem do trabalho manual como algo degradante, do trabalhador como um “problema” que bloqueia o desenvolvimento do país e, portanto, da carência de operários especializados, os industriais apresentaram-se como os únicos responsáveis pelos serviços e oportunidades de formação profissional, e ressaltaram o quanto as instituições promotoras eram eficientes em comparação com os órgãos administrados pelo governo.

Depois de diversos debates e disputas entre os industriais e os técnicos do governo, em torno da amplitude que deveria ter tal formação – não só em termos de duração, mas de administração, financiamento, local e público – e a classificação profissional – quais funções seriam tidas como especializadas ou semi-especializadas –, iniciou-se um consenso de que a educação geral deveria ser oferecida pelo governo, enquanto ao patronato caberia apenas uma instrução manual mínima necessária para a execução de tarefas repetitivas, isto é, semi-especializadas (Weinstein, 2000).

Assim, em 1942 é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), pelo Decreto-Lei 4048³⁵: “ao longo de todo o processo, o discurso da competência técnica operava no sentido de tornar a questão da formação profissional um assunto ligado à demanda da indústria e não a objetivos educacionais ou aos direitos dos trabalhadores”³⁶ (Weinstein, 2000, p.119). De fato, ao decretar que o SENAI seria controlado pelos industriais, o Estado permite

³⁵ Diante das resistências de parte do empresariado – especialmente o de menor peso – em contribuir voluntariamente com os organismos privados, o SENAI foi criado por decreto e dependerá das contribuições compulsórias para sua sobrevivência. Mesmo assim, as sonegações serão frequentes (Weinstein, 2000).

³⁶ Usando métodos “psicotécnicos”, a Divisão de Seleção e Orientação Profissional do SENAI submetia todos os candidatos a testes que procuravam verificar não só as condições físicas e a formação escolar necessárias, “mas se as ‘reais’ aptidões do operário o qualificavam para outro ofício que não o que escolhera a aprender” (Weinstein, 2000, p.144). Argumentando que os processos de seleção visavam apenas o mérito pessoal, os dirigentes do SENAI postulavam o seu caráter democrático (p.156).

que essa instituição vincule sua formação profissional aos interesses e necessidades da indústria e mantenha-se praticamente livre da interferência estatal e da participação dos sindicatos. Mas é estranho – para não dizer revelador – que, em pleno vigor do autoritarismo estadonovista, quando a presença do Estado nas relações industriais fazia-se cada vez mais forte, a responsabilidade por serviços sociais, pelas classificações profissionais e pela formação profissional estivesse sendo delegada a organismos privados.

Durante todo esse período [1920-1964] os industriais brasileiros tiveram extraordinário sucesso em desestimular qualquer forma de representação sindical em nível de fábrica, deixando assim o campo aberto para que o SENAI e o SESI organizassem os vários aspectos da vida da fábrica [e de fora dela] sem ser incomodados pelas pressões e reivindicações do operariado organizado. *Eram os tecnocratas nomeados pelos industriais do SENAI que determinavam que funções deveriam ser consideradas especializadas, a extensão da forma não recebida e quantos profissionais deveriam ser formados para cada função.* Os operários que se defrontavam com a mecanização e racionalização em geral ficavam satisfeitos com as categorias e classificações estabelecidas pelo SENAI, mas continuavam atribuindo essas funções a um órgão controlado diretamente pelos empregadores – e um órgão dedicado em parte à extinção de postos especializados, sempre que sua noção de racionalização o exigia. (Weinstein, 2000, p.364, grifos meus)

A questão da classificação profissional, embora sem grande visibilidade e repercussão – seja no nível das relações de trabalho seja do próprio debate acadêmico, conforme se discutirá adiante –, foi objeto de crítica por parte de alguns sindicatos. Porém, como os industriais e educadores fundadores do SENAI não simpatizavam em nada com esse tipo de reivindicação, a instituição cedia a seus apelos e não se tornava aliada dos trabalhadores.

Os limites estabelecidos pelo SENAI entre ocupações especializadas e não-especializadas mudaram ao longo do tempo e em geral de forma desfavorável ao trabalhador. Os critérios poderiam corroborar as afirmações dos operários de que faziam um trabalho especializado, o que justificaria salários mais altos, mas também constituir uma prova de que, na melhor das hipóteses, tratava-se de um trabalho semi-especializado. *Presume-se que o SENAI baseava suas reclassificações – quase sempre de trabalho especializado para semi-especializado – em critérios puramente “técnicos”, como mudam as “objetivas” no processo de trabalho, mas ele também era sensível a várias formas de pressão dos industriais quanto a essa questão. Os sindicatos operários, por sua vez, em nada podiam interferir e em geral parecem ter passado a considerar a definição da qualificação como fora de seu controle* (Weinstein, 2000, p.222-223, grifos meus).

Com relação à formação profissional oferecida pelo SENAI, os sindicatos faziam coro a alguns educadores argumentando que um dos grandes obstáculos para a sua melhora era a recusa de parte dos industriais em reconhecer que o trabalho desenvolvido por seus operários exigia extensa formação. Na verdade, a partir da referida visão de faltava aos trabalhadores brasileiros higiene, cultura e aspirações – ausência tributada à “desorganização” da maioria das famílias da classe trabalhadora –, a instituição considerava que deveria fornecer, além das

habilidades técnicas para a formação de trabalhadores especializados, virtudes morais, como disciplina, ordem, asseio e hierarquia. Era preciso, pois, construir uma cultura alternativa à proletária, dentro e fora dos limites da fábrica, por meio de métodos “racionais” e “científicos”, visando a promover a produtividade do operário e a paz no local de trabalho; em resumo, um modo de vida mais eficiente e mais harmonioso, por meio da disseminação de valores que supostamente pairavam acima das classes.

De qualquer forma, SENAI e SESI – criado quatro anos mais tarde, com o objetivo de criar programas sociais para conter as reivindicações dos trabalhadores – desenvolveram programas de educação social não apenas para homens, mas também para mulheres e jovens, programas que incluíam inclusive publicações relacionadas ao âmbito doméstico, do lazer e da saúde. A mulher era vista apenas pelo seu papel de esposa e mãe, cujo papel principal era eliminar a ignorância de sua família:

Seus objetivos eram manter uma boa aparência, esticar o orçamento, decorar a casa e organizar o ambiente doméstico de forma a aproximá-lo, tanto quanto possível, do lar ideal da classe média... objetivos que com certeza causavam frustração a muitas mulheres [operárias] formadas pelos centros [Centro de Aprendizagem Doméstico, com aulas de culinária, costura, etc.] Um artigo recomendando que as mulheres encerrassem o soalho uma vez por semana deve ter parecido irônico, na melhor das hipóteses, às mulheres que viviam em moradias improvisadas, com pisos “naturais”. (Weinstein, 2000, p.269-270)

Com relação aos jovens, a grande preocupação era com o chamado “hiato nocivo”, ou seja, com o tempo entre a conclusão do curso primário e o início do trabalho na fábrica. Esse tempo no qual o jovem poderia cair nos perigos da rua, ficar exposto a más influências e sem orientação era especialmente preocupante para os rapazes oriundos da classe operária, já que – argüia-se – as meninas geralmente se ocupavam das tarefas domésticas até terem idade para trabalhar e os meninos de classes mais altas continuavam seus estudos³⁷. Uma vez que os cursos do SENAI atingiam apenas pequena parcela da classe operária e que quatorze anos era a idade mínima para neles se matricular, a instituição resolveu promover “cursos vocacionais” para meninos e meninas entre doze e quatorze anos como forma de contornar a referida ameaça. De todo modo, é importante ressaltar que esse “*hiato nocivo*” pode ter sido um ‘problema social’ puramente imaginário, sem base nos fatos. Muitos jovens da classe operária, embora não registrados formalmente, já eram assalariados bem antes dos quatorze

³⁷ Ora, esse fato e essa percepção permanecem uma constante nos dias atuais: assim como naquela época, a maior parte dos jovens continua hoje aliando escola e trabalho, embora a inserção esteja se dando um pouco mais tardiamente (Guimarães, 2006b); e o imaginário social permanece associando esse grupo etário – especialmente em sua porção masculina – ao risco de descontrole, donde se propõe a escola e a qualificação como antídotos para esse perigo, tal como se viu anteriormente (Corti e Souza, 2006).

anos, e alguns que trabalhavam com pessoas da própria família eram autorizados a fazê-lo a partir dos doze anos” (Weinstein, 2000, p.270, grifos da autora).

Em resumo, além da formação e da classificação profissionais serem deixadas a uma instituição administrada privadamente, sua estrutura eliminou qualquer possibilidade de participação dos sindicatos e trabalhadores nesses processos. Com efeito, eles não foram convidados a desempenhar papel significativo na criação ou na administração desse órgão e nos processos formativos e classificatórios³⁸ por ele desenvolvidos. Desse modo, diferentemente de

...outros países, [onde] esses programas educacionais e sociais funcionavam com o apoio do Estado, tendo surgido de um esforço combinado de governos, indústria e operariado, ou da iniciativa de firmas isoladas, no Brasil, ao contrário, um determinado segmento da burguesia industrial, uma pretensa “vanguarda” dessa classe, assumiu o controle de programas que considerava vitais para o progresso social e para a paz social, minimizando o papel do Estado e excluindo completamente o operariado organizado. (...) A liderança industrial tinha plena liberdade para determinar os conteúdos desses programas, no que dizia respeito aos serviços concretos e aos cursos oferecidos e suas dimensões ideológicas (Weinstein, 2000, p.358).

2.2.2 Reestruturação produtiva e seus impactos no trabalho e na educação – ênfase na qualificação e na competência

No Brasil, a chamada “reestruturação produtiva” das empresas inicia-se em um cenário de forte competitividade internacional, de alta inflação e de grande endividamento do Estado, proveniente tanto do maciço investimento no setor de bens produção para a política de substituição de importações quanto das altas de juros praticadas desde o choque do petróleo em 1973. Mas o fim da década de 70 é também marcado pelo processo de abertura política do país, que não condizia com as relações industriais autoritárias vigentes até então e que, portanto, abria perspectivas para que as relações nos locais de trabalho se tornassem mais democráticas, inclusive para a negociação da própria classificação e formação profissional por parte dos trabalhadores. É neste contexto que as empresas passam a reorganizar-se para se tornarem mais eficientes e enfrentarem a concorrência internacional.

³⁸ A estrutura básica da Classificação Brasileira de Ocupações só foi elaborada em 1977. Embora tenha sofrido reformulações estruturais e metodológicas posteriores, e seja “ferramenta fundamental para as estatísticas de emprego-desemprego, para o estudo das taxas de natalidade e mortalidade das ocupações, para o planejamento das reconversões e requalificações ocupacionais, na elaboração de currículos, no planejamento da educação profissional, no rastreamento de vagas, dos serviços de intermediação de mão-de-obra” (disponível em <http://www.mtecbo.gov.br/informacao.asp>, acesso em 20/03/2007) ela não dá conta do estatuto social e profissional dos trabalhadores (Georges, 2005).

É também nesse momento que a academia começa a refletir tanto sobre as possibilidades de modernização tecnológica aliada a novas relações e a novos conteúdos de trabalho – o que, seguindo parte da literatura sociológica internacional, implicava perspectivas para um trabalho mais qualificado, para a “requalificação” dos trabalhadores – quanto sobre a efetivação dessas possibilidades em um ambiente marcado por um estrito controle sobre o cotidiano do trabalho dentro das fábricas. De fato, as análises aqui produzidas coadunavam-se com as reflexões teóricas dos críticos de Braverman, que muito contribuíram para que “a ‘bravermania’ dos anos 70 [fosse] progressivamente sepultada”. Mas, para Castro (1994), “a pá-de-cal no nexa entre acumulação, controle do trabalho e desqualificação do trabalhador parec[ia] ter sido posta pelos desenvolvimentos recentes na organização da moderna produção industrial”. Nesse sentido, era preciso “teorizar as intensas transformações por que passava a realidade empírica” (p.75).

Nesse sentido, vários estudos foram levados a cabo no decorrer da década de 80. Apesar da introdução de novas tecnologias e novas formas de organização do trabalho, diversas pesquisas empíricas mostraram que um dos objetivos (ou uma das decorrências) originais dessas inovações, a saber, a maior participação e envolvimento dos trabalhadores, estava sendo deformado pelas empresas brasileiras, já que suas estratégias, diferentemente dos países desenvolvidos, “se limitavam a ‘versões locais dos novos modelos de organização’ e à criação de esquemas participativos voltados para a integração do trabalhador com a empresa, sem que ocorressem modificações das relações de poder em seu interior” (Leite, 1994, p.566). Na indústria automobilística, um estudo feito pelo *International Motor Vehicle Program* registra, para o Brasil,

...(i) os mais baixos escores quanto ao envolvimento da mão-de-obra nas decisões do processo produtivo; (ii) as mais elevadas diferenças de *status* entre partícipes da produção, expressas pelos maiores diferenciais entre salários do mundo industrializado; (iii) uma elevada centralização do controle da qualidade em mãos de gerentes, com pouca responsabilização do pessoal de operação; (iv) a ausência de políticas de remuneração ligadas ao desempenho; (v) um escasso nível de treinamento dos trabalhadores. Enfim, um sistema de uso do trabalho fortemente ligado à especialização e não à multiquificação. (Castro, 1993a, p.165-166)

Leite (1994) mostra que esse novo processo baseia-se na incorporação individual dos trabalhadores, pela qual deixa de haver espaço para sua representação enquanto categoria política e social. Segundo a autora, há vários estudos que chamam a atenção “para a dificuldade que os trabalhadores e sindicatos têm encontrado para negociar as condições de

introdução das mudanças” (p.579). No que concerne especificamente à questão do treinamento e da qualificação, ela revela que

...boa parte do esforço empresarial voltado para o treinamento destina-se a programas comportamentais ou motivacionais, que se caracterizam basicamente pela preocupação em despertar nos trabalhadores uma postura cooperativa com relação às estratégias gerenciais e que não podem ser confundidos com treinamentos destinados a formar trabalhadores mais qualificados. De fato, o conteúdo de tais programas costuma centrar-se em questões relacionadas ao tipo de atitude que a empresa espera de seus trabalhadores no cotidiano da produção, e não em noções técnicas, operacionais ou mesmo relacionadas à formação básica. O caráter disciplinador de tais programas é, portanto, evidente e está presente mesmo nos casos em que os conteúdos de atitudes vêm mesclados com ensinamentos técnicos ou operacionais. (Leite, 1994, p.577)

Leite (1994) afirma que, a partir dos anos 90, havia mudanças que indicavam novas formas de gestão da mão-de-obra, visando a um maior envolvimento dos trabalhadores com a qualidade e a produtividade, já que as empresas estavam se preocupando mais “com a estabilização da mão-de-obra, o treinamento de pessoal, a simplificação das estruturas de cargos e salários e a diminuição dos níveis hierárquicos, ao mesmo tempo que [vinham] buscando melhorar o relacionamento com os operários dentro das fábricas e diminuir os conflitos nos ambientes de trabalho” (p.575).

De todo modo, em um contexto altamente marcado pelas crescentes taxas de desemprego, pela precarização das relações de trabalho e por um mercado de trabalho segmentado, a Sociologia do Trabalho precisava voltar seu olhar para fora das fábricas: da centralidade na produção e na gestão do trabalho, ela passa a reconhecer a necessidade de vincular esses estudos àqueles sobre as cadeias produtivas e sobre o funcionamento do mercado de trabalho e das barreiras que o organizam (Castro, 1994; Castro e Leite, 1994). Refazendo o balanço do II Congresso Latino-americano de Sociologia do Trabalho, Abramo, Abreu e Leite (1997) concluem pela importância “da incorporação de perspectivas de análise das cadeias e complexos produtivos e das trajetórias ocupacionais”. (p.208)

Ora, a análise dessas trajetórias ocupacionais requeria tanto os estudos quantitativos, para captar padrões de trajetórias agregadas e as chances de re-inserção profissional, mas também aqueles de caráter qualitativo, de modo a compreender a interpretação subjetiva desses percursos e as estratégias de busca de emprego (Cardoso, Caruso e Comin, 1997). Da mesma forma, era preciso teorizar o fato de que o risco de cair no desemprego era também seletivo no momento de sair dele. Daí a retomada do conceito de “empregabilidade” para sistematizar a questão da saída do desemprego: entendido como a capacidade de manter-se e/ou encontrar novas oportunidades ocupacionais no mercado de trabalho, o conceito permite

que se vejam as estratégias que os indivíduos desenvolvem na busca por uma ocupação, em termos de formação profissional, acionamento de redes pessoais, etc. Sem a ingenuidade de acreditar que o mercado é resultado da performance individual, ele possibilita analisar como os atributos dos sujeitos – a forma como eles são valorizados socialmente – aumentam ou diminuem suas chances de re-inserção no mercado: “a empregabilidade, mais que mera capacidade individual, deveria ser apreendida como uma construção social, [isto é], o resultado da interação entre estratégias, individuais e coletivas, tanto dos que buscam trabalho assalariado, quanto daqueles que o empregarão” (Guimarães, 2003b, p.14).

No que se refere aos impactos da reestruturação produtiva na educação, as décadas de 80-90 também foram o marco tanto para as discussões na academia quanto para a reformulação dos sistemas privados e públicos de ensino. É, pois, no contexto de contínua flexibilização da produção e do mercado de trabalho e de aumento crescente do desemprego que se tem a revalorização da educação como fator central para o crescimento econômico dos países e para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos – donde também a ênfase crescente e simultânea no discurso da “qualificação”, da “competência” e da “empregabilidade”. Aqui, porém, como esses conceitos estavam “colados” às políticas públicas, sofreram uma severa crítica por parte da academia e de outros setores ligados à educação. Vejamos.

O discurso, à época, enfatizava a formação do novo “cidadão competente” para poder lidar com tarefas cada vez mais complexas e viver em um contexto adverso (Mehedff, 1996). Considerando que a educação de caráter mais geral é o pressuposto para a formação de competências básicas e transferíveis a qualquer ocupação e sobre as quais serão depois construídas competências específicas e concretas, a maioria dos organismos internacionais recomendava reformulações tanto na educação em geral quanto na formação profissional em particular. As propostas feitas internacionalmente afirmavam que essa formação geral deveria ser feita pelo sistema público de ensino, menos flexível, enquanto a formação mais específica deveria ser ofertada pelas agências de formação profissional, mais ágeis e flexíveis para responderem às demandas da produção (Callods, 1994).

No que se refere ao sistema privado de formação profissional, as agências brasileiras (além do SENAI, também o SENAC e o SENAT, que compõem o chamado “Sistema S”) fortalecem o processo de mudança que já havia sido iniciado nos anos 70. Criadas como instituições educativas visando a aprendizagem inicial do jovem, para suprir o ensino das escolas públicas considerado precário e insatisfatório, essas agências perdem essa vocação

primeira e voltam-se para a formação complementar, que supõe um nível de escolaridade mais alto. Em outros termos, a formação inicial, que exige tempo mais longo e custo mais alto, deixa de ser

Sob a justificativa de que “a formação profissional *stricto sensu* deve estar mais diretamente vinculada ao mercado e mais próxima das empresas [e de que] à escola média caberia o papel de atender as exigências mais amplas da nova produção flexível” (Zibas, Ferretti e Tartuce, 2004, p.14); e simultaneamente, de que as escolas técnicas haviam se transformado em cursos preparatórios para o vestibular (já que a maioria de seus alunos não ia diretamente para uma ocupação técnica) e que, portanto, os gastos que representavam não se justificavam (Cunha, 1997), o Decreto 2208 criou um sistema diferenciado, com distintos níveis de atendimento, e gerido em paralelo ao Sistema Nacional de Educação: o Sistema Nacional de Educação Profissional, sob responsabilidade do Ministério do Trabalho (Brasil, 1995; Leite, 1996).

A educação profissional tornou-se um dos eixos centrais para a implementação de um sistema público de emprego pelo Ministério de Trabalho, por meio do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR). Enfatizando a formação continuada de *competencias* – opostas à idéia de qualificação, associada a um estoque de conhecimentos –, para garantir a *empregabilidade* e a capacidade de empreender (Brasil, 1996; 1998b), esse programa buscava mapear e avaliar modelos alternativos de educação profissional, pois esta estava muito presa ao que se fazia nas escolas técnicas (considerada rígida e custosa) e no Sistema S.

Na verdade, o programa visava implementar uma rede articulada de centros de educação profissional, de modo que todo trabalhador tivesse “chance de múltiplas entradas e saídas nos sistemas de educação profissional, para se qualificar ou se requalificar – não raro, no curto prazo e durante toda sua vida produtiva (Brasil, 1998b, p. 11). A partir de 1998, de acordo com a nova legislação, a formação profissional passou a ser oferecida em três níveis:

- a) Básico: para o trabalhador em geral, jovem e adulto, independente de escolaridade alcançada. O objetivo desta modalidade de ensino é o de qualificar e requalificar jovens e adultos em qualquer nível de escolaridade;
- b) Técnico: para alunos cursando ou egressos do ensino médio ou superior. Seu objetivo é formar técnicos de nível médio;
- c) Tecnológico: para alunos egressos do ensino médio e técnico. Seu objetivo é formar tecnólogos (nível superior).

A partir dessa cisão entre os dois sistemas de ensino, a educação profissional poderá ser destinada tanto a alunos egressos do nível fundamental, médio e superior, como também a qualquer jovem e adulto independentemente do seu nível de escolaridade. Isto significa que, dentro da própria rede de educação profissional, haverá uma outra cisão, ao se instalarem as modalidades de educação formal (níveis técnico e tecnológico) e não-formal (nível básico). Da necessidade de encontrar os meios que articulem essas modalidades decorrem significativas mudanças técnico-educacionais na educação profissional, a saber, a introdução da certificação de competências e a estruturação do ensino em módulos (Brasil, 1996).

A imposição do Decreto pelo governo brasileiro desconsiderou os debates que vários grupos (professores, estudantes, acadêmicos, sindicalistas) vinham realizando em torno da educação profissional e do ensino técnico em nível de 2º grau e, nesse sentido, foi alvo de duras críticas por parte da academia (Ferretti, 1997; Kuenzer, 1997). Kuenzer (1997) afirma que, se há alguma afinidade entre a LDB/96 o Decreto 2208/97 em termos de princípios globais, “na concepção específica de ensino médio há total impossibilidade de conciliação” (p.89), já que o capítulo da LDB sobre esse nível de ensino baseia-se na concepção de integração entre ensino geral e formação profissional, ou seja, traz embutido o pressuposto de que a formação profissional de qualidade só se faz mediante uma sólida educação geral. Dito de outro modo, o ensino médio é concebido como etapa final da educação básica, cujo objetivo é a formação científica, cultural e histórica do cidadão, seja para a continuidade dos estudos seja para o ingresso no mercado de trabalho. Porém, anacronicamente, o Decreto “estabelece uma lei própria para o ensino profissional que extrapola o nível médio, para abranger todos os níveis e modalidades, mas (...), na vertente técnica, o separa definitivamente da vertente regular, sem sequer esclarecer se há equivalência ou não” (p. 89). Assim, do ponto de vista mais pragmático, argumenta-se que

...ainda que uma estrutura curricular única até os 17-18 anos seja considerada positiva, (...) em uma realidade segmentada como a do Brasil, o sistema torna-se perverso ao ignorar as dificuldades dos alunos-trabalhadores, que devem agora, para obter o diploma de técnico de nível médio, freqüentar – concomitante ou sequencialmente – dois cursos diferentes. Além disso, como os cursos técnicos e os de educação geral estão sob a responsabilidade de instituições diferentes, transfere-se ao aluno a tarefa de tentar a integração, sem a qual muitos conhecimentos técnicos ficam sem sentido. Ao mesmo tempo, se o aluno não desejar ter o título de técnico, pode cursar apenas os módulos profissionais, obtendo certificados de qualificação, o que, sem dúvida, empobrece de forma extrema a sua formação. (Zibas, Ferretti e Tartuce, 2004, p.13-14)

Ao lado desse aspecto estrutural que separa formação geral e formação profissional, a reforma do ensino médio propôs uma nova estrutura curricular baseada em uma metodologia

que enfatiza a interdisciplinaridade, a contextualização dos conteúdos disciplinares e o protagonismo do aluno (Zibas, Ferretti e Tartuce, 2004). Mas, apesar dessa ousada proposta, a reforma também foi alvo de muitas críticas nesse âmbito estritamente pedagógico, especialmente no que se refere às competências, tal como divulgadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Machado, 1998).

Da mesma forma como ocorre na Sociologia do Trabalho, no campo educacional as críticas vêm informadas principalmente pela literatura francesa, que questiona a passagem de um sistema de ensino centrado nos saberes disciplinares para um sistema de aprendizagem centrado no aluno, ator de seu percurso escolar, e nas suas competências verificáveis em situações e tarefas específicas (Tanguy, 1997b). Não cabe aqui fazer uma discussão sobre as competências no plano cognitivo, mas é importante registrar o perigo de se apropriar do debate presente na França e transpô-lo para o Brasil, país que não passou pela mesma experiência histórica.

Veamos, então, quais as implicações do modelo de competência no âmbito das relações de trabalho. De fato, como dito anteriormente, a ênfase nesse modo de organização do trabalho traz o risco de aproximação da perspectiva “essencialista”, ou seja, da visão que deriva da substância do trabalho seus determinantes em termos de qualificação. Se assumo que o conceito de Naville é mais amplo que o de competência para o contexto francês, acredito que ele também é tem um valor heurístico para entender a realidade brasileira.

2.2.3

contratação coletiva e a fragmentação nas negociações de trabalhadores realizadas no país tornam elevada a autonomia do empregador, dificultando a maior eficácia da luta sindical por homogeneização de salários. (Santos e Pochmann, 1996, p.201-202)

Do ponto de vista normativo-institucional, sem a vigência empírica das classificações profissionais e sem a legitimação das convenções coletivas, as regras para organização das carreiras e benefícios foram estabelecidas privadamente, entre indivíduo e mercado de trabalho. Em outros termos, a institucionalização da qualificação sempre se fez individualmente, pelo registro na carteira de trabalho, o que coloca o trabalhador nas mãos da empresa, já que “é ela quem decide se ‘qualifica’ ou não o funcionário, numa ação unilateral” (Kober, 2004, p.122).

Não houve aqui, portanto, lutas e processos sociais que concorressem para a formalização das qualificações em termos de normatização do uso do trabalho, tal como o sistema iniciado no pós-guerra na França. De fato, viu-se que a existência de um sistema de qualificações codificado em uma grade de classificações profissionais que hierarquiza os indivíduos por meio dos postos de trabalho, lhes dá um coeficiente e lhes atribui um salário, é uma característica tipicamente francesa, o que, aliás, faz com que o conceito de qualificação tenha uma relevância que não se lhe dá para além das fronteiras da França (Saglio, 1998). Da mesma forma, isso também significa que o debate em torno da disputa política “qualificação” *versus* “competência” parece ser muito particular a esse país. Isso significa que, antes de reivindicar e/ou criticar a noção de competência, os atores brasileiros deveriam se perguntar pelo significado da apropriação de um discurso e de uma prática iniciadas em outro país. Do contrário, correm o risco de cair em um anacronismo. Em outras palavras, a maneira pela qual os trabalhadores franceses reivindicam a qualificação não tem nada a ver com a história do nosso país. Como, então, se pode contrapor à competência algo que não tivemos?

A resposta a essa questão envolve três considerações. Se a qualificação não teve no Brasil a centralidade social adquirida em países da Europa, como a França, e se ela não fez parte das relações de trabalho e não teve um impacto cotidiano na vida das pessoas, é preciso ressaltar que ela desempenhou no país um papel na definição das identidades profissionais – pelo menos para aqueles formados pelo SENAI – e teve também influências sobre o debate acadêmico nos anos 50-70. Por fim, a atual ênfase na qualificação e, contraditoriamente, sua eminente substituição pela competência – muito impulsionada pela reflexão que vem basicamente do mundo francês, adentra tanto as discussões acadêmicas quanto as da realidade social e fornece um quadro de referência central para a experiência subjetiva dos atores – em

um forte cenário de precarização do mercado de trabalho e de crescente desemprego pode, talvez, ser aqui mais problemática, dado que não tivemos os mecanismos de regulação socialmente institucionalizados característicos dos países com regimes de *welfare* consolidados; aí, sim, ela pode adquirir maior peso na vida pessoas. Senão, vejamos.

Como se viu anteriormente, no nível do discurso patronal e do Estado, a discussão da qualificação chegou pela argumentação da carência de trabalhadores qualificados para a indústria nascente. Daí a importância do papel das instituições de formação profissional (SENAI, principalmente) não só para prover esses quadros, mas também para formação da identidade profissional, tanto ao nível individual quanto coletivo. No primeiro caso, a qualificação produzida nessas agências – mas não só aí, evidentemente, já que ela é construída em outras esferas – gerou reconhecimento e pautou condutas individuais, como a busca por inserção em um dado segmento do mercado de trabalho. No segundo, ela foi importante para que a própria ação coletiva fosse desencadeada: não se pode esquecer que o “novo sindicalismo” dos anos 70 teve forte presença dos operários especializados formados pelo próprio SENAI (Weinstein, 2000).

Já no nível do discurso acadêmico, a qualificação aportou entre nós, muito informada pela literatura francesa do pós-guerra, especialmente pelo pensamento de Friedmann, que exerceu expressiva influência junto à “geração dos nossos pioneiros” – como Leôncio Martins Rodrigues e Juarez Brandão Lopes. Ainda que de forma secundária ou instrumental, a qualificação aparecia no estudo desses autores, muitas vezes como variável independente (qualificados X não-qualificados) erguida para explicar atitudes e valores dos trabalhadores. Talvez pela influência friedmanniana, a qualificação parece ter sido aqui derivada da qualidade do trabalho e associada ao tempo de formação necessário para realizá-lo.

Ao mesmo tempo, uma vez que a qualificação não funcionou no Brasil como um conceito operatório para as políticas macro-econômicas, não houve uma preocupação tão forte em discuti-la conceitualmente, tal como ocorreu na França, com os estudos iniciados com Pierre Naville. A reflexão sobre a temática parece ter privilegiado, assim, a perspectiva que busca concluir por um aumento ou diminuição da qualificação com base nos conteúdos das tarefas e nas correspondentes características individuais para realizá-las, ou seja, esteve bastante próxima da perspectiva “essencialista” – que é a maneira mais comum de se concebê-la e que também pode ser associada a Harry Braverman, pensador que teve forte influência entre os acadêmicos brasileiros.

De qualquer maneira, apesar da presença francesa nos primórdios da constituição da disciplina no país, sua contribuição teórica se apaga nas décadas seguintes. Quando a reestruturação produtiva colocou em cena o forte debate sobre a qualificação do trabalho, a tradição acadêmica não tinha muito a dizer:

A “bravermania” que marcou a sociologia do trabalho nos anos 70 teve a paradoxal *capacidade de, a um s tempo, estabelecer para, em seguida, retirar, a legalidade analítica específica à problemática da qualificação*. (grifos meus) (...) A problemática da qualificação aparecia, assim, contaminada pela mesma negatividade que a concepção essencialista já atribuía ao trabalho. Nesse sentido, estudar a qualificação equivalia, em verdade, *a pesquisar a sua perda progressiva*, vez que reduzida a um mero instrumento consciente do controle gerencial despótico. (Castro, 1994, p.71, grifos da autora)

Mais ainda, comparando diversos estudos de autores brasileiros sobre a qualificação, Pedrosa (1995) conclui que “mais significativo que as divergências sobre o sentido de qualificação é a própria indefinição do conceito: grande parte dos recentes estudos brasileiros não explicita o que ‘qualificam’ como qualificação” (p.104). Por outro lado, é preciso reconhecer que, depois das contribuições dos estudos sobre ergonomia, sobre as qualificações tácitas e sobre as relações de gênero, e da influência das críticas aos teóricos do processo de trabalho, a literatura brasileira passou a conceituá-la, e de uma maneira que a aproximava da concepção “relativista”.

É assim que, apoiando-se em Burawoy, diversos autores (Ramalho, 1991; Fartes, 1992; Castro, 1993b, 1994, 1995; Queiroz, 1994; Leite e Posthuma, 1995; Diniz, 1998) revelaram como as subjetividades influenciam a construção de vários aspetos políticos-culturais no cotidiano fabril, conformando outras mediações nas relações existentes no interior da produção, como a negociação, a barganha e o consentimento. Nesse sentido, a qualificação não podia ficar restrita ao embate capital-trabalho, mas antes devia ser vista como “uma arena política onde se disputam credenciais que conferem *reconhecimento* e asseguram acesso às *classifica ões* vigentes no mundo do trabalho” (Castro, 1995, p.8, grifos meus).

Simultaneamente, com base em outros teóricos da vertente anglo-saxã pós-Braverman, como Littler e Thompson, autores brasileiros (Castro e Guimarães, 1991; Ramalho, 1991; Castro, 1993b, 1994, 1995) também mostraram que os elementos subjetivos produzidos no espaço de trabalho tinham influências da esfera social mais ampla, como a escola e a família. Desse modo, compreender politicamente a qualificação implicava também ultrapassar as disputas no interior da fábrica, já que a formação e a sujeição dos indivíduos não se davam apenas no trabalho nem somente na relação entre capital e trabalho. É assim que as relações de dominação que se estabelecem entre os grupos ou no interior deles são marcadas por

dimensões que estão fora do âmbito fabril como, por exemplo, as relações de gênero, que “tecem uma certa forma de sociabilidade, que adentra o trabalho e reconstrói a experiência cotidiana de vida na fábrica, alimentando-a com hierarquias e representações construídas e vigentes fora desta” (Castro e Comim, 1998, p.115).

Os princípios classificatórios construídos na sociedade como um todo e no mercado de trabalho e na fábrica de modo particular, assentados sobre características de tipo aquisitivo (formação escolar e experiência profissional) e também de tipo adscrito (tais como sexo, idade, cor, etc.), acabam, assim, por “fixar barreiras de acesso e/ou mobilidade profissional (...) que são responsáveis por incluir (ou excluir) os indivíduos dos benefícios (materiais ou simbólicos) associados à aquisição de um posto de trabalho” (Castro, 1995, p.4). Toda essa reorientação teórica faz com que parte dos teóricos brasileiros também adote hoje uma nova maneira de conceber a qualificação:

Enfim, cabe pensar que os padrões de qualificação são, a um só tempo, *resultado e processo*. Como resultado, eles se expressam em qualidades ou credenciais que os indivíduos são possuidores. Mas não se deve esquecer que esta aquisição é socialmente construída: ela resulta de processos artificiais de delimitação e classificação de campos, irredutíveis em sua riqueza empírica à mera escolarização alcançada ou aos treinamentos em serviço. (Castro, 1993b, p.217; 1995, p.11, grifos meus)

Ora, se essa postura também questiona o tempo de formação como critério da qualificação, como não reconhecer a atualidade da definição navilliana da qualificação, que diz ser ela dependente não apenas de aspectos técnicos, mas também de julgamentos presentes na sociedade, que fazem com que a qualificação seja um *ato de classificação* e simultaneamente o *resultado* desse ato? (Alaluf, 1986, 1997a). Mas hoje, apesar de seguir e se inspirar no debate contemporâneo francês sobre a disputa “qualificação” *versus* “competência” – onde está fortemente presente a teorização de Friedmann e Naville –, a discussão acadêmica no Brasil praticamente desconhece a contribuição de ambos os autores. Se a visão que conceitua a qualificação como uma relação social já é quase um truísmo, Naville, o precursor dessa abordagem, é raramente mencionado no país.

Porém, se a qualificação e, atualmente, a competência, têm aqui forte vigência simbólica e foram e são introduzidas nas relações de trabalho antes pelo debate acadêmico do que pela própria vida real, é preciso conhecer teoricamente esse debate, e não apenas seus resultados políticos. Em outras palavras, se ambas as noções aparecem e são difundidas como um modelo anterior à sua própria centralidade empírica, elas não podem ser abstraídas das práticas concretas de organização do trabalho. De todo modo, reconhecer que o debate da realidade francesa não pode ser automaticamente transposto para outras latitudes não significa

que ele não tenha sentido aqui, mas sim que deve ser recriado, em função de nossa especificidade histórica.

No Brasil, onde a heterogeneidade estrutural e a flexibilização do trabalho foram constitutivas, a passagem da qualificação para a competência pode transformar-se em um mecanismo de seleção e mobilidade profissional bastante perverso, deixando os trabalhadores ainda mais vulneráveis. No caso das empresas que aplicam o modelo de competência, há o risco de que os limites sociais fixados do exterior para os assalariados sejam destruídos por uma gestão que privilegia a individualização nas negociações. Por outro lado, como sustentam Ferreira, Hirata, Marx et al. (1991) “não se consegue pensar em multifuncionalidade e rotação interna de mão-de-obra [pressupostos do modelo de competência], sem essas duas condições [pouca diferenciação salarial e pouca rigidez na definição dos postos de trabalho]” (p.28).

Ao mesmo tempo, para aqueles que estão se esforçando cada vez mais para qualificar-se, mas não encontram emprego no mercado formal de trabalho, a ênfase renovada na qualificação e na competência como solução para os insucessos individuais é ainda mais perversa, já que se transfere para o trabalhador a responsabilidade para gerir seu (incerto e inseguro) percurso na ausência de normas sólidas de proteção. E para aqueles que transitam no mercado informal, que estão privados de toda e qualquer regulamentação, o que implica o processo de qualificar-se cada vez mais e ser responsabilizado pela administração de seu futuro em um país onde há escassez de mecanismos de regulação e de políticas públicas consolidadas? No caso dos jovens,

na ausência de uma sólida experiência de regime de *welfare*, (...), os mecanismos de proteção e os institutos das políticas públicas (recentes, restritos, tateantes e escassamente avaliados) alimentam um sentimento de individualização que não enraíza o jovem e sua biografia ocupacional em normas e regulações seguras, como foi o caso da experiência dos países de regime pujante de *welfare*. Ora, nessas condições, o sentido de risco e vulnerabilidade, que observei permeando as representações juvenis, tem toda a razão de ser. (Guimarães, 2005b, p.171)

Há, pois, muita diferença em falar de competência aqui ou em países com histórico de conquistas asseguradas por sólidos sistemas de *welfare*. Assim, não é da escassa centralidade da qualificação e da ausência de um sistema de classificação que decorre nossa vulnerabilidade, mas sim da falta de mecanismos sociais regulatórios em um mercado de trabalho marcado pela alta rotatividade e pela individualização das relações de trabalho. Não se deve esquecer que, mesmo nos países onde não havia a codificação francesa da qualificação em classificações – como na Alemanha e no Japão, onde sempre se classificaram as competências dos próprios assalariados –, havia certa previsibilidade e estabilidade das

carreiras e benefícios permitidas pela valorização de um mercado de trabalho interno, além de normas e regulações que proviam, de algum modo, maior segurança aos indivíduos (Dubar, 1998a, 1998c).

O que significa, então, falar de qualificação em um país caracterizado historicamente por intensas transições entre situações ocupacionais, em que as pessoas vivem no risco e no limite entre ocupação e desemprego, atividade e inatividade, risco que se potencializa face a atributos tais como sexo, raça e posição na família? O fato de não termos tido a institucionalização da qualificação no Brasil não significa que ela não tenha orientado e – hoje, mais do que nunca – não oriente os comportamentos dos sujeitos, que não produza efeitos sobre seu presente e futuro. Ou seja, se não houve aqui a classificação ao modo francês, isso não significa que o debate sobre classificação e reconhecimento social não é – não deva ser – aqui pertinente. Mais ainda, se, guardadas as diferenças descritas, estamos submetidos ao discurso e às implicações de uma gestão centrada nas competências, parece evidente que a qualificação se enraiza no senso comum, seja como “salvação” ou como “problema”. Se a qualificação, enquanto representação partilhada, pauta condutas, mas nem sempre se realiza no mercado de trabalho, o que ela tem significado para os jovens?

Se a qualificação é uma relação social porque implica reconhecimento no mercado de trabalho, ela também o é porque é construída socialmente, no sentido de um processo socialização dos indivíduos (Alaluf, 1986). Como diz este autor, “as formas de socialização (...) correspondem ao mesmo tempo às capacidades adquiridas e às relações sociais nas quais se integram os trabalhadores que as possuem” (1986, p.296-297). Mais ainda, se assumimos que a qualificação é um processo de socialização (Alaluf, 1986); e se a socialização é um processo de construção de identidades (Dubar, 2005), tem-se que o próprio processo de qualificar-se está intrinsecamente imbricado com o construir de sua identidade. A qualificação – e portanto a socialização e a identidade – comportam, assim, tanto um eixo sincrônico – de classificação das capacidades individuais, em um espaço dado, culturalmente marcado – quanto uma perspectiva diacrônica – ligada “a uma trajetória subjetiva e a uma interpretação da história pessoal, socialmente construída” (Dubar, 2005, p. XX).

Conforme visto anteriormente, é neste último aspecto que a reflexão teórica de Naville encontra seus limites: se ele enfatizou a necessidade de que os estudos sobre a qualificação levassem em conta a análise do mercado de trabalho, para compreender os atos de classificação aí realizados, ele não deu atenção às estratégias desenvolvidas pelas diferentes categorias sociais na construção de sua qualificação e no enfrentamento de tais atos de

identificação. Isso significa que o sentido outorgado à qualificação difere não apenas entre contextos sociais, mas entre grupos sociais em um mesmo contexto. Cabe, então, novamente perguntar: se as competências individuais só se tornam qualificação na medida em que são reconhecidas socialmente, como esse constrangimento é vivido e percebido em outro país e, neste, por um grupo específico? A representação e a experiência de alguns grupos de jovens socialmente distintos sobre sua qualificação permitirá que se compreenda como ela é por eles recriada e se há recorrências e/ou conotações diversas, que produzem também condutas similares ou divergentes. Mas, para falar de jovens, é preciso primeiramente falar de juventude, compreender essa categoria teoricamente, o que se fará no capítulo seguinte.

3

A CONSTRUÇÃO SOCIAL E TEÓRICA DOS CONCEITOS DE JUVENTUDE, TRANSIÇÃO E INSERÇÃO

As transformações descritas no capítulo anterior sobre o chamado mundo do trabalho também concorreram para que se processassem mudanças na vivência e na representação dos jovens nas mais variadas esferas e, simultânea e conseqüentemente, nas análises sociológicas sobre “juventude”.

Na verdade, historicamente, o aparecimento dessa categoria está relacionado ao surgimento do trabalho moderno – o que implica, como se viu, a separação do trabalho de sua formação –, já que é por meio deste que se estabelece uma delimitação da vida assentada no modelo ternário e centrado nos adultos característico da “modernidade”⁴²: infância e juventude (formação escolar), mundo adulto (ápice da pirâmide, representado pelo trabalho) e velhice (aposentadoria). Em outros termos, tendo o trabalho como eixo central, a modernidade delimita nitidamente as etapas do ciclo de vida e as valoriza de maneira distinta: a infância é vista como fase de dependência; a juventude, como sinônimo de *transição*; a idade adulta, reconhecida como apogeu da vida, e a velhice, como decadência (Debert, 1999). A juventude é, assim, vista como uma *fase de transição* que tem que ser transposta para se chegar àquilo que se considera ideal: o ideal de adulto, representado como auge do percurso de existência, e cuja marca repousaria em uma formação relativamente sólida, na decorrente estabilidade do emprego e independência financeira com a definitiva saída da casa dos pais e constituição de uma nova família, trio que resultava na “completa” e “irreversível” autonomia do sujeito.

Claro que não é a sociedade moderna que “inventa” a juventude, já que jovens sempre existiram e foram reconhecidos como tais em outros contextos; mas é a modernidade que a encara como *transição*, já que o ideal da vida é o trabalho realizado pelo adulto. Nas sociedades tradicionais, em geral estáticas, não havia muita dificuldade de se passar de uma

⁴² Claro que não se trata aqui de estabelecer um marco rígido de delimitação entre um “antes” e um “depois” da modernidade, já que uma pluralidade de tempos históricos convive em um mesmo contexto espacial. Essa demarcação só é pertinente para fins de análise.

geração a outra, pois aqueles que chegavam, as novas gerações, tendiam a valorizar o mundo adulto e, assim, reviver os modos de vida de seus predecessores, a passagem dos jovens aos papéis adultos sendo realizada por meio de rituais que organizavam e controlavam essa entrada de modo a dotá-la de sentido. Já nas sociedades modernas,

...as práticas de uma geração só são repetidas se forem reflexivamente justificadas. O curso da vida transforma-se em um espaço de experiências abertas e não de passagens ritualizadas de uma etapa para outra. Cada fase de transição tende a ser interpretada, pelo indivíduo, como uma crise de identidade e o curso da vida é construído em termos da necessidade antecipada de confrontar e resolver essas fases de crise. (Debert, 1999, p.53)

Se, nas sociedades tradicionais, o ritual de passagem do jovem à fase adulta é definido pela transmissão de um *status* social, que tem a ver com o estágio de maturidade, nas ocidentais modernas, ele é determinado por “um mecanismo básico de atribuição de *status* (maioridade legal), de definição de papéis ocupacionais (entrada no mercado de trabalho), de formulação de demandas sociais (direito à aposentadoria)” (Debert, 1999, p.46). Em suma, pela idade cronológica, baseada em um sistema de datação que independe das estruturas biológicas e dos estágios de maturidade.

Na realidade, Dubet (1996) afirma que não foram propriamente os rituais que desapareceram – eles se transformam em “quase ritos”, definidos pelo calendário escolar: passagem à universidade, salário ligado ao primeiro emprego, são alguns marcos que denotam a possibilidade de conquista de autonomia –, mas sim a tolerância ao desvio, que passa a ser visto como patologia. Assim, como “nenhum desses momentos representa a estabilidade, a clareza e o reconhecimento público dos verdadeiros ritos de passagem” (p.24), essa perda de conexões entre a vida pessoal e a troca de gerações faz com que, para os jovens, a entrada no mundo adulto seja mais rápida e mais hostil na sociedade moderna. Simultaneamente, a juventude passa a ser vista como uma etapa realmente *transitória*, que se torna objeto de atenção na medida em que parece romper com a ordem social estabelecida pelas gerações anteriores.

Ou seja, não só a juventude passa ao segundo plano, como a própria idéia de transição passa a ser vista como problema. Ao mesmo tempo, é somente aí, quando seus mecanismos de reprodução estão ameaçados, que uma sociedade passa a se preocupar com seus jovens. Como sintetiza Helena Abramo (1997),

...a tematização da juventude pela ótica do “problema social” é histórica e já foi assinalada por muitos autores: a juventude só se torna objeto de atenção enquanto representa uma ameaça de ruptura com a continuidade social: ameaça para si própria ou para a sociedade. Seja porque o indivíduo jovem se desvia

do seu caminho em direção à integração social – por problemas localizados no próprio indivíduo ou nas instituições encarregadas de sua socialização ou ainda por anomalia do próprio sistema social –, seja porque um grupo ou movimento juvenil propõe ou produz transformações na ordem social ou ainda porque uma geração ameace romper com a transmissão da herança cultural. (p.29)

Por outro lado, a juventude é simultaneamente revestida de um ideal e de uma aposta: vista como um estado de espírito permanente, ela se transforma em mito para as outras gerações, como condição para a felicidade eterna e para a resolução de todos os males da sociedade (Debert, 1999). Como se verá mais à frente, muito desse modelo simbólico que a adjetiva como “progressista” provém da massificação cultural dos anos 60, expressa pelos jovens na moda, na música, na dança, etc..

Vê-se, assim, que a modernidade produz o aparente paradoxo de encarar a juventude como uma fase transitória e (por isso mesmo) problemática e, simultaneamente, de valorizá-la como um estilo de vida independente de um grupo etário específico. Mas, se um dos “papéis” das ciências humanas é desconstruir consensos estabelecidos, um olhar mais atento para essa dicotomia “problema/medo” *versus* “aposta/mito” permite ver, de saída, que aquilo que parecia simples é revestido de profunda complexidade.

Em primeiro lugar, a prerrogativa de ser uma “fase” não é exclusiva da juventude, já que a condição de adulto também não é permanente; ou seja, todas as etapas da vida são provisórias. Da mesma maneira, não se pode dizer que o mundo adulto é melhor do que o dos jovens ou dos velhos, pois diversos estudos revelam que o prestígio atribuído a determinado momento do ciclo de vida varia conforme distintos contextos sociais (Mannheim, 1975). Assim, se o ideal de adulto já podia ser questionado no auge da modernidade, atualmente, esse ideal torna-se ainda mais problemático, em vista das transformações econômicas e culturais que vêm desorganizando a demarcação dos ciclos de vida, como também se verá posteriormente. Dessas considerações decorre igualmente que o ideal juvenil expresso no desejo de ser jovem para sempre também não pode ser naturalizado, como se ele fosse inerente a toda e qualquer sociedade. É apenas no século XX, nas sociedades ocidentais, que a juventude assiste ao seu “triunfo”, expresso pelo imaginário coletivo dos anos 60 (Attias-Donfut, 1996).

Tudo isso não significa que a juventude não seja uma fase da vida e nem que não possa ser progressista, mas apenas que essas atribuições são insuficientes para pensá-la do ponto de vista sociológico. Sociologicamente, então, o que vem a ser a “juventude”?

Mannheim (1975) foi o primeiro a problematizar o conceito de juventude da perspectiva sociológica. Ou seja, foi o primeiro a desnaturalizá-la, afirmando que, por cima da idade, da condição biológica – esta sim, universal –, há *construções sociais* diversas. Por isso, a juventude não possui atributos inerentes⁴³: ela não é nem revolucionária nem conservadora por natureza, mas sim uma *energia latente* que, conforme as condições históricas, dirige-se a uma direção ou a outra. Além de latente, ela é *marginal*, no sentido de vir de dentro (da esfera privada), ou seja, de não ter ainda sobre ela os encargos da estrutura social e também de estar fora do centro de poder (da esfera pública). É esse estranhamento – e não a fermentação biológica – que lhe dá maior predisposição à crise e à mudança:

Do nosso ponto de vista, a maior qualidade da juventude, no auxílio para que a sociedade opere em nova direção, está no fato de que, além de seu maior espírito de aventura, ela não se acha ainda completamente envolvida no *status quo* da ordem social.(...) O fato decisivo acerca da fase da puberdade está, do nosso ponto de vista, em que *a juventude entra, nessa fase, para a vida pública e, na sociedade moderna, e então que ela se defronta, pela primeira vez, com o caos de valores antagonicos.*(...) O maior conflito de consciência de nossa juventude é, apenas, o reflexo do caos reinante em nossa vida pública.(...) No contexto de nossos problemas, o fato relevante é que a juventude “vem de fora” para os conflitos de nossa moderna sociedade. E é esse fato que faz da juventude o pioneiro predestinado para qualquer mudança na sociedade. A juventude não se apresenta progressiva nem conservadora por natureza, mas é uma potencialidade que está pronta para qualquer nova orientação da sociedade. (Mannheim, 1975, p.94-95, grifos meus)

Deve-se ressaltar novamente – como faz Mannheim (1975) todo o tempo – que essa posição de estranho é apenas uma potencialidade, uma reserva latente, cuja mobilização ou supressão dependem de “formas específicas de integração” (p.94), ou seja, “da manipulação e controle das influências exercidas ‘de fora’ por outrém” (p.96).

A *transição* é o terceiro elemento que Mannheim atribui à juventude, mas é preciso lembrar que essa característica é limitada para compreendê-la, não só porque a condição provisória é comum a qualquer grupo etário, mas também porque a ênfase na “passagem” como pertencente à condição juvenil faz com que a idéia de juventude seja ressaltada pela sua negatividade, por aquilo que ela não é (Sposito, 2002); tudo o que não é voltado para a preparação para a vida adulta é, assim, considerado perda de tempo. Entretanto, se se quer dotar a juventude de um sentido próprio e os jovens, sujeitos de direitos, não se pode defini-la apenas pela sua transitoriedade, pois isso implica cair no ideal centrado nos adultos forjado pela sociedade salarial, para a qual o tempo livre representa um perigo.

⁴³ Interessante lembrar aqui que a qualificação também não possui, em si mesma, características próprias.

Porém, se a juventude não é apenas transitória, ela é *também* transitória. Ou seja, se a transição é um aspecto limitado, isso não significa que ele deva ser desconsiderado, desde que se façam algumas ressalvas. Primeiramente, é preciso enfatizar que há *especificidades* nessa transição, que a tornam inegavelmente singular (Sposito, 2005) e fazem com que ela tenha sentido em si mesma: é a fase da vida em que o indivíduo ainda não tem sobre ele os encargos da estrutura social (Mannheim, 1975) e, simultaneamente, se distancia do grupo de proveniência – o lugar de origem –, sem que tenha clareza do grupo aonde se quer chegar (Galland, 1996). Por isso mesmo, ele potencializa atitudes de experimentação, vivências de situações limite (Sposito, 1994), tanto para a conquista da autonomia (De Singly, 2000) quanto para construção de sua(s) identidade(s) e do(s) estatuto(s) que lhe deve(m) corresponder (Dubar, 2005; Galland, 1996), por meio de auto-classificações e de classificações sociais (Mauger, 1998). Por tudo isso, esse processo de autonomização de *status*, que culmina com a realização dos papéis de adulto (Hasenbalg, 2003b) é também marcado pela “insegurança frente ao futuro” (Rama apud Sposito, 1994, p.162). A juventude não deve, assim, ser vista como crise ou desvio, mas sim como fase de definição progressiva de si, na qual, por isso mesmo, os conflitos – que são humanos, e não específicos dos jovens – são vividos de forma mais intensa (Galland, 1996; La Mendola, 2005; Melucci, 1997).

A juventude é, pois, uma *condição* que será vivida conforme os distintos contextos socioestruturais e socioculturais e, dentro deles, conforme a posição social, o sexo, o próprio momento do ciclo de vida (ter 15 anos é diferente de ter 24), etc.. Por outro lado, essa própria condição é também uma *representação*, ou seja, é revestida de valores que diferem historicamente conforme a cultura dominante. Da perspectiva sociológica, a juventude não pode, assim, ser definida apenas por critérios biológicos ou jurídicos, pois cada sociedade vê seus jovens de uma dada maneira, o que significa dizer que a juventude é uma *construção social*. A “juventude” é, portanto, diferente dos “jovens”; estes são concretos e se afastam ou se aproximam dessa imagem social construída, seja como fase da vida com determinados papéis e/ou como estilo de vida.

A juventude é, ao mesmo tempo, uma fase da vida, uma força social renovadora e um estilo de existência. Se a concebermos como a etapa que antecede a maturidade e que apresenta características singulares, notaremos que ela corresponde a um momento definitivo da descoberta da vida e da história e a uma fase dramática da revelação do eu. Sob este aspecto, é uma experiência particular que se universaliza como componente indispensável da formação da pessoa, como afirmação dos seus recursos e das suas potencialidades humanas. Os quadros dessa experiência particular e os caminhos da sua universalização são, no entanto, socialmente estabelecidos. Isto quer dizer que cada sociedade constitui o jovem à sua própria imagem. As representações que valoriza e as manipulações que estimula tendem, no geral, a fazê-lo agir dentro dos limites que ela mesma estabelece e que são os limites da sua preservação. (Foracchi, 1977, p.302)

Em segundo lugar, deve-se ressaltar que, do ponto de vista histórico, a juventude não é inicialmente discutida por meio da temática da *transição* ao mundo adulto; é somente nos anos 70, com o início da crise do mundo do trabalho, que os estudiosos vão se voltar para o problema da transição. Como a passagem da escola ao trabalho e da família de origem à família de procriação dava-se de maneira quase sincrônica e sem grandes obstáculos nos países europeus (Dubar, 1998b; Galland, 1996; Mauger, 1998), a *transição ao mundo adulto* era sinônimo de qualquer uma dessas passagens, e a *própria “transição”* tornava-se sinônimo da *“inserção”* propriamente dita na fase adulta. Se o encerramento da juventude era claramente delimitado, a transição não se colocava como problema; quando muito, era um problema individual.

De qualquer forma, a transição tem sempre que ser enfocada a partir de um ponto de vista multidimensional (Lagree, 1998). Se a transição como processo para se tornar adulto é constitutiva da juventude, isso significa que seu estudo implica a análise do mundo adulto,⁴⁴ o que, por sua vez, requer um olhar para as gerações, para as relações entre mais velhos e mais novos⁴⁵. Da mesma forma, se a passagem ao mundo adulto envolve a escola, a família – as agências socializadoras tradicionais – e o mundo do trabalho, a transição tem que ser vista por meio da relação entre essas esferas. Esse olhar multidisciplinar é hoje ainda mais premente em vista das mudanças aí processadas, que têm tornado mais complexa a inserção na vida adulta e desorganizado a sincronia das portas de entrada.

Já em seu artigo “Jeunesse et conjugation de temps”, Claudine Attias-Donfut (1996) propõe que a *própria* juventude seja analisada por meio de uma perspectiva multidimensional, que também envolve os três eixos referidos, mas relacionados a três temporalidades simultâneas, separadas apenas em termos analíticos: juventude como etapa de vida, como início de um percurso, como um tempo a construir posto no *futuro*; inscrição dos jovens nas relações de filiação e de gerações, nos valores transmitidos, o que implica a dimensão do *passado*; formação de “agregados sociais”, que podem produzir formas específicas de expressão e/ou ação, suscetíveis de influenciar a sociedade, de criar o tempo *presente*. Senão, vejamos.

⁴⁴ Na verdade, foi a força simbólica da juventude que fez com que a Sociologia priorizasse essa fase da vida, fazendo inclusive com que o conceito de geração fosse associado apenas à condição juvenil. Ou seja, produziu-se por um bom tempo o consenso de que o estudo de gerações é sinônimo do estudo de jovens.

⁴⁵ Não se pode esquecer, porém, que a idade geracional nem sempre coincide com a cronológica, o que faz com que nem sempre os comportamentos esperados para esta última sejam obedecidos, principalmente nas sociedades atuais em que há fortes transformações nos laços conjugais e profissionais: é assim que uma mulher pode ser mãe e avó ao mesmo tempo; um pai pode cursar uma série inferior a de seu filho na escola; este, por sua vez, pode contribuir para a manutenção da casa se o pai estiver desempregado.

3.1 Anos 50-70⁴⁶: massificação cultural e escolar e tentativas de definição da categoria “juventude”

Nos anos 60, é sob o prisma da *cultura* que a juventude é percebida e analisada. Em artigo de 1996, Dubet afirmava que a emergência de uma cultura juvenil nos anos 50 era resposta à dupla tensão característica da modernidade, que se expressava subjetivamente na “crise da adolescência”: de um lado, o enfraquecimento dos rituais, dos laços comunitários, implicando a percepção da juventude como um período de anomia do ciclo de vida, posto que o jovem ainda não teria adquirido o estatuto seguro da idade adulta; de outro lado, a obrigação de construir esse estatuto por meio de sua formação escolar e profissional (Dubet, 1996). Em outras palavras, pode-se dizer que, entre um *passado* ancorado em relações familiares nem sempre protetoras e um *futuro* pouco perceptível, há um espaço intermediário onde os jovens se encontram e produzem formas específicas de expressão e/ou ação, suscetíveis de influenciar a sociedade, de lhe propor um conflito e de criar o tempo *presente* (Attias-Donfut, 1996).

É assim que, desde o pós-guerra, vão se constituindo culturas juvenis que apelam simultaneamente ao *grupo de pares* – para construir “pertencimentos e modos de identificação relativamente estáveis no seio de um processo incerto” – e ao *presente*, para se proteger “das tensões do *achievement*” (Dubet, 1996, p.26). A juventude torna-se, assim, uma experiência de massa que se destina *a priori* a todos os jovens apelando para os valores da individualidade: “ela é ‘romântica’, ela apela à fraternidade e aos valores contra os ‘compromissos’ que pontuam a entrada na vida adulta, ela *perpetua* a moratória e a ‘irresponsabilidade’ juvenis” (p.26-27).

Talcott Parsons foi o primeiro a analisar a formação e a importância desses grupos de pares.⁴⁷ Na sua visão, formados todos na sociabilidade produzida na escola, esses grupos juvenis seriam capazes de combinar relações de solidariedade – típicas da vida privada – com

⁴⁶ As periodizações feitas neste capítulo são delimitadas apenas para fins analíticos, isto é, não podem ser reificadas como portadoras de um “antes” e um “depois” intercomunicáveis.

⁴⁷ Galland ressalta que a questão da idade sempre suscitou muito pouco interesse na França, ao contrário do que se passou nos Estados Unidos, onde esse campo constituiu-se simultaneamente à própria constituição da Sociologia nos anos 20. Inspirada primeiramente pela Sociologia durkheimiana – que, apesar do interesse pela socialização, não considerava a complexidade e as contradições de suas etapas e modalidades, relegando a criança ou o adolescente à condição de imaturos – e, posteriormente, pela abordagem marxista – que orientava suas pesquisas em direção às classes sociais e às relações de trabalho, nas quais a idade ocupava posição secundária –, a tradição francesa passa a se interessar pelo tema somente na década de 60 (Galland, 1996). De qualquer modo, pode-se dizer que ainda hoje os temas da transição da escola ao trabalho e da inserção profissional são predominantes nesse país, em detrimento das abordagens sobre cultura juvenil.

os valores universais da esfera pública. Dito de outra forma, ao fazer a mediação entre os valores do domínio privado e a impessoalidade do mundo público, esses grupos favoreceriam a transição entre essas esferas e, portanto, a integração social. Longe de serem desviantes ou anômalos, eles seriam funcionais ao completar a socialização da família e da escola.⁴⁸ Inicialmente representada pelo *rock-and-roll*, pela calça *jeans*, pelo *yeye*, essa cultura juvenil acompanhará os movimentos críticos dos anos 60 e 70 (Dubet, 1996). Na academia, Edgard Morin afirma, assim, que, por hábitos culturais semelhantes, “a juventude existe”; na sua visão, falar em cultura de massa é falar de juventude.

Claro que essa perspectiva culturalista entraria em choque com a Sociologia clássica, para quem essa representação “homogênea” e “universal” da vida juvenil não correspondia às desigualdades sociais da realidade concreta. Nos fim dos anos 70, Bourdieu (1978) (re)introduz no debate a questão da inexistência da juventude, por meio da assertiva de que “a juventude é apenas uma palavra”, um signo, já que o que existem, de fato, são jovens concretos:

As divisões entre as idades são arbitrárias, [isto é] (...) a juventude e a velhice não são dados, mas construídos socialmente na luta entre os jovens e os velhos (...) *O fato de falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente*. Seria preciso, pelo menos, analisar as diferenças entre as juventudes, ou, para encurtar, entre as duas juventudes [jovens que já trabalham ou são apenas estudantes]. (p.112-113, grifos meus)

Apesar da força de sua idéia, a Sociologia da Juventude continuou patinando entre a tensão “grupo nominal” – classe de idade ligada à modernidade cultural – *versus* “grupo real” – diversidades na estrutura social, que implicariam “juventudes” ou até mesmo a sua inexistência (Dubet, 1996). Assim, Lagree (1992) afirma que, entre os anos 50 e a primeira metade da década de 70, a Sociologia da Juventude é marcada por uma grande continuidade: por um lado, os jovens eram vistos como representantes da esfera cultural, encarnavam um

⁴⁸ Na verdade, Parsons não foi o primeiro a estudar os grupos juvenis, que já vinham sendo analisados desde a década de 20 pelos sociólogos da Escola de Chicago. Todavia, uma vez que, para estes últimos, esses grupos representavam um desvio – para o qual era preciso buscar as causas sociais, e não patológicas, como se afirmava no começo do século XX –, eles não poderiam ser integradores tal como defendia Parsons. Ambas as abordagens serão criticadas pelo seu cunho estrutural-funcionalista, mas é importante ressaltar aqui que este último autor é questionado por trabalhar apenas com os grupos juvenis formados no interior da escola e, mais ainda, por querer generalizá-los para todos os jovens, quando se sabe que nem todos a freqüentam e que, portanto, há outros espaços para a construção desses grupos de pares, como a rua, como se verá posteriormente.

estilo de vida; por outro, como a crítica marxista fez predominar a lógica da reprodução de classes, não “avançou” no estudo da juventude.⁴⁹

Apesar das críticas que Parsons e a tradição culturalista sofreriam posteriormente – por tomarem as classes médias como objeto de estudo e naturalizarem, dizia-se, as idades e as diferenças de classes sociais, mascaradas por uma falsa homogeneidade cultural –, não há como negar que a massificação cultural do pós-guerra – e também a massificação escolar, como se verá a seguir – e os grupos e os movimentos juvenis que a acompanharam foram responsáveis não só pela emergência da juventude como categoria social no mundo moderno, como também por uma representação do jovem como sendo agente da transformação, contestador e progressista.

Primeiramente no nível cultural, essa imagem desloca-se depois para o âmbito político e social (Lagree, 1992). De fato, as contra-culturas da década de 60 e o movimento estudantil de 1968 fizeram com que a juventude fosse eternamente vista como um estilo de vida engajado, de contestação. Além disso, os estudos culturais da Escola de Birmingham contribuíram para essa visão ao afirmar que as “sub-culturas” juvenis tinham um componente de classe e de resistência – o que depois foi igualmente posto em xeque, já que essas culturas juvenis não acontecem só nas classes populares e, mesmo aí, os jovens podem apresentar posições conservadoras, como já deixavam antever as formulações teóricas de Mannheim (1975; 1982).

De todo modo, a participação dos jovens na esfera pública historicamente se deu muito por sua identidade de “estudante”, justamente porque a escola é a instituição socializadora privilegiada para a inserção do indivíduo moderno na vida pública. Segundo Feixa, Costa e Saura (2002), 1968 representa a primeira vez que os jovens aparecem como protagonistas ativos no cenário político. Atacando a democracia representativa e reclamando a distribuição de poder, jovens universitários oriundos de classes médias foram vistos como uma nova classe, vanguarda da sociedade. Nesse contexto, também pela primeira vez foi possível uma vinculação estreita entre movimento social e movimento juvenil.

⁴⁹ Lagree (1992) afirma que é somente a partir de 1975, com a crise econômica e os decorrentes problemas de inserção e desemprego juvenil, que haverá uma ruptura com a continuidade até então existente, já que a Sociologia da Juventude passa a se preocupar com questões de ordem econômica. Essa inflexão será retomada posteriormente, mas é preciso ressaltar aqui que a ruptura significa não somente o foco nos aspectos de cunho econômico, mas sua integração aos de caráter cultural, relativos, aos modos de vida e às suas representações, que é exatamente o que propõe Dubet (1996). De qualquer maneira, até hoje a articulação dessas dimensões tem sido pouco realizada (Dubar, 1998b), o que dificulta a efetiva renovação dos antigos modos de abordagem (Lagree, 1998). Cf. nota 47.

No Brasil, a categoria juventude também aparece inicialmente associada aos estudantes universitários, nos clássicos estudos de Marialice Foracchi da década de 60 (Augusto, 2005; Foracchi, 1977). Ou seja, a identidade do jovem estava ligada à sua condição de “estudante” e, portanto, aos setores médios. Essa identidade só será estendida nos anos 70, quando a expansão da rede pública de ensino, a penetração dos meios de comunicação de massa e o crescimento das oportunidades de trabalho, além de outros mecanismos de acesso ao crédito, facilitam o acesso ao consumo e a diversos estilos culturais para jovens de setores populares (Madeira, 1986).

Assim, se a condição estudantil se referia num primeiro momento ao estilo de vida das camadas médias universitárias, com a *massificação não escolar*, essa condição torna-se cada vez mais freqüente para uma vasta gama de jovens. Desse modo, uma vez que a educação escolar adquire tamanha importância com a massificação – ou, em outros termos, uma vez que o próprio aparecimento da moderna condição juvenil está intimamente relacionado à expansão da escolaridade –, juventude e escola tornaram-se inseparáveis, a tal ponto que, para Dubet (1996), a Sociologia da Juventude tem que passar necessariamente pela Sociologia da Educação.

De todo modo, mesmo quando a juventude foi pensada a partir dos jovens de setores médios, Dubet (1996) afirma, de saída, que “os defensores ‘da’ juventude nunca tiveram a ingenuidade de postular sua unidade e, sobretudo, se ‘existissem’ apenas grupos homogêneos, nenhum conjunto social resistiria a esse critério, a começar pela própria classe operária, da qual todos sabem que está longe de ser um conjunto unificado” (p.23). Na verdade, é este autor quem parece resolver a referida tensão entre classes de idade e pertencimento social, afirmando que ela é parte constitutiva do próprio conceito de juventude, o que torna o próprio debate sem fundamento. Na sua visão, essa tensão deve ser vista do ponto de vista histórico, em relação à já aludida *massificação cultural* dos anos 50-60 e também à *massificação não escolar*, pois é a escola que agrupa a juventude permitindo-lhe vivenciar seus estilos de vida, ao mesmo tempo que a divide por meio da distribuição das posições sociais:

A experiência juvenil propriamente dita é construída por essa tensão ligada à formação moderna de um mundo juvenil relativamente autônomo, enquanto a juventude é *também* a idade da distribuição dos indivíduos na estrutura social. Escolher somente um dos dois termos leva a não compreender o que é exatamente a juventude, mas se fechar nesse debate que não conduz senão a jogos de retórica. (Dubet, 1996, p.23, grifo do autor)

É no interior mesmo da escola que se realiza essa tensão fundamental da experiência juvenil “entre o pertencimento a um grupo de idade e um investimento nos projetos e estratégias que quebram essa comunidade” (p.28). Por meio dos diplomas e das qualificações,

a escola distribui os papéis sociais e separa os vencedores e os perdedores; porém, simultaneamente, ela agrupa os jovens, por meio de uma lógica de identificação ao grupo e à culturas juvenis. Para Dubet, portanto, o fato de existir várias juventudes em função das múltiplas classes sociais não significa que elas não possam existir. Em outras palavras, o fato dos jovens serem heterogêneos não significa que não haja juventude(s).

Finalmente, ainda dentro da perspectiva culturalista, há outro modo de caracterizar a juventude: um período da vida em que há um tempo de suspensão social, ou seja, um tempo para que os jovens se formem na escola, gozem do tempo livre e se afastem das obrigações que o futuro papel de adulto lhes reserva. Denominado “moratória social”, esse conjunto de características – que, em certo sentido, assemelha-se à latência e à marginalidade das quais fala Mannheim – também está ligado a estilos de vida da classe média e, por isso, sofreria igualmente críticas de parte dos sociólogos⁵⁰.

Os jovens de setores médios e altos têm, geralmente, oportunidades de estudar, de adiar seu ingresso nas responsabilidades da vida adulta: se casam e têm filhos mais tardiamente, gozam de um período de menor exigência, de um contexto social protetor que faz possível a emissão, durante períodos mais longos, de *signos sociais* do que geralmente se chama *juventude*. Tais *signos* tendem – em nosso tempo – a estandarizar-se, a constituir um conjunto de características vinculadas com o corpo, com a vestimenta, e são apresentados à sociedade como tudo o que é desejável. (Margulis e Urresti, 1998, p.17, grifos meus)

Mais recentemente, esses autores tentaram sintetizar simultaneamente a crítica à concepção de juventude como mero signo e à noção de moratória social. Se a idéia da moratória suscita críticas em si mesma, em países com forte desigualdade social – tal como o Brasil –, tal concepção é ainda mais combatida, pois a maioria dos jovens não vive essa condição, mas antes trabalha, constitui família cedo e não tempo para estudar e/ou acesso ao lazer.

Ainda quando o desemprego e a crise proporcionam tempo livre a jovens de classes populares, essas circunstâncias não conduzem à “moratória social”: chega-se a uma condição não desejada, a um “tempo livre” que se constitui através da frustração e da desgraça. O tempo livre é também um atributo da vida social, é tempo social, vinculado com o tempo de trabalho ou de estudo por ritmos e rituais que lhes outorgam permissividade e legitimidade. O tempo livre que emerge da parada forçada não é festivo, não é o tempo leve dos setores médios e altos, está carregado de culpabilidade e impotência, de frustração e sofrimento. (Margulis e Urresti, 1998, p.18)

Contra o mito da “igualdade de oportunidades”, os autores enfatizam o perigo de se tomar todos os jovens pelos segmentos médios e altos, que produzem os signos sociais do que geralmente se chama juventude: justamente a oportunidade de estudar, a postergação das

⁵⁰ Além dessa crítica, deve-se ressaltar a ambigüidade dessa moratória: se, por um lado, a sociedade dá um tempo aos jovens, por outro, ela não lhes outorga poder nem direitos plenos.

responsabilidades, o gozo do tempo livre. Por outro lado, não é porque a moratória não se aplica a todos que a juventude deixa de existir; ao contrário, para mostrar que “a juventude é mais do que uma palavra”, Margulis e Urresti (1998) propõem a idéia de “moratória vital”: entre dizer que a juventude é um fenômeno biológico ou apenas um discurso/signo, existe uma base, um substrato material, que se relaciona com o corpo, com o jeito deste vivenciar o presente.

Ainda que essa análise seja passível de crítica – os autores não querem definir o corpo pelo hormonal, e sim pelo vital, pelo subjetivo, mas confundem tais noções com o social –, ela tem o mérito de mostrar que há uma especificidade de estar em um dado momento da cronologia. Desse modo, eles criticam a perspectiva marxista que desconsidera as idades; a culturalista que, impondo modelos hegemônicos, não considera as diferentes maneiras de ser jovem em distintos setores sociais (etnocentrismo de classe); e aquelas de cunho estatístico, que tiram conclusões semelhantes para todos pelo simples fato de terem a mesma idade, não considerando os elementos subjetivos aí presentes (fetichismo da data de nascimento).

A juventude como plus de energia, moratória vital (e não somente social como dizem todos os estudos) ou crédito temporal é algo que depende da idade, e isso é um fato indiscutível. A partir daí começa a diferença de classe e de posição no espaço social, o que determina o modo no qual se a processará posteriormente. Não se pode evitar nenhuma das duas rupturas – a cronológica e a sociocultural – se se quer evitar os perigos do etnocentrismo de classe e do fetichismo da data de nascimento. (Margulis e Urresti, 1998, p.24-25)

Dessa forma, eles defendem a tese de que a juventude deve ser vista como *materia* (cronologia, moratória vital) sobre a qual se investe uma *forma*, que é sociocultural. O primeiro aspecto definiria os “jovens” e os “não-jovens” (por meio da moratória vital), e o segundo, os “juvenis” dos “não-juvenis” (por meio da moratória social), de tal modo que se pode reconhecer a existência *jovens não-juvenis*, ou seja, indivíduos que não deixam de ser *jovens* por não partilharem dos signos que caracterizam hegemonicamente a juventude (eles têm a base da idade), mas, justamente por isso, não são *juvenis*. Eles seriam biologicamente jovens, mas não no sentido cultural.

A juventude não perde, assim, seu valor heurístico, simplesmente porque os jovens não são indiferentes a essa imagem da condição juvenil, vale dizer, eles têm o desejo de vivê-la: seja a vontade de consumir um tênis e/ou de gozar de um tempo livre, por exemplo; querem um período de menor exigência e de maior proteção social. Dito de outro modo, os modelos da condição juvenil são fortes até mesmo para aqueles que não podem viver esse modelo (Margulis e Urresti, 1998).

Mas, como dito, é Dubet (1996) quem parece resolver a tensão fundamental da experiência juvenil entre momento do ciclo de vida e inserção delimitada em função de uma estrutura social. Ou seja, tantas serão as juventudes quanto forem os mecanismos de reprodução das desigualdades: gênero, raça, etc.; mas, simultaneamente, o momento do ciclo de vida tem que ser considerado, pois implica diferentes maneiras de viver uma dada situação. Assim, não se pode afirmar que a juventude está subordinada a outras esferas da vida social, principalmente aquelas oriundas das situações de classe – isso aniquila a própria idéia de juventude ou mesmo de juventudes –, e também não se pode querer generalizá-la como categoria abstrata, pois essa análise impede que se vejam diferentes modos de vida presentes em configurações estruturais distintas.

Daí a ênfase de Dubet (1996) para mostrar como a dualidade vivida na escola – ao mesmo tempo em que os alunos são obrigados a competir e a individualizar mais seus percursos, eles também se identificam com seus pares – vai ser gerida diferentemente conforme a origem social e a própria posição escolar, fruto do desempenho: para os que estão no topo dessas posições, as duas faces dessa experiência podem ser integradas; para os estratos medianos, elas são experimentadas de forma contraditória; finalmente, os que fracassam podem internalizar esse fracasso, socializar-se à margem da escola ou, ainda, mobilizar as culturas juvenis contra a instituição.

Ainda creditando enorme influência da massificação escolar na definição da juventude como categoria social, esse autor afirma que o sistema de formação também tem influências profundas sobre o próprio alongamento da juventude. A permanência cada vez maior dos jovens na escola, ao lado da crise do mundo do trabalho, faz com que “o momento de entrada na vida adulta pelo primeiro emprego e pela fundação de uma família recu[e] sem parar” (Dubet, 1996, p.27). A massificação escolar e as transformações na esfera do trabalho fizeram da “transição”/“inserção”⁵¹ um *problema social* (Dubar, 1998b) e *relocaram*, pois, essa temática no interior do debate sociológico sobre a juventude.

Melhor dizendo, como a entrada no mercado de trabalho – com a decorrente independência financeira – era considerada um dos critérios centrais para transição à idade adulta, sua crescente dificuldade fez com que a própria noção de “juventude” fosse repensada. (Atias-Donfut, 1996; Dubet, 1996; Galland, 1996). Por volta dos anos 70-80, a questão do

⁵¹ Dubar (1998b) afirma que a noção francesa de “inserção” equívale à de “transição” em outras dinâmicas sociais. Se diferentes sociedades nomeiam o processo de entrar no mundo adulto diferentemente, o importante a frisar – e o próprio autor o faz – é que a inserção não pode ser vista apenas do ponto de vista profissional, já que faz parte de um processo mais amplo de transição que é, ela própria, multidimensional.

trabalho – que era apenas um ponto delimitador de transição – passa a ter um destaque antes não conhecido na literatura sociológica sobre essa temática. A partir dos 90, não era mais possível falar dos jovens sem remeter ao trabalho e/ou ao desemprego; da mesma forma, como esse público passava a ser especialmente afetado pelo desemprego, sua inclusão nas discussões do trabalho tornava-se cada vez mais imprescindível. É assim que, embora fossem áreas afins dentro da Sociologia, trabalho/desemprego e juventude passaram a ser analisados de forma mais próxima e articulada.

Se nos anos 60, a juventude era um “problema” na medida em que podia ser definida como protagonista de uma crise de valores e de um conflito de gerações, essencialmente situado sobre o terreno dos comportamentos éticos e culturais, a partir da década de 70 os “problemas” de emprego e de entrada na vida ativa tomaram progressivamente a dianteira nos estudos sobre a juventude, quase transformando-a em categoria econômica. (Sposito, 2002, p.7)

3.2 Anos 80-90: deslocamento dos estudos cu1 ĤT Q 0 G 0 g q 8.332.08 483.08 Tm (1 ET8941 0 0 1

um planejamento educacional a partir da análise das ocupações que garantia aos indivíduos um trabalho por tempo integral e com vínculos duradouros e portanto, uma previsibilidade e estabilidade por (quase) toda sua vida. Essa configuração social, porém, não significava que a estabilidade estivesse presente em todas as trajetórias juvenis; ao contrário, a li

familiar, expressas pela quebra dos modos de vida da família nuclear burguesa, também têm forte influência sobre os mecanismos de entrada dos jovens na vida adulta (Attias-Donfut, 1996; Heilborn e Cabral, 2005). De fato, a crescente escolarização e a simultânea dificuldade de inserção no mercado de trabalho contribuem para o adiamento da saída da casa dos pais. O enfraquecimento dos mecanismos sociais de proteção pesa igualmente para embaçar as padronizações etárias da modernidade e para dificultar essa transição. A retirada precoce do mercado de trabalho não garante necessariamente uma aposentadoria nem significa “morte social” para os que vivenciam essa situação (Attias-Donfut, 1996, p.16). Cria-se, assim, uma série de etapas entre a vida adulta e a velhice, que, se exaltam a diversidade, questionam simultaneamente o estatuto de reconhecimento pelo qual se realiza a integração a uma coletividade social.

Uma das marcas da cultura contemporânea é, sem dúvida, a criação de uma série de etapas no interior da vida adulta ou no interior deste espaço que separa a juventude da velhice como a “meia-idade”, a “idade da loba”, a “terceira idade”, a “aposentadoria precoce”. É próprio de cada uma dessas novas etapas desafiar comportamentos convencionalmente considerados como expressão da maturidade, como um estágio claramente definido que deve ser conservado ou ao qual todos devem ascender. (...) O apagamento das fronteiras que separavam juventude, vida adulta e velhice das normas que indicavam o comportamento apropriado aos grupo de idade é o reflexo de uma sociedade pós-fordista. (Debert, 1999, p.56-57; p.65)

Em que pese novamente o perigo de se estabelecer um “antes” e um “depois” da modernidade, modelos abstratos e universais do fordismo, tem-se atualmente um cenário que vem pondo em xeque os marcos de entrada na vida adulta e tornado mais difícil a transição para essa etapa da vida, que se torna um processo mais ou menos longo, complexo e aleatório (Attias-Donfut, 1996; Dubar, 1998b; Galland, 1996): o período de formação estende-se e não há necessariamente entrada no mercado de trabalho; mesmo que os jovens aí se insiram, isso não se torna sinônimo de independência financeira⁵²; se a conseguirem, eles podem sair da casa dos pais, mas disso não decorre necessariamente a constituição de uma nova família; também podem constituí-la permanecendo com sua família de origem. Outras diversas combinações são possíveis e, mais ainda, crescentes as possibilidades de que elas sejam *imprevisíveis e reversíveis* – volta aos estudos, volta à casa dos pais, voltas que obscurecem a noção de *projeto* e de *futuro* –, fazendo com que os encerramentos de cada fase se tornem

⁵² Na modernidade, a independência financeira é condição essencial para a conquista da autonomia, que é – sucintamente – a possibilidade de decidir por si mesmo. Mesmo que não seja completa, dados os próprios constrangimentos econômicos da relação salarial e outros de natureza diversa, a autonomia era quase que sinônimo de independência. Com a crise no mundo do trabalho, independência econômica e autonomia se distanciam: se a independência está cada vez mais distante – em diversos casos, ela não se efetiva nem mesmo na idade adulta –, a autonomia não pode estar condicionada apenas à emancipação financeira (De Singly, 2000).

cada vez mais indefinidos e menos sincrônicos (Mauger, 1998), de tal modo que hoje se fala em “percursos não-lineares” ou “trajetórias yô-yô”.

O princípio da reversibilidade nos processos de transição para a vida adulta – nas vertentes educacional, profissional e conjugal – incita-nos a caracterizar metaforicamente a geração dos anos 90 como a geração *yô-yô*.⁵³ As oposições estudante/não estudante, ativo/inativo, celibatário/casado encontram-se ultrapassadas por uma multiplicidade de estatutos intermédios e reversíveis, mais ou menos transitórios e precários. (...) Enfim, os processos de transição são francamente heterogêneos e marcados por apreciáveis descontinuidades e rupturas. (Pais, 2001, p.73)

Essas mudanças debilitam, assim, a relativa linearidade, progressividade e estabilidade que caracterizavam a passagem para o mundo adulto nos países centrais e que fundavam as representações sociais sobre o ciclo de vida (Lagree, 1998): “evidentemente, uma juventude tão longa que ocupa perto de dez anos da vida não pode mais ser considerada somente como um etapa intermediária, um breve momento antes da instalação em um estatuto de adulto” (Dubet, 1996, p.27). “Pós-adolescência”, “fase pré-adulta”, “jovem-adulto” são alguns termos que denotam a nebulosidade estabelecida atualmente entre as etapas da vida e a multiplicidade dos modos de adentrar à idade adulta, nos quais se inserem novos estilos de vida (Atias-Donfut, 1996; Galland, 1996).

Por outro lado, há autores, como Lagree (1992, 1998), que põem em xeque a noção de “alongamento da juventude”, pois, se o próprio objeto da Sociologia da Juventude é questionado, esse questionamento traz consigo um reconhecimento de que não é mais possível falar dessa fase da vida sem relacioná-la a outras etapas que também sofrem modificações nas sociedades contemporâneas. Isso significa não apenas a convicção de que o próprio modelo do que é ser adulto – ligado a uma certa autonomia, a uma certa estabilidade, a uma durável fixação nos papéis de trabalhadores e pais – tornou-se flexível e fragmentado, devendo por isso ser questionado, mas também a não aceitação da tese de um nova etapa do percurso de vida – “pós-adolescência”, “fase pré-adulta”, “nova juvenilidade”.

Se um dos indícios da idade adulta é a independência financeira oriunda de um trabalho estável, essa condição pode não mais existir diante da precarização das condições do mercado de trabalho e do desemprego: “vários daqueles que vivem na precariedade jamais poderão atingir senão certas dimensões desse estatuto [de adulto]. Eles permanecerão na incompletude, no inacabamento. (...) O estatuto de adulto adquire cada vez mais um caráter aleatório” (Lagree, 1998, p.11). E o que acontece com esse estatuto quando, sob constrangimento econômico,

⁵³ Essa metáfora é passível de crítica, pois, se as voltas são típicas da condição juvenil atual, os jovens nem sempre voltam para o mesmo lugar.

jovens que vivem sós ou casados têm que retornar a casa de seus pais? Quando se olha pelo prisma da escola, vê-se o mesmo tipo de flexibilização: quais serão as implicações da tendência já transformada em regra de uma formação permanente durante toda a vida? Assim, na visão desse teórico, muito dificilmente o “adulto” poderá ser tratado como sinônimo de autonomia, maturidade e estabilidade; ao contrário, como também sustenta Boutinet,

...pensar nas características da vida adulta contemporânea é traçar um quadro som e fraçm a omaémorpe e alrácter

futuro, que é o modelo das gerações anteriores; por outro, apesar da participação, da *identidade* e do *reconhecimento* social estarem ainda ancorados no trabalho (Dubar, 1998b; Lagree, 1998), esse modelo parece cada vez mais distante, fazendo com que as possibilidades reais entrem em conflito com as expectativas individuais e sociais. Os itinerários para a vida adulta, cada vez mais obscuros, longos e duvidosos chocam-se com o modelo centrado no trabalho *ainda proposto* para as novas gerações: “os percursos são descoincidentes com os itinerários propostos nesses mapas de orientação. E surgem os desnortes” (Pais, 2001, p.80-81).

Novamente se deve observar que as discussões em torno (do alongamento) da transição precisam ser situadas: elas partem da realidade das camadas médias e altas dos países centrais, da mesma forma como o conceito de juventude também foi elaborado a partir desse ponto de vista. É por isso que, no Brasil – como, de resto, em toda a América Latina –, essa temática é mais incipiente, porque o trabalho sempre foi inerente à condição juvenil: ele não é um tema apenas do *futuro*, mas se faz *presente* para vasta gama de jovens que trabalham (Guimarães, 2005b; Sposito, 2005).

Se, no país, a juventude é inicialmente estudada a partir da universidade – o “jovem-trabalhador” não aparecendo, portanto, nas análises iniciais sobre a temática –, a expansão do ensino público e o acesso aos bens de consumo – seja pela penetração dos meios de comunicação de massa, do crescimento das oportunidades de trabalho ou de outros mecanismos de acesso ao crédito – faz com que a identidade de “jovem” seja estendida àqueles que não são necessariamente estudantes ou que estudam e trabalham ao mesmo tempo. É assim que o “estudante-trabalhador” passa a ser fortemente analisado nos anos 80, com investigações sobre os cursos supletivos e noturnos (Franco, 1983; Madeira, 1986). Dessa forma, se a categoria social “estudante” é analisada pela Sociologia (Augusto, 2005; Foracchi, 1977), a área da Educação passa a se interessar pelo jovem na medida em que pretende compreender as relações entre o mundo da escola e o do trabalho, ou seja, na medida em que reconhece a presença da dimensão do trabalho na experiência dos jovens brasileiros (Franco, 1983; Madeira, 1986).

Como já afirmava Madeira (1986) na década de 80, a inserção de jovens no mercado de trabalho não pode ser explicada apenas pela marginalidade e pela pobreza, mas deve ser vista “como parte integrante e estrutural do processo social de produção” (p.16). Isso se explicava não apenas porque o crescimento econômico e educacional dos anos 70 não havia eliminado os jovens do mercado de trabalho, mas também porque havia proporção significativa deles

que trabalhava em faixas cujo rendimento familiar era razoável. Se boa parte deles trabalhava mesmo tendo renda para um consumo razoável, “o mínimo que se teria de fazer seria mudar o termo estratégia de sobrevivência para estratégias familiares de estilo de vida. E, nesse sentido, ela deixaria de ser um fenômeno somente referido aos setores mais empobrecidos, para atingir todos os segmentos e grupos sociais” (p.28).

Sposito (1994) concorda com Madeira ao afirmar que “não se pode atribuir apenas aos elevados índices de pobreza as razões para busca do emprego” (p.165). Ao mesmo tempo, o trabalho dos jovens não pode, na visão de ambas, ser explicado apenas como uma imposição da família, seja por razões materiais de sobrevivência, seja por uma ideologia que o vê como importante para o processo de socialização do futuro trabalhador. Assim procedendo, esse tipo de abordagem deixa de levar em conta a perspectiva do próprio ator social “jovem”:

Trabalhar, receber algum salário para quem tem uma “autonomia apenas relativa” mas está procurando aumentar seu grau de autonomia, s pode significar liberdade. (...) Em nossas discussões com os jovens, verificamos que o consumo próprio de jovens, como a roupa (o jeans com grife, o tênis, etc.) e o lazer e o som (o gravador, as fitas cassete, os bailes de fim de semana) constituem um tema de discussão e disputa permanente no seio familiar. A disponibilidade de dinheiro, de um salário, significa sobretudo a possibilidade de maior poder de barganha, de negociação com a família nessa disputa. O jovem que trabalha tem seu poder aumentado e seus privilégios na família garantidos. (Madeira, 1986, p.29, grifos meus)

Mais ainda, a autora já mostrava que escola e trabalho são espaços mais complementares do que excludentes. Na verdade, eram os mecanismos internos às escolas os responsáveis pelas altas taxas de evasão, especialmente dos alunos que trabalhavam. O trabalho não pode, assim, ser visto simplesmente como fator de expulsão dos jovens; ao contrário, é ele que muitas vezes permite a permanência na escola.

Em contraste com os anos 60 e 70, os jovens agora passam seus anos formativos em redes mais dispersas, formadas na escola, nos locais de trabalho, nos shoppings centers, nos clubes noturnos, nos bairros e nas ruas, e em outros espaços de lazer, cultura e sociabilidades (Sposito, 1994). Como sintetiza Mische (1997), “a identidade juvenil se desloca para fora das universidades, estendendo seu alcance além dos setores médios e abrangendo outras significações, altamente ligadas ao consumo e aos estilos culturais” (p.143). A partir dos anos 80, a produção do conhecimento em torno da juventude oscila entre as áreas da Sociologia e da Educação, não apresentando necessariamente regularidade.⁵⁵

⁵⁵ Importante mencionar aqui o vigor introduzido nos estudos sobre juventude em termos de manifestações culturais, a partir do início dos anos 90: para citar apenas alguns, têm-se as pesquisas de Helena Abramo sobre os *punks* e *darks* (1994), de Marília Sposito (1994) sobre o movimento *hip hop* e de José Guilherme Magnani (1992), que discute o conceito de “tribos urbanas”.

Como visto anteriormente nesta tese, embora vários trabalhos dos programas de Pós-Graduação em Educação tenham se dedicado à tríade “jovem, trabalho e escola”, a maioria deles partia das instituições tradicionais – como a escola e a fábrica – para analisar o jovem, não considerando outros espaços socializadores e nem as percepções e experiências dos próprios jovens. Ou seja, partindo da análise das transformações do mundo do trabalho, especialmente o industrial, o campo disciplinar Educação e Trabalho foi marcado por uma concepção estrutural e até mesmo a-histórica, na medida em que transpunha muitas vezes o debate europeu para cá sem discutir as especificidades do país. Maria Laura Franco (1983) parece bem sintetizar esse traço, ao refletir sobre a Lei 5692/71, que visou atribuir ao ensino de 2º grau um caráter terminal e diretamente voltado à formação de técnicos de nível médio: “daí decorrem as críticas, perplexidades e dissensos dos educadores que preferem investir em análises macroestruturais, sem a preocupação específica de desvendar as mediações e definir o papel que essa escola deve ocupar na relação ‘Escola-Trabalho’” (p.20).

Segundo essa autora, a escola está relacionada ao mundo do trabalho, o que não significa, todavia, uma relação linear: nem a escola deve formar os indivíduos de modo instrumental, isto é, adestrá-los em função das necessidades do mercado de trabalho; e nem o mercado de trabalho possui uma racionalidade que permita prever quantitativa e qualitativamente suas supostas necessidades em termos de qualificação. Já na década de 80, Franco afirmava que novos caminhos para o ensino de 2º grau tinham que ser pensados “na contradição que se estabelece entre as condições objetivas do processo educacional e as expectativas de seus participantes”. Assim, ela empreendeu vários estudos para “identificar o que realmente acontece com o 2º grau e o que pensam alguns de seus alunos” (p.23), de modo a adequá-lo às suas necessidades e expectativas.

Mas, de acordo com Corrochano e Nakano (2002), é somente na década de 90, com a crise do mercado de trabalho que a área da Educação no Brasil tenta “alargar a compreensão do aluno que trabalha, mediante a incorporação da categoria juventude” (p.122). Ainda segundo as autoras, se houve avanços nas tentativas de articular as dimensões estruturais àquelas dos modos de vida, as questões do desemprego e do mercado de trabalho ainda estavam ausentes até o início do século XXI. Além disso, muitos estudos continuaram refletindo sobre um jovem abstrato, sem relacioná-lo às diferentes formas de socialização, de valores e de práticas vivenciadas e representadas – apenas o pertencimento a uma determinada classe social era evidenciado.

Os anos 2000 se iniciam com várias pesquisas voltadas para a compreensão do modo como se faz a transição à vida adulta no país, seja a partir de metodologias de cunho quantitativo (Camarano et al., 2004; Guimarães, 2006b) ou qualitativo (Pimenta, 2001). Marcados pela perspectiva de que há múltiplas juventudes, esses estudos mostram que, dentro do próprio país, há múltiplas formas de adentrar a vida adulta, nas quais se inserem novos estilos de vida (Camarano et al., 2004). Essas passagens também se diferenciam das que ocorrem em outros países, especialmente quando se leva em conta os regimes de proteção social e o modo como se configuram as políticas públicas (Guimarães, 2005b, 2006b). Igualmente se amplia o número de pesquisas centradas particularmente no campo do trabalho, dada a dificuldade cada vez mais crescente dos jovens se inserirem e permanecerem no mercado, apesar dos níveis crescentes de escolarização. E, como ressaltado no início desta tese, vários estudos – sejam eles quantitativos ou qualitativos – revelam que, a despeito desse constrangimento, o trabalho permanece central na vida da maioria dos jovens brasileiros, levando à produção de novos e diferenciados sentidos, que refletem o seu perfil, trajetória e o contexto social em que se inserem (Corrochano, 2001; Guimarães, 2005b; Martins, 1997; 2004).

Já na Europa, a situação parece ser um pouco diferente. Em artigo sobre a relação dos jovens europeus com o trabalho, Jean-François Tchernia (2005) afirma que há uma desvalorização dessa dimensão entre os jovens europeus, que contestam claramente a

forma, tal declínio se deve ao paradoxo da crescente elevação da formação e da também crescente dificuldade de encontrar um emprego correspondente a seu nível de estudo. Mas, tais fatores não explicam inteiramente o processo de desvalorização do trabalho que, na sua visão, vem acontecendo há tempos, simultaneamente ao desenvolvimento econômico das sociedades européias e ao surgimento de valores pós-materialistas.

Em vista de tudo o que foi descrito, pode-se dizer que, na Europa, a preocupação com o trabalho dá-se por causa da transição; ele é condição para se tornar adulto. Já no Brasil, muitos estudos na área da Sociologia e da Educação buscam compreender a juventude mais como momento presente – formas específicas de expressão e/ou ação, geralmente ligadas a manifestações culturais –, o trabalho sendo constitutivo desse tempo juvenil.⁵⁶ Mais ainda, as constatações de Tchernia (2005) dão margem para pensar que a questão das possibilidades de escolha, da autonomia e da realização pessoal tem um sentido muito diverso quando se comparam países que tiveram mecanismos de regulação socialmente institucionalizados daqueles privados dessa consolidação. De todo modo, *mesmo que trabalhem, os jovens brasileiros não deixam de ser jovens por isso*; ao contrário, como se viu acima, a renda auferida pelo trabalho pode ser a única forma que eles encontram para experimentar a condição juvenil. Assim, mesmo sendo “jovens não-juvenis” – para retomar a terminologia de Margulis e Urresti (1998) –, eles aspiram adquirir e expressar os signos culturalmente associados à juventude.

Mais ainda, conquanto se considere as especificidades descritas para o caso do Brasil, pode-se afirmar que o período de transição à vida adulta também aumenta nos *pr prios* setores populares e se torna cada vez mais complexo (Margulis e Urresti, 1998). Mesmo havendo a tolerância da moratória social, essa passagem tem sido mais difícil de ser vivenciada, tende “a incrementar a diversidade de itinerários e agrava a situação de uma boa fração de jovens em transição” (Casal, Masjoan e Planas, 1988, p.100), cujos caminhos para a vida adulta, por serem mais obscuros, podem questionar a própria idéia de transição e/ou de inserção. De fato, a fluidez e desorganização das passagens de uma fase a outra faz com que as trajetórias em gestação recebam uma boa dose do desconhecido e operem com a cada vez maior *incerteza do futuro* (Augusto, 2005; Attias-Donfut, 1996; Leccardi, 2005; Melucci, 1997). Se a idéia de tempo é questionada, a própria noção de “transição” também o é: “os

⁵⁶ Como visto na nota anterior, é forte a marca de pesquisas que procuram dar conta de diversas formas de sociabilidade juvenil. Várias outras temáticas que têm a juventude como eixo central também são freqüentes nas áreas da Sociologia e da Educação, tais como: jovens, drogas e gravidez; jovens e violência escolar; jovens e religião; jovens e sua relação com a mídia, entre outras.

modos de vida precários que caracterizam a condição juvenil tendem a conferir um grau forte de indeterminação do futuro de muitos jovens. De tal forma que é mesmo emblemático falar de ‘transição’ para a vida adulta” (Pais, 2001, p.80).

Mas, se a noção de “transição” pode ser criticada, ela também tem sido – justamente por isso – fortalecida no debate acadêmico europeu. A crise do mundo do trabalho, ao registrar que a completa escolaridade não mais garantia a inserção na vida ativa, fez com que os aspectos econômicos tomassem a dianteira dos estudos e, assim – como as temáticas variam conforme as conjunturas –, desde os anos 70, na Europa, há uma redescoberta do conceito de “transição” pelos sociólogos da juventude para requalificar seu objeto de estudo (Lagree, 1992, 1998). Na verdade, a redefinição social da categoria “juventude” tem feito com que parte dos teóricos do tema sustente que fazer “sociologia da juventude” é o mesmo que fazer uma “sociologia da transição”. Por outro lado, no interior mesmo da discussão, há certa controvérsia, pois alguns estudiosos afirmam que aquela só toma sentido se a *transição à vida adulta* – por sua vez, identificada como sinônimo de *entrada no mercado de trabalho* – for o primeiro (e talvez único) objeto a ser analisado, como é o caso de Casal, Masjoan e Planas (1988): “a crise do mercado de trabalho mostra sua dimensão no social na generalização da desocupação, no incremento do trabalho precário e na incapacidade de absorção de ativos jovens. É por isso que a situação do mercado de trabalho se converte no eixo central da problemática da transição” (p.101).

Outros autores não concordam com a idéia de que a transição possa ser reduzida apenas à noção de *inserção profissional*, como é o caso de Galland (1996) e Lagree (1998). Este último autor mostra que a “transição” é um conceito que se inscreve em um ou mais sistemas teóricos, que a analisam em termos dos comportamentos escolar e profissional e das relações familiares decorrentes da passagem de um período da existência a um outro. Justamente por isso, a transição é multidimensional: ela não diz respeito somente à transição profissional (inserção), mas também a aspectos sociais e culturais, ou seja, aspectos relacionados à saída da casa dos pais, à formação de uma nova família, à aquisição de autonomia, à formação de identidades, entre outros. Já a inserção profissional é um termo que emana dos atores político-administrativos, em resposta à crise socioeconômica que se abateu sobre os países centrais desde os anos 70. Assim, para Lagree, em um contexto no qual a questão do emprego não se colocava, independência material e socialização estavam lado a lado; mas, diante da crise da sociedade assalariada, a transição profissional adquire vantagem – e é isso que ele critica, ou

melhor, sua crítica recai na separação desses aspectos promovida pela literatura que valoriza apenas a questão do mercado de trabalho.

Nesse sentido, sua visão se assemelha àquela de Dubar (1998b), que realiza a genealogia da noção de “inserção” na França. Apesar de afirmar, em um primeiro momento, que a *inserção profissional* é sinônimo de “transição” – operando, portanto, a redução criticada por Lagree –, ele conclui seu artigo afirmando justamente que as análises não devem considerar a inserção apenas do ponto de vista econômico, já que ela também precisa ser articulada à perspectiva sócio-histórica, isto é, como fase biográfica do ciclo de vida. Assim como Lagree, Dubar revela que a noção de inserção aparece na França dos anos 70 no interior do debate político e social, muito ligada às dificuldades dos jovens para entrarem no mercado de trabalho⁵⁷. Ou seja, diante do aumento do desemprego que afetava particularmente essa faixa da população, e que dificultava os três processos tradicionalmente associados à passagem à vida adulta, a inserção como *problema social* nasceu vinculada à juventude, e é nesse sentido que ela se assemelhava à transição: “a inserção, como transição, torna-se assim um processo cada vez mais difícil, aleatório e doloroso, sobretudo para os jovens que saem da escola sem diploma ou com títulos escolares que se desvalorizam e que devem passar por uma formação pós-escolar que não desemboca necessariamente sobre empregos estáveis e necessita de estratégias cada vez mais complexas” (Dubar, 1998b, p.37).

Em vez de ser o encerramento da juventude, como era anteriormente (Mauger, 1998), a inserção torna-se, assim, um lugar de espera (ainda) não institucionalizado e socializado, um espaço que Vulbeau (1998) considera difícil de codificar e, portanto – assemelhando-se a Pais (2001) –, *labiríntico*: “é nesse espaço que os jovens fazem os pequenos ‘bicos’, os estágios, o trabalho informal. (...) Em todo caso, nada que possibilitará formar de maneira coerente a famosa ‘experiência’ da qual os empregadores são apreciadores” (Vulbeau, 1998, p.261). Ao mesmo tempo, esse lugar de espera dá medo, “medo de não se inserir”, o que “tem por conseqüência o declínio da capacidade de resistência individual e sobretudo coletiva à desclassificação e à pauperização relativa. Com o medo não se inserir, aceita-se qualquer coisa. É sem dúvida o reforço das estratégias individuais, do salve-se quem puder” (Mauger, 1998, p.259).

Por outro lado, no decorrer dos anos 80, vai se fortalecendo a idéia de que as dificuldades de inserção não se referem apenas aos jovens, mas também a outras categorias,

⁵⁷ Mas, diferentemente de Lagree, que se preocupa mais com a transição, Dubar busca uma teorização da própria noção de inserção.

como os desempregados de longa duração, os trabalhadores excluídos e também as mulheres. Com isso, a noção de inserção passa a adquirir aos poucos tanto o sentido de *inserção social* quanto o de *integração*, designando não apenas os problemas do (des)emprego, mas também dos modos de vida – habitação, pobreza, relação entre as gerações – que atingem todas essas categorias. Simultaneamente, instaura-se a noção de *exclusão*, sua correlata, “que a associa a uma visão e divisão particular do *social* que opõe aqueles que estão *inseridos*, isto é, integrados ao emprego e à vida social, àqueles que estão *excluídos* de um e de outro” (Dubar, 1998b, p.32).

Na visão desse autor, porém, ambas as categorias, ligadas à demanda social, permanecem vagas e imprecisas, porque pouco teorizadas. E a dificuldade dessa teorização na academia está ligada justamente à dificuldade de se associar análises sobre a crise do trabalho e as mutações do emprego – experiências fortemente delimitadas pela estrutura social – àquelas sobre os modos de vida – experiências marcadas por aspectos socioculturais de um momento histórico. Ele afirma que diversas tentativas já foram realizadas no sentido de unir os dois pontos de vista, mas elas não conseguiram produzir uma abordagem unificadora sobre as questões da inserção – o que, de resto, também está presente no debate sobre a própria conceituação da “juventude”, como defende Dubet (1996) –, tornando difícil qualquer teoria sociológica sobre a inserção na França atual. Mais ainda, a simples divisão entre dois pólos – incluídos e excluídos – impede a compreensão da permanência das relações de dominação e das transformações efetivas do trabalho e do emprego, dos ciclos de vida e das identidades pessoais.

Com efeito, existe o risco de afogar a questão específica da transição da escola à vida ativa nas questões mais globais da reprodução social e da desigualdade de oportunidades, neutralizando a questão da idade ou da geração, em benefício somente da *posição* social, e fazendo das dificuldades de inserção dos jovens fracamente diplomados um simples caso particular da seleção social que prejudica os *dominados*, fracamente providos de capital econômico e cultural. A noção de inserção perde assim todo valor operatório face àquela de reprodução e de lutas de classificação, pois, afinal de contas, *a juventude não é senão uma palavra*. Inversamente, o risco é grande de adotar, sem crítica, a categoria de juventude e de fazer dos problemas de inserção dos jovens um caso particular dos processos de acesso à vida adulta e um efeito das estigmatizações das quais são objeto os membros dessa classe de idade em certos contextos *societais* e em certas conjunturas econômicas. Levar em conta ao mesmo tempo, na análise das trajetórias sociais, os efeitos de classe social, de geração, de conjuntura e de posição no ciclo de vida, demanda dados empíricos e instrumentos de análise que existem mas estão raramente disponíveis. (Dubar, 1998b, p.34, grifos do autor)

Essa crítica e essa dificuldade podem ser imputadas aos já referidos autores Casal, Masjoan e Planas (1988). Eles têm o mérito de enfatizar a idéia de que não há uma transição,

mas várias transições conforme os constrangimentos criados pelos mecanismos sociais (estrutura econômica, espaço, etc.): “os momentos e fases de transição e seus condicionamentos sociais são os que determinam as ‘diversas maneiras de ser jovem’” (p.98). Porém, ao reduzir a condição juvenil à entrada na vida ativa, à inserção profissional, eles deixam de lado tantas outras diversidades forjadas pela cultura, pelos valores, pelos estilos de vida. Assim, apesar de Dubet (1996) e Dubar (1998b) enfatizarem a necessidade de se considerar tanto a origem social quanto o momento do ciclo de vida quando se fala dos jovens – seja em termos de “juventude” e/ou de “transição” e/ou de “inserção” –, os aspectos culturais têm sido postos de lado por parte da Sociologia européia, ou seja, não se articula aspectos econômicos e modos de vida (Lagree, 1998).⁵⁸

Outro risco de reduzir a transição à inserção profissional é concebê-la como algo pré-determinado, no qual não há interferência dos próprios sujeitos. Dito de outra forma, o problema não é enfatizar apenas o trabalho, mas sim vê-lo apenas como categoria econômica, sem considerar as estratégias que ele mobiliza e as subjetividades que ele constrói. Ao contrário de Casal, Masjoan e Planas (1988), Pais (2001) – que também privilegia o mundo do trabalho – pressupõe idas e vindas nos percursos juvenis, trajetórias não-lineares, nas quais as expectativas e estratégias pensadas e realizadas são demasiadamente consideradas, retomando, então, a referida articulação proposta por Dubet (1996) e Dubar (1998b) entre origem social e valores culturais, sendo o trabalho o mediador dessa relação.

Aqui é preciso mais uma vez particularizar essas conclusões para casos como o da América Latina e, mais especificamente, do Brasil. As trajetórias não-lineares sempre foram a marca dos percursos profissionais no país, fosse para adultos ou para jovens que, apesar de jovens, já haviam trabalhado em diversos “bicos” e mobilizado estratégias diversas para “ganhar a vida”. Por isso, como visto acima, os temas da inserção e da transição não foram tão constitutivos da Sociologia da Juventude brasileira, mas antes relegados à Sociologia do Trabalho. Seja em um campo ou em outro, o importante na análise é frisar que a reversibilidade e a imprevisibilidade analisadas pela atual literatura européia são

⁵⁸ Um dos riscos dessa unilateralidade é desembocar em uma visão que somente valoriza aquelas políticas públicas empenhadas em postergar a entrada no mercado de trabalho e/ou gerar emprego, como se qualquer política voltada para o tempo livre (cultura, lazer, etc.) fosse perda de tempo e desviasse o jovem de seu “caminho certo”. De fato, muitas das imagens dos jovens como problema vêm justamente do medo do tempo livre, principalmente do tempo livre masculino. Casals, Masjoan e Planas (1988) parecem ser representantes dessa abordagem, pois acreditam que “qualquer política que não tenha como marco de referência este fato [processos e trajetórias de transição] não deixaria de ser, sem menosprezar, uma política de entretenimento” (p.100). Viu-se que, no Brasil, as políticas públicas oscilam nesse sentido (Corti e Souza, 2006).

experimentadas aqui desde há muito, dadas as intensas e incertas transições; e, se as atitudes dos jovens são diversas em relação ao trabalho, aqui eles sofrem com “particular intensidade (...), [pois] fatores demográficos e educacionais, além dos fatores ligados à reestruturação econômica, deterioram ainda mais as suas chances de inclusão” (Guimarães, 2005b, p.171).

3.2.2 A volta ao estudo das gerações – a importância da dimensão do passado

A idéia da pluralidade de estratégias mobilizadas pelos jovens desemboca justamente na noção do “risco” – sobre a qual se voltará adiante – e naquela que lhe é correlata, as redes de proteção (La Mendola, 2005). No atual contexto de instabilidade econômica e de estreitamento do espaço público, essas redes têm se desviado para o âmbito familiar e, nesse sentido, “geração” é um outro conceito do qual a Sociologia européia tem lançado mão para realizar essa mediação entre economia e cultura (Attias-Donfut, 1996; Lagree, 1992). Diante do fato – evidente, mas nem sempre considerado – de que só existem jovens na sua relação com os mais velhos e de que, portanto, não se pode estudar os primeiros sem remetê-los ao mundo adulto; e que tal evidência se torna mais premente atualmente, diante da nebulosidade que caracteriza essa transição e que afeta profundamente as relações familiares, alguns estudos tem enfatizado a necessidade de um desvio da “sociologia da juventude” para a “sociologia das gerações” (Lagree, 1992), ou, pelo menos, de um pensar simultâneo das duas noções. Senão, vejamos.

Aqui também Mannheim (1982) foi o pioneiro ao analisar a geração como fenômeno social. Ela não é um grupo concreto (como a família), mas sim uma situação, uma condição comum. Uma *situação de geração* é estar em um mesmo momento histórico-cultural e em uma posição para dividir experiências comuns. Já a *geração real* implica que os membros individuais de uma geração tomem consciência de sua situação comum e a transformem na base de uma solidariedade grupal, de um comportamento coletivo: “falaremos de uma geração enquanto uma realidade apenas onde é criado um vínculo concreto entre os membros de uma geração” (p.86). Como essa perspectiva é muito mais difícil de ser analisada – seja porque é mais complexo pensar em algum fenômeno geracional quando se vive ao mesmo tempo, seja porque não se tem visto mais ações coletivas com a conotação de geração real –, é sobre o prisma das trocas inter-geracionais que os estudiosos acentuam a necessidade de estudos aprofundados.

Essa perspectiva que se poderia chamar psico-social ocupa-se da formação da descendência, isto é, das relações que se dão entre os sujeitos que estão em diferentes posições do ciclo de vida, vale dizer, entre pais e filhos, professores e alunos, etc.. Aqui, a geração não é vista somente como um fato biológico, mas repousa sobre a idéia de que há um ciclo de vida, e que ele é finito: “enquanto as gerações são geradas na família⁵⁹, as idades são institucionalizadas política e juridicamente” (Debert, 1999, p.49), por um quadro que determina os direitos e deveres do cidadão.

Mas, mesmo se no interior das famílias algumas obrigações foram impostas institucionalmente, Attias-Donfut (1996) sustenta que essas obrigações repousam atualmente mais sobre a afetividade e a circulação do dom. Isso se deve, de um lado, porque mudanças históricas favoreceram a liberação dos costumes e relações menos autoritárias entre pais e filhos e, de outro, porque as profundas transformações no ciclo de vida associadas à crescente dificuldade de vivenciar os “quase-ritos” de passagem têm feito com que as trocas inter e intra-geracionais se transformem em redes de amparo e apoio para os indivíduos. A dependência cada vez maior da família pode estar produzindo relações menos conflituosas e se transformando em solidariedade geracional. Mais ainda, a família pode permitir espaços de individualidade e de autonomia para os jovens. Na conclusão do livro *Les jeunes européens e leurs valeurs*, Galland (2005) também constata que, diante da dificuldade cada vez maior do jovem construir seu espaço na sociedade e diante das incertezas do futuro, ele se fecha nos círculos e nas redes próximas que lhe dão proteção material e afetiva, contribuindo para a diminuição do conflito entre gerações. De qualquer modo, em qualquer caso, o universo familiar e as relações de filiação aprofundam a dimensão do *passado*, tal como ele é transmitido aos jovens por seus predecessores⁶⁰ (Attias-Donfut, 1996).

De todo modo, é preciso enfatizar que, da mesma forma como acontece com o conceito de “juventude”, há que se considerar diversos tipos de famílias, as “famílias vividas”, que diferem da “família pensada”, ou seja, do modelo de família nuclear burguesa que baliza todas as concepções e prescrições nesse domínio (Szymanski, 1995). Se esse modelo foi

⁵⁹ Claro está que, na acepção de geração como fenômeno social, a idéia de geração ultrapassa o nível das relações familiares, já que direciona mudanças de comportamento que a esfera pública tem que considerar (Debert, 1999).

⁶⁰ Para Giddens (2003), a tradição – cuja origem lingüística vem do latim *tradere*, que significa “transmitir, ou confiar algo à guarda de alguém” (p.49) – é necessária para dar forma e vida à própria sociedade. Se, nas sociedades tradicionais, as novas gerações recebem essa transmissão sem muito questionamento – o que faz com que, por isso mesmo, essas sociedades sejam mais estáticas – isso não significa que a atual revalorização das relações inter-geracionais se torne necessariamente sinônimo de menor capacidade revitalizadora por parte das gerações mais jovens. Do mesmo modo, o estudo entre gerações não implica apenas a dimensão do passado.

construído no século XVIII com base na vida dos segmentos médios e altos da sociedade, nos
qua

p.27, grifos meus). Por outro lado, diante da crise de instituições como a escola e, simultaneamente, da ampliação dos espaços de socialização dos jovens (Mische, 1997; Sposito, 1994), esses têm que se construir por sua própria experiência e, no limite, são responsabilizados por seu próprio fracasso: “o dominado é convidado a ser o mestre de sua identidade e de sua experiência social ao mesmo tempo em que é posto em situação de não poder realizar esse projeto” (Dubet apud Sposito, 2005, p.95).

Pode-se, então, demandar: o que acontece com o *tempo presente*, cada vez mais longo, entre o “fim” da formação escolar – na verdade, não há fim, já que a formação deve ser cada vez mais permanente e continuada – e a entrada no mercado do trabalho? O que acontece com o “tempo livre” diante da precarização das condições de trabalho e do desemprego? De igual modo, se a condição juvenil também é caracterizada pela “liminaridade”, pela “disponibilidade” e pela “insegurança frente ao futuro” (Rama apud Sposito, 1994), como ficam essas modalidades em um contexto em que são cada vez mais amplas as oportunidades de escolha e, simultaneamente, cada vez mais reduzidas as possibilidades de sua efetivação?

Se, por um lado, nas sociedades contemporâneas, o campo de reflexão e ação do ser humano se diversifica e se torna mais complexo, por outro, a ampliação é de tal monta que a capacidade individual não alcança as potencialidades da situação, ao mesmo tempo em que os mecanismos de controle se acentuam e se tornam mais subjetivos: “os indivíduos percebem uma extensão do potencial de ação orientada e significativa de que dispõem, mas também se dão conta de que tal possibilidade lhes escapa, graças a uma regulação capilar de suas capacidades de ação, que afeta suas raízes motivacionais e suas formas de comunicação” (Melucci, 1997, p.6).

Assim, o descompasso entre as expectativas e as possibilidades efetivas gera um forte sentimento de regressão social em relação às gerações anteriores (Lagree, 1998), o que de fato ocorre em termos de nível de vida, de estatuto e aquisições sociais (Atias-Donfut, 1996), ainda que não necessariamente em termos de níveis de escolaridade. Por outro lado, não se pode esquecer que a autonomia e a estabilidade que caracterizavam a vida adulta também são postas em xeque atualmente diante da precariedade das relações de trabalho, do desemprego e da necessidade de uma formação continuada ininterrupta, além de outros fatores (Boutinet apud Lagree, 1998). É aqui, diante da incerteza em relação ao futuro e do crescimento simultâneo de solicitações, da perda de referências e da falta de vínculos e/ou modelos oferecidos (seja da família de origem ou da escola), que entra a importância do grupo de pares como promotor de modos de pertencimento e de identificação (Dubet, 1996).

É aqui também que aparece novamente a questão do risco. O risco é um tema predominantemente juvenil, uma categoria constitutiva da subjetividade dos jovens nas mais variadas esferas: trabalho, lazer, sexualidade, etc., simplesmente porque os jovens são os portadores mais sensíveis dessas promessas sociais não mantidas, enfim, dos diversos conflitos contemporâneos que dizem respeito a todos. O fato deles não estarem completamente integrados às estruturas sociais e de, ao mesmo tempo, experimentarem pela “primeira vez” essas normas sociais (La Mendola, 2005; Mannheim, 1975), faz com que seja mais fácil para eles discordarem da realidade que se lhes apresenta – eles têm pouco a perder – e verem aumentadas suas chances de vivenciarem situações-limite, na busca do domínio de si, de autonomia e de identidade (Galland, 1996; Melucci, 1997).

Contrariando a visão que considera o risco como fuga de si mesmo e, portanto, como algo negativo, La Mendola (2005) defende a posição de que esse tipo de conduta é sinônimo de uma assunção de responsabilidades. De igual modo, ele também contesta a idéia de que tanto as ações dos atores quanto os mecanismos de premiação dos melhores estejam fundados em critérios puramente racionais; ao contrário, dimensões emotivas e sensoriais estruturam o campo de ação de todos aqueles envolvidos em comportamentos de risco, tanto dos próprios atores que se arriscam quanto daqueles que vão julgar essas ações. Por isso mesmo, a difundida associação entre risco-sucesso não pode ser aplicada indistintamente, pois diversas formas de reconhecimento social para além da avaliação racional operam na seleção dos melhores, como, por exemplo, os símbolos adscritos de *status*, tais como sexo, cor, etc. tão presentes nos discursos do pessoal de recursos humanos e analisados no capítulo anterior.

Como também visto, essa ambigüidade gera, por sua vez, enormes desconfiças que estimulam diversas condutas de risco, cujos efeitos não são desprezíveis; ou seja, as retóricas sem crédito dos sistemas educacionais e do mercado de trabalho (Pais, 2001) acabam por favorecer a ênfase nos fatores do perigo presentes no risco, e não nos de segurança, o que, por sua vez, favorece o aparecimento de comportamentos caracterizados pela destrutividade (La Mendola, 2005). Mesmo no interior do grupo de pares, quando não há possibilidade de reconhecimento social, a violência surge como uma forma de tornar visível o seu lugar.

Por outro lado, aquilo que Galland (1996) e Pais (2001) denominam “ética da experimentação” permite aos jovens vagar nos mais diversos estatutos estudantis, profissionais e conjugais, a partir de sua própria escolha “autônoma”. Associada à capacidade reflexiva do eu e às múltiplas possibilidades hoje presentes, esse tipo de conduta faz com que os jovens tenham um outro tipo de relação com o tempo. Marcados pela “relativa incerteza da

idade”, que, por sua vez, “é multiplicada por outros tipos de incerteza” (Melucci, 1997, p.9), os jovens investem nos tempos do presente, do cotidiano, cujo significado não se encontra no passado (“campo da experiência”) nem no futuro (“horizonte de espera”): “é como se os jovens tivessem perdido o sentido de ‘continuidade histórica’ e vivessem o presente só em função do presente” (Pais, 2001, p.78). Se tudo pode ser conhecido, mudado, imaginado, isso significa que

...ultrapassada e invadida pelo apelo simbólico da possibilidade, [a experiência] ameaça se perder em um presente ilimitado, sem raízes, devido a uma memória pobre, com pouca esperança para o futuro como todos os produtos do desencanto. A experiência se dissolve no imaginário, mas o teste da realidade, na sua dureza, produz frustração, tédio e perda de motivação. Os novos sofrimentos, as novas patologias dos adolescentes estão relacionadas com o risco de uma dissolução da perspectiva temporal. (Melucci, 1997, p.10)

De qualquer forma, viver em função do presente não quer dizer necessariamente viver de forma passiva e rotineira: como ainda afirma Pais (2001), “para muitos jovens, as rotas do cotidiano são, muitas vezes, rotas de ruptura, rotas de desvios múltiplos. E são nestas rotas que emergem os valores juvenis mais contestatórios. A vida cotidiana deixa de ser então meramente vivida – isto é, *repetidamente* – para passar a ser investida, *criativamente*, com aventura” (p.80).

Mas, se é assim, por que há um discurso que afirma que “os jovens de hoje...” são apáticos, despolitizados e conformam, no máximo e pejorativamente, a “geração shopping center”, como se estivessem eternamente em débito com as gerações anteriores? Por que cobrar ação coletiva dos jovens ou por que se assustar se eles não estão presentes em movimentos sociais? Ora, justamente porque, como já dizia Mannheim (1975; 1982), os jovens são agentes catalizadores capazes de revitalizar o conflito e, portanto, a própria continuidade da ação coletiva e das relações sociais. Claro que há perigo em se colocar toda a esperança do futuro na juventude, como se ela fosse responsável por resolver todos problemas atuais, mas esse risco não deve excluir a perspectiva de que os jovens são o espelho, a vitrine da sociedade, isto é, eles expressam os dilemas sociais relevantes de um dado momento, e os vivem de forma mais intensa (Galland, 1996; La Mendola, 2005; Melucci, 1997). Dessa forma, como diz Sposito (1994), “a mobilização juvenil torna-se elemento revelador, trazendo à luz as demandas profundas, os problemas e as tensões que percorrem toda a sociedade” (p.176).

É assim que – retomando a discussão inicial sobre o *tempo presente* –, em uma sociedade que ainda valoriza e socializa os indivíduos para o trabalho, mas reduz suas

expectativas de encontrar um, instituindo então uma opressão do *futuro*, surgem novas formas de sociabilidade que se desenvolvem no *tempo presente*, mas que não necessariamente possuem objetivos instrumentais, projetos definidos e/ou uma estrutura organizada. Isso não significa que essas formas de participação sejam totalmente apartadas das dimensões materiais de existência e do mundo do trabalho, nem muito menos que o próprio trabalho não contenha, simultaneamente à produção de bens e serviços, a produção de representações sobre as relações sociais de trabalho, o que justamente “confere sentido e orienta as suas [dos trabalhadores e trabalhadoras, jovens ou não] percepções, atitudes, pertencas e comportamentos (individuais ou coletivos)” (Guimarães, 2005b, p.152). Isso significa, antes, que essas novas modalidades de agir são mais simbólicas e expressivas, menos instrumentais (Melucci, 1997).

De fato, diversos estudos (Melucci, 1997; Mische, 1997; Muxel, 1997; Sposito, 2000) apontam para a formação de novos tipos de participação juvenil, dando outra dinâmica ao seu papel político-social e contrariando a visão – tanto da academia quanto do senso comum – que rotula o “jovem atual” como apático e despolitizado, pois há, sim, o desejo de mudança, a vontade de implicação e engajamento, que dizem respeito tanto aos interesses planetários (idealismo) quanto aos da vida cotidiana (utilitarismo), mas que devem, porém, ser buscados por “pequenos passos”, por meio de formas emergentes de ação, mais espontâneas e associativas (Muxel, 1996).

Essas formas de ação coletiva são realizadas em espaços como a escola, a rua, a internet e o próprio trabalho, onde a crise que o atinge pode ser propiciadora de um novo campo de conflito e de novas práticas e sociabilidades – e qualificações –, como tem acontecido com experiências de cooperação e autogestão (Sposito, 2000). Como diz Mische (1997),

...embora as carreiras e trajetórias abertas aos jovens estejam estruturadas pelas posições de classe e pelas instituições sociais e políticas, os jovens também têm algum espaço de escolha, manobra e, às vezes, invenção de caminhos e direções de vida. Experiências dentro de vários locais sociais criam oportunidades e barreiras, esperanças e frustrações, que levam os jovens a *experimentar diferentes futuros possíveis*, com mais ou menos receptividade às identidades e projetos pré-concebidos que são oferecidos pela sociedade. (p.140, grifos meus)

Mesmo que não seja no plano coletivo, a experimentação é uma característica do comportamento juvenil, até mesmo no terreno do emprego, onde os jovens – aqueles que têm essa permissão – transitam entre situações ocupacionais com relativa recorrência (Madeira e Rodrigues, 1998). Porém, se a juventude representa uma experimentação em todos os âmbitos sociais, o desejo dos jovens europeus de que falam Galland (2005) e Tchernia (2005) – desejo

por maior liberdade de escolher suas maneiras de viver – tem novamente que ser relativizado quando se pensa no Brasil, país onde muitos jovens não têm sequer suas condições de sobrevivência garantidas.

Assim, esse momento de vida deve também ser distinguido não apenas de acordo com o local em que se vive, mas também conforme a posição social dos indivíduos, pois os comportamentos de risco – e a experimentação – podem ter significados diferentes conforme o contexto em que se o realiza.⁶² Em geral, para os segmentos dos estratos superiores da pirâmide social, o arriscar-se vem acompanhado de permissão à incoerência e à despreocupação e de maior proteção social, pois a própria condição de origem lhes garante o acesso a empregos estáveis e a um percurso de existência suscetível de conservar sua linearidade (Lagree, 1998); para os jovens das camadas médias, pesa mais fortemente a ambivalência dos mecanismos sociais que promovem a desconfiança e geram maiores incertezas quanto ao futuro. Já para os jovens marginalizados – aqueles cujas redes de proteção são mais frágeis e que são justamente os que vêm as promessas se diluírem e as ambivalências crescerem cada vez mais –, o arriscar-se vem acompanhado de maior insegurança e, ao mesmo tempo, de maior potencial de destrutividade (La Mendola, 2005).

Se a hetero e/ou a auto-destrutividade é um fator inevitável do risco e da conseqüente assunção de responsabilidade, ela é, por outro lado, decorrência direta da desconfiança gerada pelas ambigüidades dos mecanismos sociais de regulação e de premiação dos melhores (La Mendola, 2005). É nesse sentido que Pais (2001) diferencia o risco da insegurança: enquanto a incerteza do risco pode ser transformada em probabilidade, as incertezas da insegurança não estão sujeitas a cálculos probabilísticos. Em uma sociedade governada por riscos globais, onde o futuro é *indeterminado e intederminável* – diferentemente do que Leccardi (2005) denomina primeira modernidade, quando se observava um *futuro aberto* –, “o próprio risco se converteu em mitologia, já que sua incalculabilidade o torna indeterminado, embora determinavelmente presente, como ameaça do futuro” (Pais, 2001, p.67). Ou, como dizem Giddens (2003) e Leccardi (2005), o risco hoje adquire uma nova importância: se ele implicava uma forma de calcular e dominar o futuro, atualmente essa possibilidade é remota, fazendo com que as pessoas procurem modos distintos de lidar com a incerteza.

⁶² Como se viu, Dubet (1996) faz uma separação semelhante quando analisa a ambigüidade que a escola promove, isto é, dependendo do segmento social considerado, essa dualidade vai ser vivida e gerida de maneiras diferenciadas.

Desse modo, apesar dos constrangimentos sociais – ou justamente por causa deles – os jovens se arriscam, experimentam e podem propiciar mudanças no *tempo presente* (Attias-Donfut, 1996; Galland, 1996; Melucci, 1997; Pais, 2001). Mas a criação do *tempo presente* não significa, porém, que a dimensão do futuro – e do seu futuro (de) trabalho – esteja descartada do horizonte dos jovens (Sposito, 2005). Assim, diante do descompasso entre a crescente formação e a decrescente possibilidade de inserção profissional; diante dos constrangimentos estruturais que fazem com que nem sempre as qualificações adquiridas sejam reconhecidas e utilizadas pela sociedade, resta perguntar como os jovens percebem e vivem a transição da escola ao trabalho e os processos de inserção e de qualificação profissional; como experimentam e enfrentam desafios e situações adversas, como criam – ou não – seus projetos e suas identidades. A isso se dedicará a segunda parte desta tese.

PARTE II

DAS TENSÕES ÀS INTENÇÕES: DISCURSOS SOBRE A TRANSIÇÃO ESCOLA-TRABALHO

4

A PESQUISA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E DECISÕES OPERACIONAIS

Neste capítulo, trato dos pontos de partida metodológicos que orientaram a construção do objeto, com especial atenção para a diversidade que caracteriza os jovens, que tem impactos sobre sua experiência vivida e sobre a interpretação que dela realizam. Esse vivido e essa representação podem ser bem apreendidos analisando-se a maneira pela qual os indivíduos reconstróem – pelo discurso – os acontecimentos de sua biografia pessoal que consideram relevantes; por isso mesmo, minha análise nessa parte da tese se localizará na subjetividade desses jovens (4.1). Feito isso, tratarei no item subsequente dos procedimentos adotados tanto para a pesquisa (4.2) quanto para a análise dos relatos dos entrevistados (4.3).

4.1 Subjetividade

partir da maneira pela qual vivem e interpretam seus percursos (escolares, ocupacionais, entre outros) que os jovens constroem representações sobre sua qualificação, o que, por sua vez, guiará suas escolhas e estratégias para enfrentar os desafios e as adversidades com que se confrontam no mercado de trabalho.

De acordo com Mannheim (1982), o primeiro a problematizar o conceito de juventude da perspectiva sociológica, “o fato de pertencer a uma geração ou grupo etário proporciona aos indivíduos participantes uma situação comum no processo histórico e social e, portanto, os restringe a uma gama específica de experiência potencial, *predispondo-os a um certo modo característico de pensamento e experiência* e a um tipo característico de ação historicamente relevante” (p.72, grifos meus).

Jovens, porém, são um grupo social heterogêneo, composto por sujeitos concretos, que precisam ser vistos em função de suas características biográficas, isto é, de sua experiência de classe, de gênero, de etnia, de formação, de percurso profissional e da própria idade, que devem ser relacionadas às interações biográficas dos indivíduos em seus contextos sociais (ambiente familiar, grupo de pares, características culturais de um dado momento histórico). Desse modo, é preciso contemplar na pesquisa a heterogeneidade dos indivíduos em termos de sua inserção estrutural, para melhor compreender as distintas formas de viver a experiência juvenil na sociedade brasileira:

Do ponto de vista do mercado de trabalho, por certo, podemos falar de distintas formas de socialização profissional relativas aos diversos grupos de jovens, variados por sua origem social, regional, étnica, ou mesmo por sua condição de gênero ou seu capital escolar. “Juventudes”, antes que “juventude”. Assim sendo, esperaríamos que variassem as percepções, representações, pertencas, aspirações, interesses e comportamentos dessas diferentes “juventudes”. (Guimarães, 2005b, p.154)

Assumir que tanto a transição entre escola e trabalho quanto o processo de qualificação são construções sociais implica admitir que o significado que lhes é outorgado varia não apenas entre contextos sociais, mas também entre grupos dentro de um mesmo contexto social. Ao contemplar na pesquisa tal heterogeneidade, criam-se as condições para que se evidenciem recorrências discursivas presentes em diferentes grupos de jovens; e, quando se flagra distintas formas pelas quais o indivíduo constrói o discurso sobre o vivido, pode-se ver, dentro de um mesmo segmento juvenil, diferenças antes não suspeitadas nas escolhas mobilizadas pelos indivíduos; uma mesma experiência pode ser representada sob distintas formas.

Em uma palavra, a análise das singularidades nas formas de viver e interpretar os percursos permite ver que a determinação social sobre o vivido não é unívoca; que há uma multiplicidade nas maneiras de construir interpretações e de organizar as condutas, facultada pelo contexto social, sim, mas também pela forma singular das biografias individuais – que, claro, são também socialmente construídas:

Tende-se freqüentemente demais (...) a pensar que o social se reduz a diferenças de grupos ou de classes de indivíduos. Desde que se evocam diferenças sociais, se pensa em diferenças entre classes sociais, posições sociais, categorias socioprofissionais, socioculturais etc. Um pouco mais raramente, se pensa também nas diferenças socialmente construídas entre os sexos ou entre as gerações. (...) Mas quase nunca se pensaria espontaneamente na idéia de que *diferen as “cognitivas”, “psíquicas” e “comportamentais” entre dois indivíduos singulares*, provenientes do “mesmo” meio social (ou melhor, da mesma família) *são também diferen as sociais*, no sentido de que elas foram engendradas em relações sociais, experiências sociais (socializadoras), ou que os casos atípicos, excepcionais do ponto de vista das probabilidades, são ainda interpretáveis sociologicamente. Também é bastante raro considerar o social (as diferenças sociais) do ponto de vista da variedade das situações sociais com as quais um mesmo ator lida permanentemente no comum de sua vida cotidiana. (Lahire, 2002, p.197, grifos meus)

Ora, isso implica articular o ponto de vista biográfico – as peculiaridades que decorrem do fato do jovem viver um momento do ciclo de vida dentro de uma geração, sujeita às mesmas influências socioculturais e históricas – e o estrutural – os constrangimentos advindos da posição social do indivíduo (Dubar, 1998b; Dubet, 1994; 1996). Perguntar sobre o sentido que a transição da escola ao trabalho e a qualificação adquirem para diferentes grupos de jovens significa levar em conta *tanto* as condições macroestruturais determinantes da estreiteza do mercado *como* as diferentes formas de socialização, de valores e de práticas vivenciadas e representadas por esses jovens, afetados por tal constrangimento estrutural; mas não só por ele, já que, conforme Lahire (2002) a heterogeneidade de experiências socializadoras vividas pelo indivíduo possibilita esquemas de ação diversos e contraditórios.

Como afirma Dubar (1998b; 2005), as trajetórias profissionais e os mecanismos de afiliação social – para tomar o termo de Castel – são construções sociais que dependem da articulação entre as políticas de emprego das instituições (Estado, empresas) e as interações biográficas dos indivíduos em seus contextos sociais. Assim, ainda conforme esse autor, não se pode dizer que as dificuldades de acesso e permanência dos jovens no mercado de trabalho – sejam jovens alta ou fracamente qualificados – derivem de um modelo de competência seletivo que prejudica os dominados *ou* do fato de que eles são discriminados

apenas por serem jovens. Casal, Masjoan e Planas (1988), que denominam essas interações biográficas de micro-clima social, afirmam que

...as situações particulares modificam e alteram o campo das oportunidades juvenis e o resultado final do processo de transição. [...] Em alguns casos, o micro-clima que recobre a vida do jovem se converte em amortizador de crises e situações traumáticas; em outros, o micro-clima agrava de forma brutal as dificuldades de transição. *No fundo dessa relação entre contexto geral e micro-clima social tem lugar a geração de expectativas de futuro que são as que modificam e alteram as atitudes do jovem frente à passagem à vida adulta e a sua própria existência enquanto indivíduo.* (p.103, grifos meus)

O alvo desta pesquisa situa-se, assim, na convergência entre os constrangimentos sociais e as percepções e condutas individuais: em que pese a força da sociedade na conformação das ações e comportamentos, há um espaço, um leque de possibilidades dentro do qual o indivíduo opera. A sociedade não pode ser reduzida à sua dinâmica estrutural; esta se realiza por meio das escolhas individuais. Se a determinação social sobre a construção da representação existe, ela não é unidirecional, e sim fortemente mediada. Ou ainda, em outras palavras, se os constrangimentos estruturais têm um peso, o indivíduo não é mero portador da estrutura; ele a interpreta, e, nessa interpretação, constrói a realidade social e contribui para a sua transformação. Há, assim, que se articular as estruturas e os processos “objetivos” com as estruturas e os processos “subjetivos” – as representações (o campo simbólico) e as condutas sociais (os modos de vida) –, pois, como diz Bertaux (1980), os níveis sócio-estrutural e sócio-simbólico são as duas faces, “os dois aspectos do mesmo fenômeno social total, que é também totalmente histórico” (p.214).

Não é o caso de retomar aqui os acontecimentos sociais e os debates teóricos que vêm mobilizando as Ciências Sociais desde a década de 60 do século XX e que colocaram em xeque as teorias sistêmicas e as análises estruturalistas. Importa apenas frisar que, desde então, duas dimensões teórico-metodológicas têm sido destacadas nas disciplinas que estudam o mundo social: por um lado, a importância do papel dos indivíduos como atores do processo histórico (De Coster, 1998; Gouveia, 1989; Lopes, 1997); de outro, e por isso mesmo, a ênfase nos sentidos e significados por eles vividos e construídos mentalmente, com a conseqüente retomada da metodologia qualitativa para observação direta das ações, dos fenômenos e dos processos sociais (Bogdan e Biklen, 1994). Em uma palavra, tem-se a reabilitação da ordem simbólica, fortemente mediada pela noção de “representação” (Spink, 1995). Como diz Brandão (2001), “a consciência da complexidade dos processos envolvidos nas relações e

transformações sociais estimulou, mais recentemente, tentativas de ligar os planos micro e macrosociais, assim como os processos individuais ao sistema social mais amplo”⁶³ (p.158).

Na atualidade, há três autores que me parecem emblemáticos dessa tentativa de articulação do elo “micro-macro”. São eles: Claude Dubar, François Dubet e Bernard Lahire. Todos acentuam a importância da subjetividade dos atores⁶⁴ – a resignificação de sua biografia – e enfatizam a pluralidade de contextos socializadores com a qual eles se defrontam, com a conseqüente heterogeneidade das lógicas de ação.

Como se viu nos capítulos anteriores, Dubar (1998b) e Dubet (1996) evidenciam a importância de se considerar tanto a origem social quanto o momento do ciclo de vida quando se fala dos jovens. Em Dubar, essa articulação fica mais explícita quando ele trata das questões da socialização e da identidade, no livro *A socializa ão: construção de identidades sociais e profissionais*. Para ele, a socialização é um processo de constante “construção, desconstrução e reconstrução de identidades ligadas às diversas esferas de atividade (principalmente profissional) que cada um encontra durante sua via e das quais deve aprender a *tornar-se ator*” (Dubar, 2005, p.XVII). Ela é, pois, um processo sujeito a incertezas e formado por dois eixos de identificação de uma pessoa considerada ator social: “um *eixo ‘sincronico’*, ligado a um contexto de ação e a uma definição de situação, em um espaço dado, culturalmente marcado, e um *eixo ‘diacronico’*, ligado a uma trajetória subjetiva e a uma interpretação da história pessoal, socialmente construída” (p. XX, grifos meus). Assim, as identidades sociais e profissionais não são apenas manifestação psicológica das personalidades individuais nem tampouco reflexo de estruturas econômicas impostas de cima, mas antes – como revelado nas primeiras páginas deste capítulo – “construções sociais que implicam a interação entre trajetórias individuais e sistemas de emprego, de trabalho e de formação” (p.330).

⁶³ De todo modo, a discussão sobre a relação micro-macro, individual-coletivo, estrutura-ação, objetivismo-subjevismo, é ainda recorrente nas ciências sociais e permanece até hoje como um dos maiores desafios (senão o maior) para o desenvolvimento das pesquisas (Alexander, 1987).

⁶⁴ Na visão de Lahire (2002), ainda que as teorias sociológicas atuais falem em ator, agente, sujeito, indivíduo, pessoa, personagem, etc., elas o fazem para marcar territórios: “ao usá-las, os próprios autores escolhem se (deixar) classificar, (...) indicar seu campo de pertença e seus adversários potenciais, fechando-se antecipadamente, antes mesmo de fazer uma afirmação sobre o mundo social, no espaço limitado das escolas, correntes ou tradições teóricas” (p.10). Seguindo Lahire, não se trata aqui de desenvolver a metáfora teatral nem de propor uma versão do ator livre e racional, mas antes de usar uma rede de termos correlatos que designam a “reflexividade” e a margem de “liberdade” dentro da complexidade da determinação social.

Já Dubet detalha a relação entre a perspectiva bb

necessidade de gerir várias lógicas, a percepção da ação como uma experiência e como um “drama”. (...) Ao contrário da imagem heróica de um sentimento de liberdade conquistadora, os atores sentem antes esta liberdade em forma de angústia, de incapacidade de escolher, de inquietação quanto às conseqüências das opções. Eles a exprimem negativamente, denunciando os constrangimentos e obstáculos postos aos seus projetos. O de-sejo de ser autor da sua própria vida é mais um projeto ético que uma realização. (Dubet, 1994, p.98-99)

Dubet também defende que a noção de experiência é mais pertinente porque é difícil que um comportamento social possa ser identificado a um tipo puro de ação. Isso porque – e aqui reside uma das principais características da noção – a heterogeneidade das referências culturais e sociais faz com que os indivíduos tenham que combinar lógicas diversas e até opostas. Decorrência disso – e esta é outra característica –, eles mantêm uma atitude de reserva e distanciamento em relação ao sistema; não aderem completamente às papéis atribuídos e às expectativas sociais. Por tudo isso, Dubet propõe uma Sociologia da Experiência.

Bernard Lahire é outro pensador que se aproxima das formulações de Dubar e Dubet. Na verdade, no *Homem plural*, seu diálogo aberto é com Bourdieu, criticando algumas de suas idéias, especialmente no tocante às possibilidades de generalização que o conceito de *habitus* engendra. Para Lahire (2002), Bourdieu concebeu o conceito de *habitus* tendo por base sociedades homogêneas, com contextos socializantes estáveis e coerentes para seus membros. Mas, como vivemos cada vez mais em sociedades com forte heterogeneidade de experiências socializadoras, onde a família não detém mais o monopólio de criação das crianças⁶⁵, torna-se cada vez mais difícil conceber o *habitus* como um sistema homogêneo de disposições duráveis e transferíveis de uma situação a outra, de um campo de práticas a outro; isto é, como uma “estrutura estruturada” previamente que opera como “estrutura estruturante” do comportamento individual. Retomando a idéia da múltipla pertença dos atores individuais, ou seja, de suas socializações sucessivas ou simultâneas em vários, diversos e concorrentes universos sociais, Lahire conclui pela pluralidade dos pontos de vista e das atitudes que eles podem mobilizar.

⁶⁵ Lahire (2002) argumenta que nem mesmo a socialização primária é totalmente homogênea: “é bastante raro encontrar configurações familiares

Daí também sua defesa do tempo presente (contextual) como reativador de uma parte das experiências do passado (incorporado). Ainda que considere o forte peso da socialização, ele não acredita, diferentemente de Bourdieu, que apenas o passado condicione as condutas futuras; ele – que, como o presente, é também plural e heterogêneo – está “aberto” conforme a configuração da situação presente o solicite ou não. É assim que o *habitus* incorporado se exprime ou permanece dormente; em muitos casos, ele até mesmo entra em crise com uma nova situação:

Poder-se-ia dizer que o estoque é composto de produtos (os esquemas de ação) que não são todos necessários em todo momento e em todo contexto. Depositados no estoque, estão disponíveis, à disposição, na medida em que se pode dispor dele. Estes produtos (da socialização) destinam-se muitas vezes a usos diferentes, postos temporária e duravelmente em reserva, à espera de desencadeadores de sua mobilização. (Lahire, 2002, p.37)

Porque o processo de inserção do indivíduo na estrutura e na cultura é complexo, já que o próprio indivíduo vai ficando cada vez mais contraditório e heterogêneo, os esquemas individuais de percepções e de ações tornam-se, ao longo de sua vida, de seu contínuo processo de socialização, cada vez mais heterogêneos e contraditórios; eles se realizam sob certas condições e não podem, portanto, ser transpostos e generalizáveis para toda e qualquer situação: “o mesmo ator aprenderá a desenvolver esquemas de ação (esquemas sensório-motores, esquemas de percepção, de apreciação, de avaliação...) diferentes em contextos sociais diferentes” (Lahire, 2002, p.83).

Lahire também critica a concepção bourdieusiana de que as ações são produtos do senso prático, de hábitos inconscientes, pré-reflexivos às situações sociais. Se os percursos rotineiros mobilizam principalmente *habitus* incorporados, há exceções diárias em relação a esse ajustamento não-intencional do *habitus* a uma situação social. Na verdade, argumenta Lahire, muitas correntes sociológicas tendem a confundir o hábito como modalidade de ação (involuntária, não intencional) e o gênero de hábito (reflexivo ou não); daí que polarizem ação/*habitus* e reflexão, porque esta é entendida como uma reflexão teórica e, mais ainda, no plano dos grandes desafios sociais (estratégias de subversão ou reprodução das hierarquias existentes). Porém, em ações de outro tipo, o autor defende a tese de que as pessoas – e não apenas aquelas com maior capital econômico e cultural – podem preparar e refletir, sim, sobre suas práticas, mas isso não significa necessariamente reflexão erudita. O planejamento e a rotina não são, pois, incompatíveis, mas antes se encadeiam na vida cotidiana:

Certamente a pessoa não pode conduzir toda a sua vida dentro do cálculo racional ou da intenção, mas numa vida (ou no contexto de uma trajetória individual) nunca inteiramente controlável, previsível,

planificável, etc., os atores podem às vezes desenvolver intenções, planos, projetos, estratégias, cálculos mais ou menos racionais, em tal ou tal domínio, por ocasião desta ou daquela prática. Portanto, as observações críticas sobre a intencionalidade e o cálculo consciente valem para um tipo particular de construção de contexto de ação, mas não de maneira universal. (Lahire, 2002, p.154)

A esse respeito, Dubet (1994) afirma que os atores não são atores porque escolhem, mas porque podem formular as razões de suas escolhas e, mais ainda, de suas não-escolhas:

A este nível é preciso seguir os postulados de uma sociologia fenomenológica, dado que não há conduta social que não seja interpretada pelos próprios atores, que não deixam de se explicar, de se justificar, inclusive para dizerem, por vezes, que suas condutas são automáticas ou tradicionais, que são o que são porque é assim que devem ser. Mas quando nos afastamos do mundo da tradição e do caráter tido por automático das condutas, os atores não deixam também de se explicar e de se justificar, e não só quando para tal têm tempo para vagar; basta que a questão lhes seja posta pelo investigador ou por qualquer outra pessoa. (p.100-101)

Mas, se Lahire (2002) questiona a unicidade, a durabilidade e a transponibilidade das disposições constitutivas do *habitus*, não se trata – e nisso ele novamente se aproxima de Dubet –, por outro lado, de conceder total autonomia e racionalidade aos indivíduos, como se seus comportamentos pudessem ser explicados por um livre-arbítrio *a priori*, sem laços com o mundo social:

As declarações antideterministas que florescem hoje em dia em ciências sociais deduzem ingenuamente da atividade permanente de construção do mundo social (atividades de percepção, de interpretação, de representação...) pelos atores a idéia de uma liberdade fundamental destes. (...) Estar resolutamente *determinado* a cometer tal ou tal ato é uma maneira comum de sentir e de viver os determinismos sociais dos quais somos os produtos. Porque o ator é plural e porque sobre ele são exercidas “forças” diferentes segundo as situações sociais na qual se encontra, ele pode apenas ter o sentimento de uma liberdade de comportamento. Poder-se-ia dizer que estamos demasiado *multissocializados* e por demais *multideterminados* para podermos perceber nossos determinismos. Se houvesse apenas uma força de determinação, poderosa, que fosse exercida sobre nós, então talvez tivéssemos a intuição, mesmo vaga, do determinismo. Por que não se pode continuar a chamar de “liberdade” ou, mais exatamente, de “sentimento de liberdade” o produto dessa multideterminação, isto é, da complexidade dos determinismos sociais jamais facilmente previsíveis? Mas esta liberdade não tem nada a ver com a liberdade soberana e consciente que certas filosofias sociais descrevem. O sentimento de liberdade é apenas o produto da complexidade da determinação. (p.199-200, grifos do autor)

Em resumo, Lahire critica que se faça uma teoria da ação que polarize unicidade ou fragmentação do ator; passado ou presente; prática consciente ou inconsciente. Na verdade, não há *uma* teoria da ação para qualquer tipo de ação considerado, pois essas tensões não se resolvem do ponto de vista teórico: “dizer que ‘as estruturas sociais são incorporadas’ é uma metáfora que rapidamente pode mostrar-se embaraçosa ao se estudar os processos de construção dos esquemas de ação” (Lahire, 2002, p.173). Ao contrário, é preciso captar a

diversidade do real e compreender as contradições e as vicissitudes dessa construção; é preciso proceder a uma “descrição de suporte” (Bernstein apud Lahire, 2002), pois os comportamentos e as representações sociais acontecem sob certas condições:⁶⁶

Ao tomar o ator individual por objeto de pesquisa, não se pretende – como todo individualismo atomista – fazer deste a “unidade última” ou “o átomo lógico” de toda análise. (...) Os atores são o que as suas múltiplas *experiências sociais* fazem deles. São chamados a ter comportamentos, atitudes variadas segundo os *contextos* em que são levados a evoluir. Longe de ser a unidade mais elementar da sociologia, o ator é sem dúvida a realidade social mais complexa a apreender. (Lahire, 2002, p.198, grifos meus)

Ter a subjetividade como base de análise significa, pois, procurar as múltiplas razões que levam os atores a agir de determinado modo, a fim de satisfazer suas necessidades, interesses e expectativas. Daí porque Lahire sugere que a Sociologia estude as dobras individuais do social, isto é, o social em sua forma incorporada, individualizada: o de “dentro” ou o “interior” (o mental, o cognitivo) é apenas um “fora” ou um “exterior” (instituições, grupos, formas de vida e processos sociais) dobrado, o que faz de “*cada ator, ao mesmo tempo, um ser relativamente singular e um ser relativamente análogo a muitos outros*” (p.198, grifos meus). Para o autor, não são as “estruturas objetivas” que são interiorizadas pelos indivíduos, mas antes maneiras de sentir, de pensar, de dizer e de fazer relacionadas às suas experiências sociais, em contextos diversos.

O que é incorporado ou interiorizado não existe como tal no mundo social “exterior”, mas reconstrói-se pouco a pouco, para cada ser singular, nas interações repetidas que tem com outros atores, através de objetos e em situações sociais particulares. A criança, o adolescente e, depois, o adulto não incorporam, propriamente falando, “estruturas sociais”, mas *hábitos* corporais, cognitivos, avaliadores, apreciativos, etc., isto é, esquemas de ação, maneiras de fazer, de pensar, de sentir e de dizer adaptadas (e às vezes limitadas) a contextos sociais específicos.(...) “Estruturas objetivas” e “estruturas mentais” não são duas realidades diferentes, sendo uma (as “estruturas mentais”) produto da internalização da outra (as estruturas objetivas), mas duas apreensões de uma mesma realidade social (...) *Essas “estruturas mentais” são objetivadas sem cessar nas palavras da linguagem e nos modos de comportamentos dos atores.* (Lahire, 2002, p.173; 178; 196, grifos meus)

⁶⁶ Ressalta o autor: “é importante deixar claro que é raro (...) que os atores façam ‘escolhas’ de deixar em estado de vigília ou de ativação os hábitos ou esquemas de experiência. Na grande maioria dos casos, é a situação que ‘decide’ sobre essas inibições e esses desencadeamentos” (p.53). Mais à frente, ele completa: “na ordem dos comportamentos sociais, seria muitíssimo ingênuo jogar com (ou sobre) as palavras distinguindo teoricamente o que seria apenas o ‘desencadeamento’ ocasional desses comportamentos (o acontecimento ou o contexto) de seu ‘verdadeiro determinante’ (a disposição incorporada). De fato, nem o acontecimento ‘desencadeador’, nem a disposição incorporada pelos atores podem ser designadas como verdadeiros ‘determinantes’ das práticas (o que suporia a existência bastante improvável de um modelo causal a ação humana). Com efeito, aqui a realidade é relacional (ou interdependente) O comportamento ou a ação é o produto de um encontro no qual cada elemento do encontro não é mais nem menos ‘determinante’ que o outro”. (p.56)

Pluralidade de experiências e de sentidos; múltiplos pontos de vista e atitudes efetivamente mobilizadas pelos indivíduos; só podem ser captadas quando se olha o indivíduo, a sua singularidade, as diferentes formas pelas quais se constrói o discurso sobre o vivido. Se as perspectivas de Dubar, Dubet e Lahire dão as bases para que assim se proceda, elas também fornecem argumentos para justificar a eleição da heterogeneidade de experiências de transição da escola ao trabalho e de qualificação profissional vividas por jovens da cidade de São Paulo, entre e intra-grupos. Mesmo que, no Brasil, tenhamos que relativizar o peso das escolhas possíveis que transparecem em suas teorias, elas me parecem fecundas para iluminar o olhar metodológico.

4.2 Procedimentos de pesquisa

4.2.1 Critérios de seleção dos entrevistados

Levando-se em consideração o que foi dito no item anterior, optei por captar as diversas percepções e os diversos mecanismos mobilizados por diferentes tipos de jovens, a fim de se qualificarem e conquistarem um lugar no mercado de trabalho. Para tal, tomei em conta, de um lado, a heterogeneidade *entre* contextos (entre diferentes grupos de jovens, ou seja, heterogeneidade da inserção estrutural dos indivíduos), para contemplar as diferenças advindas da condição de origem e, simultaneamente, as possíveis analogias que explicitariam os elementos de uma vivência que é propriamente juvenil; de outro, considerei a heterogeneidade *dentro* de um mesmo segmento juvenil, de modo a captar as diferenças comportamentais de que fala Lahire e, igualmente, padrões e regularidades entre idéias, práticas e contextos sociais semelhantes.

Assim, na seleção dos casos, tive em mente que: primeiro, a problemática da qualificação situa-se (na maioria das vezes) justamente na transição da escola ao trabalho; segundo, a qualificação é uma relação social que se realiza no mercado de trabalho; este mercado tem requerido a conclusão do ensino médio como pré-requisito mínimo para considerar uma pessoa qualificada; por isso, mas também por um fenômeno de coorte, as novas gerações possuem hoje mais escolaridade; mas também vivem a transição da escola ao trabalho de forma mais tensa, pois o desemprego cresce mesmo para os mais escolarizados. Assim sendo, decidi entrevistar dois grupos de jovens que, em comum, tinham o traço de estar em busca de trabalho: alguns estavam cursando ou já haviam finalizado o ensino médio; outros estavam realizando ou já haviam concluído o curso

superior. Se, com a massificação escolar, o ensino médio deixou de ser mecanismo de distinção para a entrada no mercado de trabalho, quais as diferenças entre os discursos daqueles que ainda o cursam, dos que já o finalizaram ou dos que já têm algum investimento no ensino superior? Em uma palavra, como minha questão analítica é o *gap* entre qualificação e trabalho, ou seja, a tensão entre os crescentes níveis de escolaridade e formação e as crescentes dificuldades de inserção e permanência no mercado de trabalho, escolhi jovens com um mínimo de competitividade, extraídos de segmentos tidos como preferenciais para o mercado, que fizeram tudo ou quase tudo o que é socialmente esperado que eles façam para a transição ou para continuidade no trabalho, e é essa situação-limite que pretendo analisar.⁶⁷

Assim, em termos operacionais, a escolaridade foi o primeiro critério de diferenciação nas formas de viver e interpretar a transição da escola ao mercado de trabalho e os processos de qualificação profissional. Ao mesmo tempo, a heterogeneidade da inserção estrutural dos jovens era outra dimensão importante a ser analisada. Havia, então, três critérios para a definição do “quem” entrevistar: estar em busca de trabalho, escolaridade e origem social. Como era preciso contemplar jovens com escolaridade e posição social diversas (o “quem”) e que, simultaneamente, estivessem em busca de trabalho, ou seja, transitando em direção a uma ocupação, o “quem” logo se confundiu com o “como” acessar esses grupos.

Uma observação deve ser feita no sentido de precisar que estou definindo e operacionalizando a origem social por meio da escolaridade, do tipo de escola freqüentada, da situação atual e da trajetória ocupacional, do local de moradia e da escolaridade e ocupação dos pais.

A articulação entre transição, escolaridade e origem social poderia ser buscada por meio da instituição escolar. Mas, se até muito recentemente, o ingresso no curso superior podia ser, no Brasil, associado à posição estrutural do indivíduo, a correlação já não é tão linear assim, já que a expansão do ensino médio, a proliferação de faculdades particulares e de programas de bolsas e a própria demanda do mercado de trabalho têm contribuído para que parcela da população até então excluída aceda a esse nível de ensino (Mitrulis e Penin, 2006). Ou seja, o fato de estar no curso superior já não é mais um sinalizador tão de que o jovem seja oriundo de estrato social mais elevado.

⁶⁷ Embora se saiba muito pouco “sobre o trabalho de jovens com menor escolaridade, o tipo de ocupação realizada e sua relação com as aspirações escolares” (Sposito, 2005, p.104), eles não serão alvo desta tese, pois não são os grupos que melhor expressam a questão teórica que quero responder.

Poderia, sim, encontrar os diferentes grupos de jovens a partir do tipo de escola freqüentada, já que, no país, as camadas menos favorecidas têm seus filhos na escola pública até o ensino médio e, quando conseguem chegar ao nível superior, vão para cursos privados, muitos de qualidade duvidosa; inversamente, as famílias de renda mais alta freqüentam a escola particular para depois tentarem o vestibular em universidades públicas (Mitrulis e Penin, 2006). Dito de outra forma: poderia diversificar os entrevistados jovens com nível médio procurando os de origem social mais alta em escolas privadas, e os de origem mais baixa, em públicas; para os jovens do ensino superior, adotaria o procedimento inverso.

Mas, além de não querer partir da escola (a maioria dos estudos que pesquisa jovens e educação o faz partindo dessa instituição), havia um argumento forte para buscá-los em outro lugar: em agências de intermediação de empregos, mais especificamente em dois espaços sociais de São Paulo: no *cluster* de agências privadas de intermediação de emprego no Centro, o mais importante da cidade, e no Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE), principal instituição brasileira de intermediação de trabalho sob a forma de estágios, para estudantes de nível médio, técnico e superior.

Se a questão analítica a ser pesquisada é a vivência e a representação da transição (da escola)⁶⁸ ao trabalho e do *gap* entre qualificação e o trabalho para os jovens que têm uma escolaridade minimamente competitiva, ou seja, para os jovens que são construídos na expectativa – sua própria e de outros – da transição, essas agências são um dos locais em que eles mais experimentam e testam a passagem, o desencontro ou a vivência simultânea entre escola e trabalho. E, embora a tensão para “arrumar trabalho” possa ser mais crítica no primeiro segmento – eles buscam um emprego⁶⁹ e não um estágio, o que pode denotar maiores dificuldades financeiras –, a questão da expectativa da transição está posta para ambos os grupos. A escolha das agências de intermediação de empregos/estágios como *locus* para acesso aos perfis pretendidos repousou, portanto, no pressuposto de que os jovens que recorrem a esses locais estão mobilizados para procurar um trabalho⁷⁰ – e têm

⁶⁸ Para os jovens que já haviam terminado o ensino médio ou a faculdade, a transição não era necessariamente da escola ou faculdade ao trabalho, mas de um trabalho a outro ou simplesmente de (re) inserção no mercado de trabalho.

⁶⁹ As agências de emprego do Centro também oferecem estágios e, de fato, encontrei jovens que a elas recorriam com esse objetivo. Mas, em geral, eles sabiam que havia lugares especializados em oferecer esse tipo de trabalho. Assim, ali estavam à procura de emprego nas áreas tipicamente oferecidas por essas agências: recepção, *telemarketing* e ocupações similares.

⁷⁰ Há que se ressaltar também que estar em busca de trabalho não significa estar sem ocupação: pode-se estar procurando outro tipo, com melhor salário, maior estabilidade, etc.

expectativas de encontrar um –, o que faz com que as questões da transição e da qualificação se coloquem para eles de uma forma mais premente.

Por outro lado, as diferenças entre os dois contextos que permitiram capturar grupos bastante diversos de entrevistados. A escolha da região central deveu-se ao fato do Centro ter grande capilaridade para atrair demandantes de trabalho – jovens em especial – de várias áreas da região metropolitana (Guimarães 2006a). Por isso, essa autora define essa área como um “verdadeiro território da intermediação”. Já as agências privadas foram escolhidas porque elas existem em grande quantidade no Centro, são mais heterogêneas e em número muito maior do que as públicas (Guimarães, 2004b; 2006a). Já o CIEE foi escolhido por ser uma das agências de intermediação de estágio mais consolidadas do país, em termos temporais e espaciais. Embora ofereça, há alguns anos, estágios para ensino médio, sua tradição de mais de 40 anos é na área de estágio para jovens cursando o ensino superior.

Apesar dos dois locais serem procurados por jovens com distintos níveis de escolaridade, há uma origem social diversa, até pela diferença entre a condição demandante de emprego (nas agências do Centro) e de demandante de estágio (no CIEE). No que se refere aos alunos de ensino médio, não há tanta diferença em termos de posição social. Já com relação aos jovens do ensino superior, embora as agências do Centro sejam também procuradas por estudantes desse nível de ensino, estes estão ali procurando um trabalho que não tem relação direta com o que estão cursando, ao contrário do que ocorre no CIEE.

Obtive, assim, dois contextos diferentes, em duplo sentido: tanto no sentido da origem dos demandantes (contexto social), quanto no sentido do local de onde as pessoas falam (contexto de coleta de dados). Dentro de cada grupo, também houve um controle de características de modo a contemplar a sua heterogeneidade interna; busquei que a seleção dos entrevistados contemplasse diferenças de escolaridade, mas também de idade, de posição na família, de gênero e de raça, o quarteto de atributos usualmente apontado pela literatura por sua importância para os mecanismos seletivos e desiguais de distribuição dos empregos. Ter 18 ou 24 anos, morar sozinho/com cônjuge ou com os pais, ser homem ou mulher, branco, pardo ou preto são qualidades adscritas que sofrem uma apreciação social e, decorrente disso, não só produzem diferenças na inserção laboral e social dos indivíduos, mas também e conseqüentemente nas suas vivências, percepções e comportamentos. Finalmente, o tipo de escola freqüentada, a situação atual e a trajetória ocupacional também foram fatores considerados na seleção dos entrevistados de modo a melhor evidenciar se existiam recorrências e/ou diferenças entre os seus discursos.

4.2.2 O pré-teste

No início do trabalho de campo, eu tinha claros os temas constitutivos de um potencial roteiro, mas não estava certa sobre a melhor maneira de formulá-los para deflagrar um discurso sobre esses temas. Intuí que a abordagem direta sobre a “qualificação” não seria uma boa entrada, não só porque a categoria poderia parecer ao entrevistado demasiado abstrata, mas também porque poderia suscitar-lhe um sentimento de desqualificação. Seguindo Demazière e Dubar (2004), imaginei que, como estratégia para o início da entrevista – depois de ter explicitado os objetivos da pesquisa –, seria interessante haver um “estímulo de partida”, uma “questão de abertura” que induzisse os sujeitos a uma reflexão livre e – esperava eu – rica sobre as questões que me importavam. Defini, então, uma “questão instrumental”, que focalizava a procura de trabalho: *“voce está procurando trabalho? (Se sim,) Conte um pouco como tem sido esta procura”*. A ela agreguei alguns outros estímulos para colocar o jovem no meu campo temático (um “mini-roteiro”⁷¹). Com esse roteiro enxuto e focado, a idéia era deixá-lo falar até o ponto em que ele desse algum gancho que me permitisse relançar o assunto (de uma forma por ele compreensível) que analiticamente me interessava.

Foi assim, com esse objetivo e com esse instrumental, que iniciei o trabalho de campo em fevereiro de 2006, indo ao Centro de São Paulo. Comecei por observar as agências privadas de emprego, suas respectivas filas e os arredores; ali, tentei os contatos iniciais com os/as jovens, testando a melhor maneira de abordá-los/as – na fila, dentro das agências, enquanto olhavam anúncios de emprego. As visitas ao Centro concentraram-se em torno do quadrilátero que fica entre as ruas 24 de Maio e 7 de Abril e as Praças Ramos e da República.

No Centro, a rua Barão de Itapetininga é a que parece concentrar o maior número de agentes do mercado de intermediação de oportunidades de emprego e afins. Diversas agências privadas de emprego estão ali localizadas, desde a pioneira no país (Pedro, 2006) até aquelas extremamente pequenas, em geral operadas por poucos funcionários e instaladas em grandes prédios e galerias da região (Georges e Janequine, 2006). Por sua pouca visibilidade, esses estabelecimentos se utilizam dos serviços dos denominados “plaqueiros” ou “homens-placa”, figuras de grande importância nesse mercado de intermediação. Em geral de mais idade, ambulantes ou não, eles são uma espécie de extensão das pequenas e

⁷¹ Vide anexo 1.

médias agências, sendo decisivos para o funcionamento desse segmento de mercado (Guimarães, 2006a; Vieira, 2006).

Mas, esses homens-placa – não costuma haver mulheres nesse tipo de trabalho – trabalham também para outros tipos de empresas que proliferam na região, ligadas ou não ao comércio de intermediação de oportunidades de emprego. Algumas vezes, suas “placas” oferecem serviços de financiamento, compra de ouro, compra de ticket, “limpe seu nome”, advogados trabalhistas; outras vezes, além das vagas de emprego, tem-se a oferta de serviços como confecção de currículo, com ou sem distribuição do mesmo (a partir de R\$0,50 ou R\$1,00), xerox (13 a R\$1,00; 40 a R\$3,00), internet (a partir de R\$1,00, 30 minutos), serviços gráficos e digitações em geral, adiantamento do seguro-desemprego, atestado médico, venda de guias com endereços das agências de empregos. Muitos desses serviços são também oferecidos por meio da distribuição de folhetos ou simples “papeizinhos” – e aqui, observei forte presença de trabalhadores jovens –, que se misturam aos anúncios de emprego espalhados em postes, no chão, em telefones públicos e até em árvores, alguns digitalizados, outros escritos à mão, às vezes em papel colorido. Como afirma Guimarães (2006a), parte significativa desses serviços especializados tem a função “de ‘produzir a demanda’, de transformar ‘indivíduos necessitados de trabalho’ em ‘verdadeiros demandantes de emprego’” (p.20).

Visitei várias agências que, em sua maioria, localizavam-se em edifícios. Em dois deles, era preciso enfrentar uma fila enorme que se formava na própria rua, para poder acessar os elevadores que levavam às agências. A maior parte das vagas ofertadas exigia experiência e ensino médio – ou 2º grau completo, como vem escrito em boa parte dos anúncios. Boa parte delas se concentrava em ocupações de vendas (em lojas, empresas de seguro, de crédito), recepção e *telemarketing*. Como afirma Guimarães (2006a), “nos anos 1990, os serviços mais modernos (como bancos e intermediação financeira, *telemarketing*, dentre outros) passam a se constituir no filão para o setor de intermediação de mão-de-obra se o olharmos pelo lado demanda da força de trabalho. O trabalhador jovem se torna o seu grande cliente, observando pelo lado da oferta da força de trabalho” (p.14). De fato, observei que os jovens são a maioria nas filas e, pelo perguntei, circulam por todas as agências para deixando currículos, provavelmente instruídos pelo roteiro de agencias que é vendido nas ruas do Centro.

Ainda sem o uso do gravador, pedi telefone para a maioria dos/das jovens abordados/as (aproximadamente 15 durante esse fase), para eventual entrevista futura.

Cada período de observação era sistematicamente registrado em um caderno de campo. A reflexão que aí realizava era enriquecida com o diálogo mantido junto à equipe de pesquisa de Nadya Araújo Guimarães (2004b) sobre o *survey* “À procura de trabalho”, conduzido em agosto de 2004. Essa dupla reflexão foi também propiciando a formulação do roteiro.

4.2.3 O roteiro

Depois dessa etapa, de (re)conhecimento da situação de coleta, do grupo e de observação das maneiras de falar dos/das jovens, concluí que a “questão instrumental” sobre a busca de trabalho havia funcionado, não só porque o indivíduo em situação de procura vê-se dessa forma, mas também porque ele vê que eu assim o reconheço. Mas, mais ainda, ela funcionou para deflagrar discursos sobre a busca e sobre a situação de transição da escola ao trabalho ou de (re)inserção no mercado, e esse é o terreno fértil em que se expressam as questões da dificuldade, da (falta de) experiência, dos cursos e da própria qualificação, cerne do meu interesse de pesquisa. Aqueles que falaram – ou os que se mostraram entusiasmados para falar – foram me indicando que o conjunto de estímulos que havia levado (o “mini-roteiro”) era suficiente para produzir uma boa entrevista. Ou, dito de outra forma: os temas ali explicitados davam margem a bons encadeamentos discursivos, desde que o jovem se dispusesse e/ou quisesse falar. Claro que cada indivíduo tem uma estrutura discursiva, aporta temas diferentes, que vão enriquecendo as entrevistas posteriores, mas estava patente que a descontinuidade entre a fase supostamente preliminar e a fase definitiva era muito pequena.

Assim, elaborei um modo relativamente padronizado de abordagem, o roteiro semi-diretivo⁷², composto pela referida “questão de partida” – que antes chamei de “instrumental” – e por um conjunto hierarquizado de pontos de abordagem almejada, de temas-chave, que foram propostos, relançados por mim, nas situações em que o/a entrevistado/a não discorreu sobre eles. Em outras palavras: as entrevistas foram baseadas em um roteiro, que foi seguido, porém não de forma rígida e estruturada, uma vez que as questões dependiam do curso de interação com cada jovem; o roteiro constituiu-se, assim, mais como uma orientação, um direcionamento a mim própria. Seguindo Bertaux (1980) e Bourdieu (1999),

⁷² Vide anexo 2.

combinei atitudes diretiva e não-diretiva, de questionamento e de escuta ativa e metódica: “tão afastada da pura não-intervenção da entrevista não dirigida, quanto do dirigismo do questionário” (Bourdieu, 1999, p.695).

Em início de abril de 2006, comecei as entrevistas propriamente ditas,⁷³ isto é, com o uso do gravador e baseadas nos depoimentos pessoais⁷⁴. Como afirma Queiroz (1988), essa técnica de coleta de dados é excelente “para se captar (...) a maneira pela qual diferentes camadas sociais, diferentes grupos, homens e mulheres, várias faixas de idade estão experimentando as mudanças que ocorrem, segundo que valores as estão encarando, quais as normas que aceitam para seus comportamentos e quais as que rejeitam” (p.35). Se o objetivo era focar as questões importantes para a pesquisa, ou seja, se o foco estava circunscrito à parcela da vida do informante que se insere diretamente no tema investigado, sem esgotar as várias facetas de uma biografia (Bertaux, 1980; Queiroz, 1991; Kofes, 1994), tomei o cuidado para deixar o entrevistado falar à vontade, até para poder melhor observar a singularidade de cada indivíduo, explorar novos sentidos, expressivos de maneiras de interpretar e orientar a sua conduta.

Dessa maneira, por meio do roteiro, pretendi dar conta tanto das questões relacionadas aos acontecimentos, aos constrangimentos exteriores (aspectos mais objetivos), quanto dos aspectos mais subjetivos referidos seja ao nível simbólico (representações, valores, emoções), seja ao nível do concreto particular, isto é, da história pessoal, dos projetos, das ações em determinadas situações (Bertaux, 1980; Kofes, 1994; Queiroz, 1991).

4.2.4 Os locais das entrevistas, jovens entrevistados

A eleição dos depoimentos pessoais como técnica de coleta de dados significa que o material crucial para análise advém da situação de entrevista, isto é, do que foi narrado (Kofes, 1994; Queiroz, 1988). Nesse sentido, o local onde se a realiza é de suma importância

⁷³ Embora os primeiros contatos nas agências privadas do Centro de São Paulo e depois no CIEE mostrassem que a imensa maioria de jovens que procura empregos e estágios nesses lugares havia acabado ou estava, pelo menos, no ensino médio, eu tentava saber, sempre no início da entrevista, se o/a informante havia atingido esse nível de ensino, já que estava decidida a não incluir na pesquisa empírica jovens com menor escolaridade.

⁷⁴ Tal como definidos por Queiroz (1988). Diferentemente das “histórias de vida” – onde a interferência do pesquisador é mínima e são necessárias várias entrevistas com a mesma pessoa, sendo que nada do que é dito pode ser considerado supérfluo –, nos “depoimentos pessoais” é o pesquisador quem comanda a entrevista, e interessa a parcela da vida do sujeito que diz respeito ao tema da pesquisa.

para a conformação dos discursos: quando se entrevista alguém na escola, é o “papel” de estudante que é acionado, e assim por diante.

Como dito anteriormente, escolhi acessar os jovens em agências de intermediação de emprego/estágio por acreditar que esse é um dos espaços onde mais se expressam a expectativa da transição e a tensão e o *gap* entre qualificação e trabalho e onde, portanto, eles podem mais facilmente refletir e exprimir o que pensam sobre suas qualificações (para preencher uma ficha, por exemplo) e, eventualmente, as mobilizam (para obter informações, apresentar-se diante do balcão, etc.). Assim, a maioria das entrevistas foi aí realizada e, embora nem sempre pudessem ser situações confortáveis, os/as jovens sentiram-se à vontade nesses locais, fator que também contribuiu para uma boa interação. Vejamos mais detalhes.

No Centro de São Paulo, as entrevistas foram realizadas em diferentes dias da semana, tanto na parte da manhã quanto da tarde. Essa diversidade de dias e horários foi intencional, de modo a captar o fluxo de jovens nesse local. Os/as jovens foram abordados/as nas filas das agências (tanto das que ficam na própria rua ou daquelas dentro de grandes edifícios) ou logo após a entrega do currículo. Foi sentada em calçadas, no único banco da região ou mesmo em pé que realizei as primeiras entrevistas na região central.

Diante da dificuldade de encontrar um local tranquilo para conversar com os informantes, decidi que seria interessante tentar estabelecer uma proximidade maior com alguma agência, para, quem sabe, poder ali permanecer, observando melhor os/as jovens e detectando quem, quando e como abordar. Resolvi fazer isso naquela em que a recepcionista havia sido mais aberta quando das minhas primeiras visitas. De fato, Kátia⁷⁵, 17 anos, foi muito solícita; quase antecipando meu pedido, ela ofereceu “seu espaço” de recepção para que eu ali ficasse esperando a chegada de jovens que vinham entregar seu currículo.⁷⁶ Esta agência – Max RH⁷⁷ – ocupa um andar inteiro de uma das galerias que mais concentra estabelecimentos desse tipo na Barão de Itapetininga. Durante dois dias, eu aí fiquei e pude abordar vários/as jovens. Quando eles/elas consentiam em dar a entrevista, nos dirigíamos para o corredor do andar e conversávamos sentados na própria escada do prédio.

⁷⁵ Todos os nomes são fictícios.

⁷⁶ Embora esta moça não estivesse em procura aberta de trabalho, resolvi entrevistá-la não só porque ela é uma jovem que trabalha selecionando outros jovens, mas também porque havia feito um movimento de busca para conseguir este emprego.

⁷⁷ O nome da agência também é fictício.

Porém, no terceiro dia, a responsável pelo recrutamento me chamou para perguntar quem eu era, o que estava fazendo ali; depois que lhe expliquei a pesquisa, não apenas continuou permitindo que eu ficasse na sala da recepção à espera de jovens, como pediu que eu os entrevistasse dentro da agência e não nas escadas do prédio, perto do elevador. Contou-me que precisava chamar sempre mais candidatos, pois muitos faltavam na hora marcada, “*porque são descompromissados... não é porque acharam outro emprego, eu tenho visto isso com amigas minhas de outras agências, e porque são descompromissados mesmo*”, fala que indica uma certa percepção dos recrutadores. Realizei duas entrevistas dentro da agência e, obviamente, elas foram mais confortáveis em termos físicos; e, ao contrário do que se poderia supor inicialmente, os/as jovens não ficaram constrangidos/as e/ou desconfiados/as por estarem dentro do local onde são recrutados e selecionados.

No Centro, entrevistei jovens com perfis diversos em termos de grau de escolaridade, uma vez que há demandantes de emprego com ensino médio e outros já com investimentos no ensino superior. Mas, tal como previsto, os perfis são muito parecidos no que se refere à origem social: quase todos os entrevistados estudaram em escolas públicas e, quando chegavam ao ensino superior, ou cursavam-no com bolsa ou em instituições muito pouco reconhecidas. Em termos de idade, raramente encontrei jovens com menos de 18 anos. A dificuldade de encontrar “adolescentes” no Centro não é surpreendente, pois houve uma desaceleração da taxa de atividade dos jovens entre 15 e 19 anos, como mostra estudo de Hasenbalg (2003b). Ou seja, a idade e o capital escolar têm aumentado quando do ingresso no primeiro emprego.

Afigurava-se importante, percebia crescentemente nesse momento, o contato com jovens que procuram o CIEE. Não só para sentir e ver como esses demandantes *de estágio* falam da transição da escola ao trabalho, da (re)inserção no mercado e da sua qualificação – se essa forma de falar diferiria daquela do demandante *de emprego* –, mas também e principalmente para verificar se a origem de classe supostamente diversa tinha algum efeito. Além disso, como a Instituição oferece estágios para jovens que estão no ensino médio, esperava encontrar aí moças e rapazes de 16, 17, 18 anos.

No CIEE, tive que realizar uma entrada mais formal, já que se trata de uma instituição de grande porte e consolidada. Em maio, entrei em contato com a Assessoria de Imprensa da organização para saber sobre a possibilidade de: primeiro, circular pelos domínios da Instituição – tanto no local de atendimento ao estudante quanto na Feira do Estudante, que ocorreria em julho e é patrocinada pelo CIEE –, de modo que eu pudesse observar e abordar

alguns jovens; segundo, ter autorização para fazer a entrevista em algum local do próprio CIEE, caso o jovem abordado concordasse com ela; e, por fim, ter permissão para acessar o Banco de Dados com as informações dos jovens cadastrados, a fim de que eu pudesse compor a heterogeneidade intra-grupo caso eu não a encontrasse *in loco*, especialmente no tocante à posição social.

Consegui autorização para os dois primeiros pedidos (acessar o Banco de Dados seria inviável diante da confidencialidade das informações). Assim, sempre avisando com antecedência, fui ao CIEE em diferentes dias da semana. Há dois prédios localizados no Itaim Bibi, e abordei jovens no Centro de Atendimento ao Estudante, local situado no térreo onde eles podem atualizar cadastro e levar documentação para efetivação do contrato de estágio. Após seu consentimento, nos dirigíamos para um local ao ar livre, uma espécie de pátio interno, oferecido pela Instituição.

Pela forma de se vestir e de se apresentar, fui percebendo que há um público relativamente semelhante ao que procura emprego nas agências de emprego do Centro de São Paulo em termos de origem social, principalmente para aqueles que ainda cursam ou só têm o ensino médio (jovens de estratos superiores que estão no ensino médio em geral não trabalham e estudam ao mesmo tempo). Mas é visível a diferença dos mesmos face àqueles que estão ou estiveram no ensino superior: embora as agências do Centro sejam também procuradas por estudantes desse nível de ensino, estes provêm majoritariamente de faculdades privadas pouco valorizadas, e estão ali procurando um trabalho que não tem relação direta com o que estão cursando; já no CIEE, é possível encontrar jovens que cursam o ensino superior público ou faculdades particulares reconhecidas, o que, no Brasil, é um indicador de posição social do indivíduo. Isso não significa que o CIEE não seja procurado por jovens de origem mais baixa que estão no ensino superior, mas sim que lá *também* é possível encontrar aqueles que se situam em posição estrutural mais elevada, e que estão buscando emprego relacionado com a carreira universitária escolhida. Mesmo os rapazes e moças de segmento social inferior que atingiam esse nível de ensino, em faculdades pouco reconhecidas, estavam ali no CIEE para procurar algum estágio em sua área.

De qualquer maneira, foi muito difícil encontrar esse perfil de origem mais alta dentro do Centro de Atendimento ao Estudante – de oito jovens, apenas dois o eram. Em primeiro lugar, pela própria maneira como o CIEE encaminha o processo de oferta de estágios: os candidatos devem preencher um cadastro via internet, que entra no Banco de Dados da Instituição; quem não possui computador pode fazer isso no próprio CIEE, em um local

situado ao lado do Centro de Atendimento. Assim, no Centro onde permaneci, as pessoas não vão para entregar currículo, mas sim documentos para a efetivação de um estágio já conseguido. E, como a maioria dos jovens que procura estágio é de origem mais baixa (na verdade, como a maioria de jovens brasileiros provém de meios desfavorecidos, a amostra aí é enviesada por esse perfil), torna-se muito difícil “pescar” no meio destes algum que venha de segmento mais elevado. Quando se trata de alunos de ensino médio, aí é muito mais difícil encontrar jovens de segmentos superiores na hierarquia social; estes não costumam aliar trabalho e estudo antes dos 17, 18 anos. Já para os jovens do ensino superior com poder aquisitivo mais alto, fui percebendo o que a literatura já apontava: o processo de busca faz-se basicamente pela internet (Hirano, 2006; Vieira, 2006); aqueles que estão cadastrados no CIEE não só estão simultaneamente em outros *sites*, como fazem sua busca virtualmente, o que faz com que a chance de encontrá-los *in loco* seja menor.

Este talvez tenha sido o momento em que mais senti aquilo que se sabe do método qualitativo: nem tudo pode ser inteiramente previsto e programado diante dos aleatórios do campo. Nesse sentido, o crescente conhecimento e capacidade para diferenciar situações de campo foi me iluminando para onde eu iria achar outro tipo de jovem, confirmando que o próprio processo de desenvolvimento da pesquisa qualitativa obriga o investigador a reajustar seus propósitos, hipóteses e estratégias (Becker, 1999; Bourdieu, 1999; Van Zanten, 2004).

Assim, munida de informações obtidas no decorrer do trabalho de campo, fui à Feira do Estudante em julho sem muita convicção de encontrar o perfil de origem mais alta. Mas, como a concentração de jovens é muito alta, também imaginava que poderia encontrá-lo a partir de uma observação atenta. De fato, embora difícil, pude aí entrevistar seis jovens – dentre onze entrevistados neste local – que haviam tido sua trajetória escolar em colégios particulares e que cursavam faculdades bem reconhecidas, como Mackenzie ou UNESP. Como a Feira não tem por objetivo específico oferecer estágio e emprego, mas antes expor serviços de várias empresas e faculdades, também encontrei – procurei mais atentamente – jovens de 16, 17, 18 anos, o que havia sido raro no Centro de São Paulo e mesmo no CIEE. Aí, durante os três dias do evento (que ocorreu no pavilhão do ITM Expo), realizei as entrevistas em um enorme *hall* que dá acesso a diversos auditórios, sentada no chão.

A ida à Feira foi muito importante para poder encontrar alguns/algumas jovens “adolescentes” e/ou de segmento social mais elevado. Além disso, fiz contatos com várias pessoas do CIEE e descobri informações valiosas para a continuidade do trabalho de campo. Conversando com a coordenadora do Programa Jovem Aprendiz, não só consegui permissão

para entrevistar alguns jovens desse Programa⁷⁸ – que, em geral, têm 17 e 18 anos e estão no ensino médio –, como também soube que há Processos Seletivos Especiais para aqueles cuja trajetória de capital social e escolar é muito diferenciada. Em outros termos, quando há uma vaga de estágio muito específica, o CIEE seleciona em seu Banco de Dados aqueles candidatos que têm as qualificações mínimas requeridas – o que, muitas vezes, é sinônimo, em uma primeira triagem, (do nome) da faculdade freqüentada. Como me disse uma das recrutadoras, há empresas que só selecionam jovens da USP, FGV, PUC e Mackenzie.

Os meses de agosto e setembro foram dedicados a entrevistar o público desses dois Programas e também para retomar o contato com alguns/algumas jovens dos quais havia pego o telefone no início do campo, mas não entrevistado.

Fui ao CIEE durante dois dias para acompanhar os Processos Seletivos Especiais e, de fato, consegui alguns jovens de origem mais alta que estudavam em faculdades particulares muito reconhecidas – quatro de sete entrevistados por meio desse Programa. Com dois jovens, fiz a entrevista no próprio CIEE; com três, em suas faculdades (PUC, FAAP e Mackenzie); e com outros dois, em suas casas. É preciso ressaltar que nem todos os jovens tinham o perfil descrito pela coordenadora em termos de trajetória escolar e origem social. Isso dependia principalmente do tipo de vaga para o qual o processo seletivo estava sendo encaminhado. Ou seja, há certas carreiras – como Contabilidade e Informática – relacionadas a certos meios de origem. Isso significa, por um lado, que o Programa não atinge – pelo menos no primeiro momento – apenas jovens de estrato social mais elevado; por outro, que a coordenadora não havia compreendido exatamente o que eu havia pedido.

Assim, quando comentava o caso com outra psicóloga da empresa e a dificuldade de encontrar jovens com perfis mais seletivos, ela falou: *“mas por que voce não falou antes? Tenho a lista dessas pessoas, que participam de processos top, e a gente pode disparar um e-mail perguntando se eles topam dar a entrevista”*. E assim foi feito: depois de pedir autorização para sua coordenadora, ela enviou uma mensagem sobre a minha pesquisa a 45 jovens e, destes, obtive duas repostas que se concretizaram em encontros posteriores. A baixa taxa de retorno é significativa e vai ao encontro da percepção de alguns jovens

⁷⁸ O Programa é parte de uma lei federal que reserva parte do quadro das empresas de médio e grande porte para jovens aprendizes, de 15 aos 24 anos (até pouco tempo, o limite era 18). O Aprendiz é para quem está no ensino fundamental ou médio, de famílias mais desfavorecidas; para estágio, o estudante precisa estar pelo menos no ensino médio. Pelo Programa, o jovem fica na empresa quatro dias e um dia na instituição certificadora (no caso, o CIEE, que tem para a área de Administração), “onde recebe uma certificação profissional e uma qualificação”. A coordenadora explicou que o CIEE faz um cadastro único dos estudantes, para poder lhes oferecer estágio ou atividade como aprendiz, conforme o perfil do candidato.

entrevistados por esse Programa, que me disseram explicitamente imaginar a dificuldade que eu estava tendo para encontrar esse tipo de perfil: Stela, estudante da PUC que não gosta das “*patricinhas*” de sua classe, afirmou que estas nunca iriam achar que a minha pesquisa tem importância.

Vale registrar que, por meio das entrevistas, descobri que os jovens que vão ao Centro de Atendimento ao Estudante do CIEE para levar documentos e oficializar o estágio nem sempre o conseguiram por intermédio da Instituição. Ela apenas entra como uma das partes que tem que assinar o contrato: a escola, a empresa, o estudante e o CIEE. Nesse sentido, a Instituição pode não ser um agente de intermediação de fato para muitos casos. Talvez por isso, vários jovens reclamaram da burocracia ou do fato de estarem cadastrados há tempos e nunca serem chamados: “*acho que este CIEE, Centro de Integração Empresa-Escola, está mais para a empresa do que para a escola*”, falou-me uma jovem de família abastada.

Em setembro, também entrevistei dois jovens que visitavam a Expo Carreira 2006, feira recomendada pela coordenadora dos Processos Seletivos Especiais, pois, segundo ela, ali eu encontraria público de origem social mais elevada, já que há muitas empresas que expõem ali para programas de *trainees*, que visam formar executivos. Finalmente, entrevistei uma jovem via rede pessoal. No meio do trabalho de campo, pedi a uma amiga que dá aula em escola particular de alto padrão para que me indicasse algum ex-aluno que estivesse em busca de emprego, pois estava receosa de não encontrar rapazes e moças de estrato social mais elevado. Embora tenha encontrado esse tipo de jovem, ela fez o movimento e me indicou esta moça.

De todas essas iniciativas resultou uma ampla gama de situações de abordagem e de coleta de dados: tive conversas sem gravador e realizei entrevistas com este aparelho; sempre dando ao jovem a prioridade de escolha do local para a realização da entrevista, realizei-a em locais diversos, como em ruas, em agências de intermediação, em feiras promovidas para estudantes, em locais de moradia; em geral, as entrevistas foram feitas uma só vez, mas com dois jovens conversei em três dias diferentes, embora sempre no mesmo local – na rua, para o caso de Vicente, um plaqueiro da região central que procurava outro tipo de trabalho, e na USP, para o caso de Paloma, estudante da Instituição; entrevistei uma recepcionista de agência privada do Centro, tanto no seu papel de jovem que havia

procurado trabalho quanto no seu papel de “recrutadora”; duas mães⁷⁹ também foram entrevistadas.⁸⁰

Cada uma dessas maneiras de entrevistar os jovens tem efeitos sobre seus discursos e sobre as formas pelas quais a interação pesquisador/pesquisado se dá durante as entrevistas. Como afirma Lahire (2002),

...no fundo, o entrevistado sempre diz sua “vida” (suas práticas, sua opiniões, seus gostos, suas emoções...) através da estrutura de uma interação pesquisador/pesquisado. A situação de pesquisa tem, pois, um papel importante na determinação de quem, no conjunto das experiências passadas, será efetivamente mobilizado. Portanto, ela desempenha um poderoso papel de seleção, que implica que uma parte das experiências está sumida, não ativada e, às vezes, até conscientemente morta. Essas experiências podem reaparecer em outras ocasiões, se a nova situação o permitir. (p.78)

4.2.5 Interação com os entrevistados no campo

Quando se reconhece que os sujeitos investigados possuem capacidades reflexivas para elaborar um discurso sobre a sua prática, sobre os motivos de sua ação, assume-se igualmente o valor da experiência humana – primeiro vivida, depois refletida – na produção do saber sociológico. Por sua vez, isso implica assumir que a relação “sujeito-objeto” na situação de pesquisa possui, ela própria, uma reflexividade, ou seja, ambos – ciência e senso comum – transformam-se mutuamente (Becker, 1999; Bourdieu, 1999; Geertz, 1989; Martins, 2004).

Na visão de Bourdieu (1999), mais do que interação, a relação de pesquisa é uma *relação social*, ou seja, uma interação que se faz sob pressão das estruturas objetivas, que têm efeitos tanto sobre a interação do pesquisador com as pessoas entrevistadas quanto sobre os resultados obtidos:

⁷⁹ No plano inicial da tese, também imaginei ouvir alguns adultos relacionados aos jovens entrevistados, provavelmente os seus pais, a fim de captar não apenas como estes falam de sua própria transição e qualificação, mas também como vêem a dos jovens em questão. Isso porque essas pessoas são agentes da construção de expectativas relacionadas aos jovens, especialmente no tocante à transição. Desisti desse objetivo pois levá-lo a cabo implicaria ter outras dimensões de análise e, portanto, mais tempo seria necessário. Entrevistei apenas duas mães, cujos discursos funcionarão apenas como contra-casos, que podem permitir captar melhor as singularidades e/ou semelhanças insuspeitadas entre gerações.

⁸⁰ Com uma das mães, D. Dirce, cheguei a fazer uma entrevista no Centro, com gravador, enquanto ela aguardava a filha percorrer várias agências de um prédio para deixar seu currículo. Depois de quase meia hora de gravação, ela pediu que eu desligasse o gravador para que nós pudéssemos “conversar”. Embora tenha feito apenas duas entrevistas com mães, senti que essas contam “casos” mais facilmente sem a presença do gravador; os jovens, ao contrário, sentem-se mais à vontade quando o aparelho está ativado. Talvez, por saberem que se trata de uma pesquisa, ficam esperando a hora em que “realmente” vão poder falar, dar seu depoimento.

Estas distorções devem ser reconhecidas e dominadas; e isso na própria realização de uma prática que pode ser refletida e teórica, sem ser a aplicação de um método ou a colocação em prática de uma reflexão teórica. Só a *reflexividade*, que é sinônimo de método, mas uma *reflexividade reflexa*, baseada em um “trabalho”, em um “olho” sociológico, permite perceber e controlar no campo, na própria condução da entrevista, os efeitos da estrutura social na qual ela se realiza. (Bourdieu, 1999, p.694)

Desse modo, o primeiro passo foi ser aceita pelos/as jovens, o que foi conseguido pela transparência dos propósitos e das etapas da investigação e pelo respeito ao discurso dos/as informantes (Bourdieu, 1999; Martins, 2004; Van Zanten, 2004). Apresentava-me como estudante de doutorado da USP, que estava realizando uma pesquisa sobre “jovens e trabalho” e assegurava que tudo o que ele/ela falasse permaneceria completamente sob sigilo, inclusive seus nomes. Conscientes do porquê de sua participação, em geral os/as jovens falaram e refletiram com muito boa vontade.

De fato, meu contato com eles/elas (na ruas, na filas, nas agências, no CIEE, na Feira do Estudante e na Expo Carreira) foi positivo e produtivo em praticamente todas as abordagens. Fosse um contato rápido, uma solicitação de telefone para futuro encontro ou uma entrevista propriamente dita, eles/elas se mostraram muito receptivos à minha intervenção. Aqueles/as que, de fato, deram a entrevista, seja no momento da abordagem ou em encontro posterior (sempre em local escolhido pelo/a próprio/a jovem) falaram bastante e mostraram-se contentes com isso; alguns/algumas disseram explicitamente que a conversa havia feito muito bem a ele/ela, já que “falar sobre” faz refletir, é pensar sobre o que não se pensava. Como diz Bertaux (1980), “o sujeito não relata sua vida, ele reflete sobre ela recontando-a” (p.210), ou seja, “fazer o relato de sua vida não é fazer uma crônica dos fatos vividos, mas esforçar-se para dar um sentido ao passado [a partir de um certo presente] e, de igual modo, à situação presente, até mesmo àquilo que ela contém de projetos” (p.213). Ou, como afirma Dubar, “essa ‘trajetória subjetiva’ resulta a um só tempo de uma leitura interpretativa do passado e de uma projeção antecipatória do futuro” (p.XIX).

Alguns desencontros de horários alteraram a programação prevista, mas não prejudicaram a interação no momento da entrevista. Mesmo nas quatro que realizei em domicílio, o clima foi tranquilo. Essa receptividade e a boa interação nas entrevistas não significam que os problemas do distanciamento – seja ele de classe, de gênero ou geracional – não ocorreram, principalmente no início do trabalho de campo. Embora tenha vivenciado a tese bourdieusiana da dissimetria social entre pesquisador e pesquisado possuidores de diferentes tipos de capitais, e também certo distanciamento em relação aos rapazes (não senti

tanta barreiras em termos geracionais), notei que, em algumas situações, era a proximidade que gerava um certo constrangimento a mim e/ou ao/à entrevistado/a.

De qualquer maneira, adotei aqui a perspectiva de que a aceitação mútua inicial e no decorrer do processo não quer dizer que pesquisador e pesquisado sejam iguais; ao contrário, eles são diferentes pela própria condição da relação, e é essa diferença que permite o diálogo. Isto implica que, na situação de entrevista, o pesquisador motive os relatos de acordo com seus objetivos; ou seja, em que pese seu comprometimento ético e político, é ele quem domina a condução da pesquisa; de outro modo, ele se torna cativo do discurso nativo (Demazière e Dubar, 2004; Durham, 2004; Geertz, 1989; Queiroz, 1988). Nas raras situações em que fui demandada para ajudar na busca de trabalho ou retornar alguma informação a respeito, esclareci novamente os propósitos e os alcances da pesquisa.

Finalmente, gostaria de registrar que, quando a entrevista não era realizada no momento da abordagem, senti maiores dificuldades para marcá-la por meio de um telefonema posterior. De toda forma, é interessante notar que, dos/das que recusaram, nenhum/a disse diretamente que não queria me conceder a entrevista: uns/umas pediram meu telefone para retornar a ligação, outros/as disseram que iriam viajar, e outros/as ainda, que não tinham tempo, pois continuavam procurando trabalho ou justamente haviam encontrado um.

Entrevistei 45 jovens, cujas entrevistas totalizam aproximadamente 38 horas de gravação. Se esta pesquisa assenta-se na singularidade do indivíduo, é somente pelo fato de que cada ator é “ao mesmo tempo, um ser relativamente singular e um ser relativamente análogo a muitos outros” (Lahire, 2002, p.198) que se pode atingir o que se convencionou chamar de “ponto de saturação” (Bertaux, 1980), que designa o fenômeno pelo qual, passado um certo número de entrevistas, o pesquisador tem a impressão de não mais apreender nada de novo. Daí a necessidade de contemplar a heterogeneidade existente, mesmo intra-grupo, já que “o pesquisador não pode estar seguro de ter atingido a saturação senão na medida em que, conscientemente, tenha procurado diversificar ao máximo seus informantes”⁸¹ (Bertaux, 1980, p.207), ao redor de contextos estruturais singulares.

⁸¹ Bertaux (1980) afirma que a saturação é um processo que se observa no plano das representações – e não no da observação – que o pesquisador vai elaborando a partir dos primeiros sujeitos encontrados, podendo ser questionada com entrevistas subseqüentes, dentro de um mesmo grupo social. É por isso que a saturação é mais difícil de ser atingida do que parece à primeira vista. Mas, sustenta o autor, “quando ela é atingida, confere uma base muito sólida à generalização: neste sentido, ela preenche para a abordagem biográfica exatamente a mesma função que a representatividade da amostra para a investigação por questionários” (p.208). Nesta pesquisa, a busca da heterogeneidade entre e intra contextos não visa imputar generalizações, mas antes deixar mais clara a especificidade. Ou seja, pela análise das trajetórias singulares, busca-se desvendar a pluralidade de experiências, de sentidos e de mecanismos que revelem similitudes e diferenças insuspeitadas.

Com 44 jovens entrevistados nos dois contextos eleitos para esta pesquisa – 14 em agências privadas do Centro de São Paulo e 30 a partir do CIEE (8 no Centro de Atendimento ao Estudante; 11 na Feira do Estudante; 2 do Programa Jovem Aprendiz; 7 dos Processos Seletivos Especiais; e 2 abordados na Expo Carreira) e uma jovem contatada por rede pessoal, acredito que a pretensão de heterogeneidade em termos de escolaridade e origem social pôde se concretizar, tal como procuro demonstrar no item seguinte.

4.2.6 Descrição geral e comparativa dos entrevistados

Explicitarei anteriormente como os dois contextos sociais de procura de trabalho – Centro e CIEE – foram previstos e funcionaram para diferenciar a posição social dos jovens entrevistados. As situações de coleta desta pesquisa, funcionando como um *proxy* da condição social do indivíduo, são, portanto, socialmente significativas e têm conseqüências analíticas. A primeira delas é que – embora não se trate de um estudo sobre estratificação social – pude capturar a heterogeneidade social existente entre os grupos que circulam nesses dois locais de busca de trabalho. Isso significa que há diferenças de perfis e de relatos de experiências quando comparo os jovens que procuram emprego via agências do Centro de São Paulo e aqueles em busca de estágio via CIEE. Tal diversidade se manifesta nos meus achados sob diferentes formas:⁸² primeira, há recorrências de perfis e de relatos que se fazem entre pessoas com as mesmas características. Entretanto, mesmo quando a origem socioeconômica de jovens provenientes dos dois locais de entrevistas é similar, há uma aspiração que os diferencia socialmente. Ou seja, mesmo sendo semelhante o perfil e a experiência dos jovens, as maneiras de falar sobre a transição escola-trabalho são diferentes entre aqueles do Centro e os do CIEE. Mas, ver-se-á também que perfis socioeconômicos distintos produziram discursos semelhantes quanto a alguns aspectos da transição escola-trabalho. Assim, ao flagrar a heterogeneidade existente entre-grupos (Centro e CIEE), pude também identificar uma ampla heterogeneidade intra-grupos, que permite pensar pluralidades de perfis e de discursos sobre o fenômeno da (re)inserção no mercado de trabalho.

A descrição geral e comparativa dos jovens entrevistados pode ser evidenciada por meio das tabelas a seguir analisadas, que contêm as dimensões relevantes para descrevê-los.

⁸² Sobre este tema as evidências serão extensamente exploradas nos capítulos subseqüentes, que compõem a segunda parte da tese.

Essas dimensões focalizam especialmente aspectos relativos à educação e à ocupação. Faz-se mister ressaltar que tal procedimento descritivo não objetiva ter uma representatividade numérica nem veleidades generalizantes. Eles servem apenas a revelar se há recorrências nas características, mas também heterogeneidade entre indivíduos que encontrei nos dois contextos de procura de trabalho. Assim fazendo, penso poder validar a escolha das situações que pretendia diversas, e melhor entender possíveis agrupamentos de perfil e de discurso, que serão confrontados com as entrevistas.

Deve-se lembrar que os jovens foram aqui divididos em “adolescentes” (15-19 anos), “jovens” propriamente ditos (20-25 anos) e “jovens-adultos” (26-30 anos) (Brasil, 1998a; Guimarães, 2006b).

Tabela 1: Distribuição dos entrevistados pelo local de entrevista

Contexto social de procura de trabalho	Número de Entrevistados
Centro	14
CIEE	31
Total	45

Fonte: levantamento de campo, 2006.

Do total de 45 jovens entrevistados, 14 foram abordados no Centro de São Paulo (12 aí entrevistados, uma na USP e outra em casa) e 31 foram entrevistados a partir do CIEE: 8 foram contatados no Centro de Atendimento ao Estudante (uma foi aí abordada, mas entrevistada posteriormente na USP); 11, na Feira do Estudante; 2 são do Programa Jovem Aprendiz; 7, dos Processos Seletivos Especiais; e 2 foram abordados na Expo Carreira e entrevistados em suas casas; uma jovem foi entrevistada por rede pessoal⁸³. Essa diferença numérica entre os dois contextos deve-se a duas razões: em primeiro lugar, como já explicitado, foi inicialmente muito difícil encontrar um perfil de origem social mais alta dentro do Centro de Atendimento ao Estudante do CIEE, local por onde comecei a abordagem aos jovens em procura de estágio; em segundo lugar e por isso mesmo, o trabalho de campo foi ficando aí mais complexo, incluindo novos casos dentro dessa Instituição, de tal modo que eu pudesse chegar à heterogeneidade pretendida.

⁸³ Devido à sua posição social e ao fato dela ter feito um movimento de busca de estágio, incluí esta jovem no grupo que foi entrevistado a partir do CIEE.

Tabela 2: Distribuição dos entrevistados pelo local de entrevista, segundo sexo

Contexto social de procura de trabalho	Homens	Mulheres	Total
Centro	5	9	14
CIEE	16	15	31
Total	21	24	45

Fonte: levantamento de campo, 2006.

Tabela 3: Distribuição dos entrevistados pelo local de entrevista, segundo idade

Contexto social de procura	16-19	20-25	26-28	Total
Centro	4	7	3	14
CIEE	14	16	1	31
Total	18	23	4	45

Fonte: levantamento de campo, 2006.

Tabela 4: Distribuição dos entrevistados pelo local de entrevista, segundo sexo e idade

Sexo e idade	Mulheres			Homens			Total
	16-19	20-25	26-28	16-19	20-25	26-28	
Contexto social de procura							
Centro	4	4	1	–	3	2	14
CIEE	8	6	1	6	10	–	31
Total	12	10	2	6	13	2	45

Fonte: levantamento de campo, 2006.

Entrevistei 24 mulheres e 21 homens, com idades variando entre 16 e 28 anos. Não encontrei nenhum jovem com 15 anos e nenhum acima de 29. No Centro, acabaram sendo entrevistados mais jovens do sexo feminino (9 mulheres e 5 homens); no CIEE, um pouco mais do masculino (16 homens e 15 mulheres). A maioria dos entrevistados situa-se na faixa entre 20 e 25 anos (23 jovens); 18 deles têm entre 16 e 19 anos e 4, entre 26 e 28. Metade das moças possui entre 16 e 19 anos, situação que se inverte no caso dos homens, cuja maioria tem entre 20 e 25 anos.

Embora, no Centro de São Paulo, tenha entrevistado “adolescentes” e “jovens” do sexo feminino em números equivalentes (4 de cada grupo), menos da metade do total de 14

jovens está na faixa etária entre 15 e 19 anos: apenas as 4 moças adolescentes referidas; 7 estão na faixa entre 20 e 25 anos e 3 têm mais de 26. No CIEE, a situação é bem diferente: uma vez que a instituição é procurada por jovens do ensino médio ou jovens universitários que buscam estágio, era de se esperar que encontraria aqueles de menor idade. Se 16 dos 31 entrevistados por meio dessa Instituição estão na faixa entre 20 e 25 anos, nada menos do que 14 são “adolescentes” em busca de trabalho. Apenas uma moça é “jovem-adulta”.

De qualquer forma, a ampla maioria dos jovens entrevistados (41) – sejam eles “adolescentes” ou “jovens” – está inserida no grupo de “jovens” a que se refere Guimarães (2006b), os quais, mesmo vivendo sob o signo da intensificação e da recorrência do desemprego, diferenciam-se dos “jovens-adultos” e dos “adultos” por suas modalidades de inserção no mercado de trabalho⁸⁴: são os jovens de 16 a 25 anos que foram recentemente beneficiados com a expansão do sistema de ensino – especialmente o de nível médio – e “em muitos casos almejam chegar agora aos estudos universitários” (p.193). Por outro lado, entrevistei apenas 4 “jovens-adultos”, dos quais 3 – justamente os que foram encontrados no Centro de São Paulo – já haviam constituído família (2 com filhos). Para estes, “a pressão pela urgência da inserção, dados os papéis sociais que lhe são associados, já deve se fazer sentir com intensidade” (p.193), tal como se verá na análise dos dados.

Tabela 5: Distribuição dos entrevistados pelo local de entrevista, segundo sexo e cor⁸⁵

Sexo e cor	Homens		Mulheres		Total
	brancos	não brancos	brancas	não brancas	
Contexto social de procura					
Centro	2	3	6	3	14
CIEE	13	3	13	2	31
Total	15	6	19	5	45

Fonte: levantamento de campo, 2006.

A tabela 5 revela que há, proporcionalmente, muito mais brancos no CIEE, o que pode indicar menor acesso dos não-brancos ao tipo de trabalho aí oferecido (estágio) e/ou ao ensino superior.

⁸⁴ Categorização feita à luz de levantamento domiciliar representativo dos indivíduos em idade ativa na RMSP – *survey* retrospectivo PED-Módulo suplementar “Mobilidade Ocupacional” –, realizado entre abril e dezembro de 2001 pelo CEM, com a participação da USP, CEBRAP e Fundação SEADE (Guimarães, 2004a e b).

⁸⁵ A cor não foi auto-identificada; eu própria classifiquei os indivíduos.

Tabela 6: Distribuição dos entrevistados pelo local de entrevista, segundo posição na família e idade

Posição na família	Moram com família de origem			Moram com família constituída			Moram sozinhos e se mantêm		
	16-19	20-25	26-28	16-19	20-25	26-28	16-19	20-25	26-28
Contexto social de procura									
Centro	4	3	–	–	2	3	–	2	–
CIEE	14	16	1	–	–	–	–	–	–
Total	18	19	1	–	2	3	–	2	–

Fonte: levantamento de campo, 2006.

A tabela 6 mostra que a maioria dos entrevistados (38 jovens) ainda mora com sua família de origem e é por ela mantida. Como seria esperado, se uma quantidade razoável de jovens enquadra-se numa situação “adolescente” (18 jovens), é destacável que a maior parte dos que tem entre 20 e 25 anos (19 entre 23 jovens) resida com seus pais. Eles ainda estão em processo de autonomização de *status*, revelando que a passagem à vida adulta – da qual a constituição de uma nova família é um dos marcos – tem se tornado um processo mais complexo na atualidade, e nele certamente influi a dificuldade de acesso e permanência em um emprego estável. Mas, se os dados desta pesquisa se coadunam com a expectativa teórica de um “alongamento da juventude”, deve-se ter em mente, por outro lado, que tal possibilidade se abre apenas para um tipo específico de jovem, aquele que pode adiar a entrada (e a permanência) no mercado de trabalho em função da renda e/ou da rede familiar que o protege.

É assim que todos os jovens casados (3 homens e 2 mulheres) ou que se mantinham por si próprios (um homem e uma mulher) foram encontrados no Centro de São Paulo, local onde a busca por emprego caracteriza-se antes pela premência do que pelas condições e pela qualidade das ocupações oferecidas. De fato, Guimarães (2004b) revela⁸⁶ que as vagas oferecidas pelas agências de intermediação de empregos dispostas em *clusters* na RMSP (dentre os quais o Centro se destaca por sua enorme capilaridade) são para trabalhos de menor qualificação e/ou remuneração. Além disso, em estudo posterior, a mesma autora mostra⁸⁷ que os próprios demandantes de emprego que acorrem às agências do Centro, além de mais jovens se comparados à média dos que buscam trabalho na RMSP, possuem “mais baixa qualificação e menor competitividade no trabalho” (2006a, p.20).

⁸⁶ A partir de dados administrativos do SIGAE/MTE.

⁸⁷ A partir de dados do *survey*: “À procura de trabalho”, conduzido por Nadya Araujo Guimarães em agosto de 2004, em agências de emprego da Grande São Paulo, via amostra representativa (Guimarães, 2004a e b).

Também é preciso observar que meu rol de entrevistados pôde flagrar ainda outro tipo de situação existente e importante. Nele, há duas jovens encontradas no Centro, as quais, apesar de morarem com seus pais, viam-se obrigadas a trabalhar para cumprir certas obrigações: uma tinha que repor a bolsa de sua faculdade, paga por um patrocinador individual; a outra, com pai falecido e mãe inválida, precisava ajudar nas despesas da casa, maiores do que a aposentadoria materna. Ou seja, ainda sem terem constituído famílias próprias, o trabalho é compulsório para essas duas jovens e impera sobre outras dimensões da vida.

No CIEE, ao contrário, todos os 31 jovens entrevistados ainda moravam com seus pais e tinham uma rede protetora que os aliviava, de certo modo, da urgência de ter que receber um salário – o que não significa que a transição da escola ao trabalho e/ou (re)inserção no mercado de trabalho seja feita sem tensões, linear e tranqüilamente, como se mostrará mais adiante.

Tabela 7: Distribuição dos entrevistados pelo local de entrevista, segundo escolaridade

Contexto social de procura	Cursando médio	Médio completo	Cursando superior	Superior completo	Total
Centro	2	7	4	1	14
CIEE	7	1	21	2	31
Total	9	8	25	3	45

Fonte: levantamento de campo, 2006.

Tabela 8: Distribuição dos entrevistados pelo local de entrevista, segundo escolaridade e idade

Escolaridade e idade	Cursando médio			Médio completo			Cursando superior			Superior completo		
	16-19	20-24	25-28	16-19	20-24	25-28	16-19	20-24	25-28	16-19	20-24	25-28
Centro	2	–	–	3	1	3	–	2	2	–	–	1
CIEE	7	–	–	1	–	–	6	14	1	–	2	–
Total	9	–	–	4	1	3	6	16	3	–	2	1

Fonte: levantamento de campo, 2006.

As duas tabelas acima também revelam que a maioria dos meus entrevistados logrou chegar ao ensino superior; mais ainda, mostram que a maior parte dos que o fez foi encontrada via CIEE. Dos 31 abordados por esse intermédio, 21 cursavam faculdade, 2 estavam formados e 7 ainda cursavam ensino médio. Apenas uma jovem tinha o médio completo sem ter ingressado na faculdade. No Centro, 4 jovens com mais de 20 anos não ultrapassaram esse nível de ensino, o que não acontece com nenhum jovem do CIEE. Dos 14

jovens abordados no Centro, 4 estavam no superior e uma já havia se formado. Dos 4 que ainda cursavam, 2 tinham mais de 25 anos, o que significa que eles haviam voltado para os bancos escolares com uma idade mais avançada. Do mesmo modo, é interessante observar que não há nenhum jovem com menos de 19 anos cursando faculdade, diferentemente de 6 jovens abordados via CIEE.

Por outro lado, como dito, há no Centro de São Paulo aqueles com algum investimento no ensino superior. Mas, se esses possuem um projeto de mobilidade que vai além do horizonte das capacidades familiares de prover mais escolaridade, eles também estão ali procurando um trabalho que não é o trabalho do seu curso de graduação. Nos contatos feitos a partir do CIEE, também encontrei vários jovens cursando ensino superior que provinham de grupos sociais com renda familiar mais baixa, mas a diferença está em que eles cursavam a faculdade na idade esperada e podiam procurar um estágio na área de seu curso universitário, provavelmente porque tinham respaldo financeiro para aceitar um tipo de trabalho com carga horária menor, mesmo se desprovido dos direitos e das garantias de um vínculo formal.

Tabela 9: Distribuição dos entrevistados pelo local de entrevista, segundo escolaridade e tipo de escola freqüentada

Escolaridade	Cursando médio		Médio completo		Cursando superior		Superior completo		Total
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	
Centro	2	–	7	–	–	4	–	1	14
CIEE	7	–	–	1	2	19	–	2	31
Total	9	–	7	1	2	23	–	3	45

Fonte: levantamento de campo, 2006.

Até por isso, este outro quadro (tabela 9) revela que não encontrei, entre meus entrevistados, jovens que procuravam emprego no Centro de São Paulo cursando universidades públicas. Mais ainda, dos 4 no ensino superior, dois tinham bolsa integral pelo ProUni⁸⁸. Já as duas jovens encontradas via CIEE que estavam em universidades públicas vieram de trajetórias em escolas privadas de mais alto padrão.

⁸⁸ “O ProUni – Programa Universidade para Todos - foi criado pela MP nº 213/2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de baixa renda, em cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior, oferecendo, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas que aderirem ao Programa. No seu primeiro processo seletivo, o ProUni ofereceu 112 mil bolsas em 1.142 instituições de ensino superior de todo o país. Nos próximos quatro anos, o programa deverá oferecer 400 mil novas bolsas de estudos” (disponível em <http://portal.mec.gov.br>, acesso em: 20/03/2007).

No Centro de São Paulo, a maioria dos jovens entrevistados estava desempregada e procurava emprego (11 jovens), boa parte deles para manterem suas casas, tal como visto na tabela 6. No CIEE, apesar da maior parte também estar em situação de privação involuntária de trabalho (19 jovens), parcela não desprezível trabalhava ou tinha acabado de conseguir uma ocupação (12 entrevistados). Além disso, mais da metade dos desempregados no CIEE (12 jovens) procurava somente estágio, o que novamente sugere melhor condição socioeconômica, já que os estágios em geral não oferecem a proteção e os benefícios de um emprego registrado.

Tabela 11: Distribuição dos entrevistados pelo local de entrevista, segundo trajetória ocupacional

Trajetória ocupacional	Quantidade (quantos trabalhos)			Duração do vínculo (máximo de anos)			
	Contexto social de procura	Apenas 1	Entre 2 e 3	Mais de 3	Menos de 6 meses	Entre 6 meses e 2 anos	Mais de 2 anos
Centro		3	7	4	4	5	5
CIEE		8	14	5	9	17	1
Total		11	21	9	13	22	6

Fonte: levantamento de campo, 2006.

Apenas dois jovens (um rapaz e uma moça de 17 anos, ambos moradores da periferia) nunca tinham tido alguma experiência de trabalho. Outras duas, embora trabalhassem com seu pai (duas irmãs, de 17 e 19 anos, que o ajudavam em seu “café”), não foram incluídas no rol dos que já haviam trabalhado porque não ganhavam para isso e o faziam muito esporadicamente, quando queriam e podiam.

O dado mais sugestivo desta tabela mostra que a quantidade de trabalhos experimentados pelos entrevistados da pesquisa é inversamente proporcional ao tempo nele permanecido. Em outros termos, se 2/3 do total de entrevistados (30 jovens) tiveram entre dois e três ou mais de três ocupações, a ampla maioria (35 jovens) não durou mais de dois anos em cada uma delas. Esse achado ratifica o que foi dito acima e que é extensamente referido na literatura e foi recentemente analisado por Guimarães (2006b): a inserção dos jovens no mundo do trabalho – seja ela seqüencial ou concomitante à formação escolar – é marcada inicialmente por “vínculos ocupacionais frágeis e transitórios. (...) Uma espécie de ensaio e erro que refletiria a aprendizagem da procura e a ainda escassa solidez das redes profissionais, configurando um momento no amadurecimento do trabalhador” (p.171-172).

Os jovens, especialmente aqueles protegidos pelas redes de parentesco e sem a responsabilidade da função provedora, transitam entre trabalhos e entre trabalho e inatividade para experimentar novas oportunidades e para buscar melhores condições de trabalho, e podem fazê-lo, via de regra, enquanto são jovens. Porém, por outro lado, esse “rodar” juvenil – que se dá tanto entre as situações de emprego e desemprego quanto entre as de atividade e inatividade – se acentua com mudanças estruturais dos mercados metropolitanos de trabalho a partir dos anos 90, que são, eles próprios, marcados pela perda da qualidade dos empregos, pela intensificação das transições ocupacionais e pela recorrência do desemprego, padrão que se espalha entre os adultos. Mais ainda, se o desemprego se intensifica, sabe-se que ele é fortemente seletivo, atingindo justamente os mais jovens e as mulheres.

Nesta pesquisa, foi no Centro de São Paulo que se verificou maior quantidade de jovens que haviam permanecido por mais tempo em seus empregos precedentes. Isso pode ser explicado não apenas porque os jovens aí entrevistados são mais velhos, mas também – e justamente por isso – porque alguns deles já constituíram famílias, não podendo, assim, experimentar novas situações tal como aqueles que são mantidos por seus pais. Esses são os anteriormente referidos como “jovens-adultos”, que mantêm um tipo específico de percurso no mercado de trabalho, tal como proposto por Guimarães (2006b), percurso este caracterizado pelas chamadas “trajetórias de inserção”, que se diferenciam das “trajetórias-tentativas”, típicas dos “jovens” de 16 a 25 anos.⁹¹ Jovens desse padrão de inserção também foram encontrados no Centro de São Paulo, mas aí eles são minoria. No CIEE, ao contrário, eles são nada menos do que 30 dos 31 jovens, formando também a maioria no total de entrevistados.

Como se verá mais à frente, a clivagem entre esses dois grupos – que está fortemente ligada à posição na família – terá repercussões nos discursos e será uma das mais importantes diferenças a configurá-los: os “jovens” que podem investigar o mercado e as condições para sua inserção falam sobre a transição ao trabalho de modo diverso daqueles que precisam realizá-la compulsoriamente, os “jovens-adultos”. Pude também entrevistar “jovens-adultos” que não precisam trabalhar por necessidade, como é o caso de uma moça de 26 anos que localizei via o CIEE. Da mesma forma, há “jovens” – e eu os encontrei: 5 no

⁹¹ Já os “adultos”, entre 30 e 45 anos, configurariam as “trajetórias dos inclusos”. Ou seja, mesmo em um contexto de intensa instabilidade ocupacional, onde a insegurança e a incerteza no mercado de trabalho são a norma e atingem a todos, Guimarães (2006b) sustenta que “a maneira como tal fragilização atinge cada um desses grupos parece ser específica dada a etapa do ciclo de vida em que se encontram” (p.195).

Centro e apenas 1 via CIEE, como se verá na tabela abaixo – que também precisam trabalhar para se manter ou manter as despesas da casa. Mas, nesses casos, como veremos nos próximos capítulos, não é a idade que orienta suas falas, mas sim o fato de ter a possibilidade ou não de transitar por diferentes condições e posições no mercado de trabalho. Dentro do grupo majoritário que tem essa possibilidade, ver-se-á igualmente que há uma multiplicidade das experiências vividas e das maneiras de relatar sobre a transição ao trabalho.

Tabela 12: Distribuição dos entrevistados pelo local de entrevista, segundo motivação para trabalhar ou procurar trabalho (principal razão atual)

Situação ocupacional	P/se manter/ manter casa ou ajudar a mantê-la	Para pagar ou ajudar a pagar faculdade	Para poder prestar vestibular	Para ser independente/ realização	Para aprender/ adquirir experiência	Total
Centro	8	1	2	3	–	14
CIEE	1	5	2	15	8	31
Total	9	6	4	18	8	45

Fonte: levantamento de campo, 2006.

Como era de se esperar, aqueles jovens que buscam emprego para se tornarem mais independentes frente a seus pais e/ou para se sentirem realizados são quase a maioria dos entrevistados pelo CIEE (15 de 31 jovens). Um jovem que disse ser a independência a razão para o trabalho afirmou simultaneamente que sua inserção foi motivada por seu desejo de casar cedo. Uma parte significativa dos meus entrevistados (8 jovens), provavelmente a que já está no ensino superior, quer um estágio para colocar em prática aquilo que teoricamente estuda no curso. Em quase igual proporção (7 jovens), estão aqueles cuja motivação para trabalhar está relacionada ao ingresso ou permanência na faculdade, embora possam contar com algum respaldo familiar nesse sentido. Apenas um jovem abordado via CIEE (morador da periferia) disse dar parte de seu salário para ajudar na manutenção da casa.

A situação se inverte quando se observa os jovens entrevistados que procuravam emprego no Centro de São Paulo: aí, mais da metade (8 de 14 jovens) trabalhava para custear as despesas de moradia, alimentação, transporte etc., sendo que 3 homens eram chefes de família. 5 tinham entre 20 e 24 anos, e 3, entre 26 e 28. A única jovem que afirmou precisar trabalhar para poder pagar sua faculdade tinha, na realidade, que repor parte da bolsa que vinha sendo paga por um patrocinador individual. Assim, se a contarmos como uma jovem que precisa obrigatoriamente inserir-se no mercado, sobe para 9 o total de entrevistados no Centro de São Paulo que têm que trabalhar por necessidade. Isso parece consistente com os estudos mais gerais que apontam ser a busca nesse local realizada por

peças que têm uma necessidade de renda mais imediata, mas também – e justamente por isso – que abdicam de encontrar um emprego na sua área da graduação, caso estejam fazendo curso superior. Há, assim, uma certa homogeneidade em relação ao trabalho pretendido e às razões para tal busca.

Tabela 13: Distribuição dos entrevistados pelo local de entrevista, segundo escolaridade dos pais

Escolaridade dos pais Contexto social de procura	Pais					Mães				
	Analf.	4ª série	1º grau	EM	Super.	Analf.	4ª série	1º grau	EM	Super.
Centro	1	7	2	4	-	2	5	3	4	-
CIEE	-	2	7	7	12	-	4	4	8	15
Total	1	9	9	11	12	2	9	7	12	15

Fonte: levantamento de campo, 2006.

O dado mais revelador desta tabela⁹² indica que não há nenhum entrevistado, daqueles em procura de emprego no Centro de São Paulo, que tivesse pai ou mãe com curso superior. Já naqueles entrevistados pelo CIEE, quase a metade dos pais e mães (12 e 15 respectivamente) haviam logrado chegar nesse nível de ensino, o que revela não só que aí encontrei os meus entrevistados de origem social mais elevada mas que, até por isso e pela escolaridade de seus pais, já cursavam ou iriam diretamente do ensino médio para a faculdade.

Tabela 14: Distribuição dos entrevistados pelo local de entrevista, segundo ocupação dos pais⁹³

Contexto social de procura	Ocupação dos pais					Total
	Não-manual alto	Não-manual médio	Não-manual baixo	Manual urbano	Trabalhador rural	
Centro	-	-	7	4	1	12
CIEE	11	8	1	9	-	28
Total	11	8	8	13	1	40

Fonte: levantamento de campo, 2006.

⁹² A soma nas tabelas sobre escolaridade e profissão dos pais não dá 45 pois não se tem informação sobre esses dados para todos os entrevistados: alguns jovens que não mantinham mais contato com pai e/ou mãe não quiseram falar sobre eles; com outros, cujos pais eram falecidos, não retomei o assunto depois dessa informação.

⁹³ As ocupações foram aqui distribuídas com base no sistema classificatório proposto por Silva (2003) e Hasenbalg (2003b).

Tabela 15: Distribuição dos entrevistados pelo local de entrevista, segundo ocupação das mães

Contexto social de procura	Ocupação das mães					Total
	Não-manual alto	Não-manual médio	Não-manual baixo	Manual urbano	“Do lar”	
Centro	–	-	2	9	1	12
CIEE	9	3	3	6	10	31
Total	9	3	5	15	11	43

Fonte: levantamento de campo, 2006.

As tabelas 14 e 15 ratificam as características das condições paternas dos jovens entrevistados. No Centro de São Paulo, não entrevistei nenhum jovem cujo pai ou mãe tivesse ocupação não-manual alta ou não-manual média⁹⁴. Ao contrário, entre esses entrevistados, 11 pais e mães dividiam-se entre as ocupações não-manuais baixas (9) e manuais urbanas (13)⁹⁵. Assim, os jovens ali entrevistados procuram uma ocupação do mesmo tipo da desenvolvida por seus pais, embora – fazendo ou não faculdade – tenham aspirações de ultrapassá-los tanto em termos escolares quanto profissionais. Merece destaque o fato da maioria das mães (9 de 12) estar no manual urbano.

Já em relação aos jovens abordados via CIEE, aproximadamente 1/3 deles tinha pai e mãe com ocupações não-manuais altas, número que cresce para mais da metade no caso dos pais quando se considera as não-manuais de nível médio. Chama a atenção a quantidade de mães que apenas trabalha em casa, o que pode indicar maiores condições econômicas para que não precisem ganhar um salário extra.

4.3 Procedimentos de análise

Se seguimos a formulação de Lahire (2002) de que as “estruturas mentais” são objetivadas no discurso e nos modos de comportamento dos atores; e se entendemos a palavra e a locução como meio para que eles socializem experiências vividas e mecanismos mobilizados para reagir diante delas (Guimarães, 2005a); segue-se que as representações

⁹⁴ Que compreendem, respectivamente: profissionais liberais, dirigentes, proprietários empregadores e outros profissionais universitários; e supervisores do trabalho manual e as ocupações técnicas e artísticas (Hasenbalg, 2003b, p.166).

⁹⁵ Que compreendem, respectivamente: empresários por conta própria e as ocupações não-manuais de rotina; e trabalhadores da indústria, do comércio, dos serviços gerais, pessoais e domésticos (Hasenbalg, 2003b, p.166).

podem ser o ponto de partida para se compreender o significado de sua ação. Como bem resume Guimarães (2005a), em sua pesquisa sobre representações do desemprego:

... é a partir das formas de intuir e representar a realidade vivida que os indivíduos estabelecem (para si mesmos) um lugar social (...) fazendo face aos constrangimentos estruturais. Isso não quer dizer necessariamente que neguem ou neutralizem tais constrangimentos. Apenas que, por meio de suas construções subjetivas, [eles] definem condutas e nós, os analistas, refletindo sobre tal processo, podemos desvendar mecanismos pelos quais a vida social é cotidianamente construída por meio de suas condutas. (p.6)

Uma observação também deve ser feita no sentido de ressaltar que ação e representação, maneiras de agir e de pensar, alimentam-se mutuamente, mantêm uma relação dinâmica, de indissociabilidade, que deve ser inserida dentro de um contexto mais amplo (Durham, 2004): o significado subjetivo da experiência vivida orienta a ação e é simultaneamente informado por esta ação. Como um processo ativo, a construção da subjetividade dá-se a partir dos conhecimentos, dos valores e das experiências dos sujeitos dentro de um grupo social, que ele não controla; ao mesmo tempo, os significados que atribuem a essa situação influenciam suas formas de agir e reagir diante dele e dos constrangimentos objetivos (Alaluf, 1986; De Terssac, 1992; Durham, 2004; Guimarães, 2005a). Em uma palavra, as representações construídas pelos indivíduos são socialmente estruturadas, mas, ao mesmo tempo, estruturam suas escolhas e condutas: “as representações são essencialmente dinâmicas; são produtos de determinações tanto históricas quanto do aqui-e-agora. (...) São campos estruturados pelo *habitus* e pelos conteúdos históricos que impregnam o imaginário social; [mas também] são estruturas estruturantes desse contexto e, como tal, motores da mudança social” (Spink, 1995, p.8-9).

Além disso, deve-se ressaltar que a análise das representações permite aceder aos mecanismos pelos quais a estrutura opera, à complexidade da ação e da experiência humanas, cujo caráter é essencial e duplamente interpretativo. Duplamente porque, de um lado, as pessoas constroem e partilham significados que orientam seu comportamento; e, de outro, os pesquisadores, ao interpretarem esses sentidos, constroem igualmente outros significados. Como diz Geertz (1989), se “o objeto de estudo é uma coisa e o estudo é uma outra”, a linha que os separa tende a ser obscurecida, pois “o que chamamos de nossos dados são realmente nossa própria construção das construções de outras pessoas” (p.19). Isto é, “começamos com as nossas próprias interpretações do que pretendem nossos informantes, ou o que achamos que eles pretendem, e depois passamos a sistematizá-las (p.25)”.

Ao referir aqui os procedimentos de análise, não pretendo esquecer o que antes destaquei sobre a inevitabilidade subjetiva do processo de investigação, especialmente sobre a dificuldade de obedecer a um conjunto de regras e procedimentos estritamente padronizados num trabalho de campo como o que cond

“descrever um universo social desconhecido” (Bertaux, 1980, p.216), a “afirmar o que o conhecimento assim atingido demonstra sobre a sociedade na qual é encontrado e, além disso, sobre a vida social como tal” (Geertz, 1989, p.37). Ou ainda, como diz Queiroz (1988), “o indivíduo é também um fenômeno social. Aspectos importantes de sua sociedade e do seu grupo, comportamentos e técnicas, valores e ideologias podem ser apanhados através de sua história” (p.28). As operações de classificação e de comparação e a atribuição de significado à fala dos entrevistados foi realizada por meio da análise de conteúdo dos depoimentos, ou assim compreendida ao modo de Pêcheux: “a análise de conteúdo trabalha a palavra, quer dizer, a prática da língua realizada por emissores identificáveis. A lingüística estuda a língua para descrever seu funcionamento. A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (apud Franco, 2005, p.10). Nesse sentido, a análise de conteúdo “é a busca descritiva, analítica e interpretativa do *sentido* que um indivíduo (ou diferentes grupos) atribui às mensagens verbais ou simbólicas” (Franco, 2005, p.15, grifo da autora).

Se os procedimentos de classificação e de comparação “implicam o entendimento das semelhanças e diferenças” (Franco, 2005, p.16), a análise aqui empreendida visou três objetivos principais. Em primeiro lugar, explorar as diversas interpretações narradas pelos sujeitos sobre sua transição da escola ao trabalho e sobre seu processo de qualificação profissional. Em segundo, perscrutar as possibilidades, daí decorrentes, de estruturação das atitudes e de mobilização de estratégias. Na verdade, ao falarem sobre sua situação na escola e no mercado, os entrevistados narram seu processo de identificação social, que orienta não apenas as representações de si, mas também suas condutas. Este segundo objetivo está, pois, intrinsecamente ligado ao olhar para essas construções identitárias (Guimarães, 2005a). Por fim, refletir sobre quais desses modos de falar convergiam ou divergiam quando observados os dois contextos sociais escolhidos para a coleta dos dados, em função tanto da inserção dos entrevistados em uma estrutura social quanto da sua própria trajetória de vida. Em termos operacionais, entendo que a análise toma o sentido explicitado por Queiroz (1991):

[É] o recorte de uma totalidade nas partes que a formam, que são então apreendidas na seqüência apresentada em sua naturalidade para, num segundo momento, serem restabelecidas numa nova coordenação. (...) Admite-se que este desfazer de um objeto segundo uma marcha específica, seguido de um refazer em ordem diferente (pois no primeiro momento a ordem é de sucessão e no segundo momento a ordem é de simultaneidade), permite chegar a uma compreensão mais profunda de seu sentido, a uma avaliação mais clara de suas qualidades. (p.92)

Não sem razão, a análise dos dados constitui um dos momentos mais difíceis da pesquisa, pois depende da capacidade do sociólogo de integrá-los e dar-lhes significado, partindo da “arte de dividir, a fim de chegar à engenhosidade da construção” (Queiroz, 1991, p.119).

Para a “arte de dividir”, cuja ordem é a da sucessão, analisei primeiramente cada caso em profundidade, atentando para *como* o discurso foi produzido (situação de interação, o quão à vontade se sentiu o entrevistado, se foi preciso intervir muito na entrevista), *o que* ele falou (temas-chave, substância do discurso) e *como* ele abordou esses temas, que campos de significação mobilizou (expressões, tempos verbais, pronomes utilizados). Nesse momento, procurei – seguindo Guimarães (2005a) – estar atenta para as construções lexicológicas que o entrevistado lançou mão para responder à primeira questão de abertura sobre a busca de trabalho, e para as construções argumentativas posteriores usadas para sustentar ou contrariar sua interpretação inicial. Nesses dois movimentos, busquei simultaneamente reter os pontos de tensão expressos ao tempo em que o jovem formulava seu discurso. Finalmente, se as mensagens emitidas são construídas socialmente, elas precisam ser ancoradas nas condições reais e concretas nas quais os indivíduos que as emitem estão inseridos. Assim, busquei relacionar o que foi dito àquela pessoa, isto é, à sua posição social, à sua trajetória educacional e ocupacional, às suas características adscritas e adquiridas, à sua realidade familiar, enfim, à sua experiência vivida. Assim fazendo, pude observar que nem sempre há uma linearidade entre perfis e discursos. Com isso, procedi nos termos de Dubar e Demazière (2004) e cheguei a uma sorte de “esquemas específicos” para cada entrevista⁹⁶, que *descrevem* cada indivíduo e expressam a singularidade daquele caso.

Mas, se o sentido que o ator outorga à experiência vivida é único, alguma convergência não está afastada (ou pode haver) entre as construções discursivas desses indivíduos que são únicos, uma vez que se os observe do ponto de vista dos critérios/dimensões analiticamente relevantes para a pesquisa. Em outros termos, a interpretação dos depoimentos deve “obedecer a critérios precisos e não apresentar demasiada singularidade que extrapole os critérios e os objetivos definidos” (Franco, 2005, p.51). Assim, para alcançar a “engenhosidade da construção”, cuja ordem é a da simultaneidade, voltei transversalmente às entrevistas a partir dos seguintes temas-chave: primeira pergunta desencadeadora; questões sobre trajetória escolar e ocupacional; perguntas sobre expectativas futuras e expectativas do outro significativo; e questões “o que

⁹⁶ Vide anexo 3 para descrição e perfil de cada entrevistado.

é ser jovem” e sobre “como é o mundo para o jovem de hoje viver” (ao respondê-las o jovem em geral fala da transição, seja ao trabalho ou à vida adulta). Como o roteiro não era totalmente estruturado, foi preciso um trabalho de observação atenta dos discursos para verificar se e como – mesmo não respondendo a um estímulo sistemático –, o jovem falava da transição da escola ao trabalho, da (re)inserção no mercado e dos processos de qualificação. Em outros termos, dado que o roteiro era apenas semi-diretivo, o agrupamento dos relatos não poderia ser feito a partir de categorias previamente definidas.

Ao lado dessa interpretação das maneiras de falar sobre a transição e a qualificação, o trabalho de comparação dos casos foi realizado a partir dos critérios eleitos para compor a heterogeneidade do público entrevistado (e que foram retomados na descrição geral e comparativa dos jovens): contexto social de procura (*proxy* de posição social), idade, escolaridade, posição na família, situação no mercado de trabalho, sexo, idade e cor. Assim, ao passo que analisava as formas de dizer, procurava ver se a fala se relacionava a algum tipo de pessoa, sendo comum a um grupo específico de jovens.

Por meio das duas etapas referidas – análise vertical (expressão da pessoa em sua singularidade) e análise horizontal (ancoragem desse discurso único em um mundo social partilhado com outros) (Demazièr e Dubar, 2004) –, busquei explicitar “o contexto a partir do qual as informações foram elaboradas, concretamente vivenciadas e transformadas em mensagens personalizadas, socialmente construídas e expressas via linguagem” (Franco, 2005, p.45). Ao lado disso, à medida que realizava o trabalho acima descrito, produzia *inferencias* e buscava relacioná-las às categorias teóricas: “o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula para *inferir* (de maneira lógica) conhecimentos que extrapolem o conteúdo manifesto nas mensagens e que podem estar associados a outros elementos” (p.25). Isso significa que, nesta pesquisa, coleta de dados, descrição e análise nem sempre aparecem como momentos nitidamente distintos, já que a interpretação está presente durante toda a pesquisa: “ela consiste em construir progressivamente uma *representação* do objeto sociológico” (Bertaux, 1980, p.213, grifo do autor), e é a articulação entre descrição e essa representação (ou inferência) que vai permitir a análise final (Rockwell, 1986). Como diz Franco (2005), “se a *descrição* (a enumeração das características do texto, resumida após um tratamento inicial) é a primeira etapa necessária e se a *interpretação* (a significação concedida a essas características) é a última fase, a *inferencia* é o procedimento intermediário que vai permitir a passagem, explícita e controlada, da descrição à interpretação” (p.25-26, grifos da autora). Esse trabalho de

imbricação entre a teoria e o campo se faz, portanto, “através de um vai-vem rigoroso mas ‘aberto’ entre os conceitos e as hipóteses teóricas e os elementos empíricos” (Van Zanten, 2004, p.307).

Como minhas categorias não estavam definidas *a priori*, só pude formulá-las por meio da constante ida e volta do material de análise à teoria: à medida que emergiam nas respostas dos informantes, as categorias nativas eram confrontadas com meu modelo explicativo/conceitos teóricos. Com isso e com o trabalho de comparação e classificação acima descrito, pude encontrar tanto recorrências discursivas advindas da condição de origem quanto divergências de sentido em pessoas relativamente homogêneas; da mesma forma, verifiquei semelhanças entre relatos de jovens de diferentes grupos. A partir dessas regularidades entre idéias e práticas – que, no mais das vezes (mas não só), se faz entre pessoas com as mesmas características e com as mesmas experiências – produzi finalmente *sete configurações discursivas, sete modos diferenciados de falar e de agir* sobre o fenômeno da transição da escola ao trabalho e da qualificação profissional, que se associam ao perfil, à vivência e aos relatos dos informantes, ou seja, nas quais há recorrências entre experiências e interpretações. Cada uma das configurações foi construída a partir de discursos-fonte, escolhidos “tanto por sua densidade (riqueza) de significado, como pela sua capacidade de fazer convergir entendimentos (focalização), sintetizando-os” (Guimarães, 2005, p.19). *Percursos interativos* e não apenas frases esparsas serão fortemente valorizados para documentar o que se argumenta e refletir melhor sobre o objeto.

Mas, se as representações sobre a transição entre escola e trabalho e sobre o processo de qualificação são recriadas a partir de cada biografia e resultam em algo que é singular e, ao mesmo tempo, parte de uma experiência coletiva (Lahire, 2002), isso não significa que possam ser generalizadas para outros contextos sociais. Como já explicitado, não se trata aqui de inferir padrões no sentido de estabelecer tipologias das situações de transição – que implicariam possibilidades de generalização –, mas sim mostrar, pela análise aprofundada das trajetórias individuais, a *pluralidade* de experiências, de sentidos e de práticas. Desvendar essa pluralidade pode abrir perspectivas para questões antes não pensadas: “serve para oferecer uma alternativa, para abrir o leque de interpretações possíveis, não para fechar o assunto, ou criar fórmulas dogmáticas” (Fonseca, 1999, p.76).

Como os atores desenvolvem esquemas de ação heterogêneos, e às vezes até contraditórios, em situações sociais diferentes, é imperioso, ao menos, saber que há uma variação dos esquemas de ação por eles incorporados, pois, como diz Lahire, esse

reconhecimento não “brota” do campo, especialmente quando se acompanha um ator em *apenas* uma “cena”, isto é, quando se pesquisa apenas uma esfera de sua vida. Assim, devido à dificuldade intrínseca na observação dos comportamentos humanos – tanto por causa da complexidade de uma situação como da complexidade interna de um ator –, e à dificuldade de se reconstruir a pluralidade de contextos necessários para se captar atitudes, é preciso cuidado com todo tipo de generalização, com todo tipo de abstrações unificadoras com relação à diversidade da realidade social: “de fato, o deslizamento sutil e insensível do *potencialmente* transferível e generalizável para a transferência e generalização *empiricamente constatadas e atestadas* é o problema” (Lahire, 2002, p. 80, grifos do autor).

Isso implica assumir que os depoimentos terão sempre um caráter incompleto, pois a interpretação do pesquisador será somente uma das interpretações possíveis. Em uma palavra, a interpretação é uma tentativa de se aproximar da realidade, mas, como é impossível ser totalmente fiel ao registro; como temos acesso “apenas àquela pequena parte [do discurso social] que os nossos informantes nos podem levar a conhecer” (Geertz, 1989, p.30); e como cada grupo social pode ser visto de várias maneiras diferentes, esse exercício é sempre um recorte do real, e o pesquisador deve reconhecer a pertinência relativa e limitada de suas análises⁹⁷ (Becker, 1999; Durham, 2004; Geertz, 1989; Queiroz, 1988). Como argumenta Lahire (2002):

Ora, admitindo-se que a realidade sensível, fenomenal, é infinita e que é – por razões que nossas relações com os valores, mas também a diversidade das formas de vida social, tornam em parte compreensíveis – suscetível de múltiplas aproximações metodológicas, de múltiplas interrogações científicas, de múltiplos pontos de vista, então os modelos não são simplesmente hierarquizáveis, pois nem todos eles falam do mesmo mundo social. (...) Eles nos apresentam versões diferentes de um mundo social que ainda é suscetível, com a variação perpétua dos valores e dos interesses culturais, de uma multidão de outras descrições e análises. (p.210)

⁹⁷ De todo modo, essa visão tributária da tradição hermenêutica não é sinônimo da concepção pós-moderna da inviabilidade da ciência diante da fragmentação dos discursos; ao contrário da visão que vê o próprio fragmento como verdade, aqui se acredita que o conhecimento científico é fruto do trabalho de interpretação e análise do pesquisador; mas este deve reconhecer as limitações de seu estudo.

5

CONFIGURAÇÃO DISCURSIVA 1: EXPERIÊNCIA DE VIDA VERSUS EXPERIÊNCIA COMPROVADA

“A única coisa que eu tenho e minha palavra”

Com este capítulo, começo então a análise propriamente dita. Vou dividi-la nas sete *configurações discursivas*⁹⁸ referidas e, em cada uma delas, apresento ao final um quadro com as características de perfil dos jovens que a compõem. Vale registrar que nem todos os 45 jovens foram incluídos em alguma configuração; quatro ficaram de fora, porque suas maneiras de falar sobre a transição da escola ao trabalho e sobre os processos de qualificação e de inserção no mercado de trabalho não formaram, com outras configurações ou mesmo sozinhas, um campo de significação próprio.⁹⁹ Isso não impediu que fragmentos de discursos desses entrevistados fossem aproveitados. Ao final da análise de todas as configurações, elaboro um capítulo conclusivo, que se organiza ao redor do material empírico e dialoga com a teoria que o iluminou.

O diálogo abaixo e os percursos interativos subseqüentes expressam o campo de significado que caracteriza esta configuração: a experiência ocupacional passada, que é contraposta pela exigência de comprovação na carteira de trabalho.

José¹⁰⁰: *Acredito que tem muita concorrência, muita gente tá desempregado, o mercado tá difícil e, às vezes, eles preferem pegar quem tem mais experiência.¹⁰¹ De repente eu tenho dois anos, o outro lá tem três, ele vai pegar o que tem três; se tem um com dois, um com três e um com quatro, ele vai pegar o que tem quatro. E aí vai indo. Quem não tem experiência, já descarta mesmo, sem problema nenhum pra eles.*

Gisela: *O que voce acha que significa experiência?*

José: *Experiência pra eles é um registro na carteira, mesmo que o cara não saiba nada, mas tá marcado na carteira dele. E, na verdade, alguns cargos aí, como por exemplo de digitador, eles pedem dois anos, três anos... Eu acredito que quem trabalha com*

⁹⁸ O anexo 4 traz um quadro comparativo com o resumo de todas as configurações.

⁹⁹ Não obstante, esses casos se juntam a todos os outros no anexo 3, que, tal como dito no capítulo anterior, apresenta a descrição de todos os entrevistados.

¹⁰⁰ Ressalto novamente que todos os nomes dos jovens entrevistados são fictícios.

¹⁰¹ Todos os grifos nos discursos selecionados indicam ênfase minha.

informática, sendo bom digitador... Mas pelo fato de eu não ter experiência na carteira como digitador, eles já descartam. Eu trabalho com informática desde 98, não trabalho assim de forma formal, de forma informal, fa o manuten ão de computadores e fa o um monte de coisas com rela ão a computador. Pelo fato de não ter experiência como digitador, eles não me pegam. Eles nem se habilitam a fazer um teste, ver como que e. Se não tiver experiência, sem chances.

O discurso de José, 23 anos, branco, deixa bem claro que a sua dificuldade para encontrar um emprego é a demanda por experiência registrada na carteira de trabalho. O mercado é personificado: quem exige são “eles” (“eles preferem, eles pedem, eles descartam”); “eles” – o outro significativo para outorgar reconhecimento no mercado de trabalho (Dubar, 2005) – podem ser os patrões e/ou os recrutadores – o que os diferenciaria socialmente – ou ainda os agentes mais velhos do mercado – o que traria a marca de uma divergência geracional. Mas, dada a idade (entre 20 e 28 anos) e o tipo de emprego que procuram (*telemarketing*, auxiliar de escritório, de produção e congêneres) é provável que o “eles” se refira à primeira possibilidade. Outros sujeitos desta configuração – na qual todos têm no mínimo dois anos de vivência em um dado ramo ocupacional – são expressivos dessa maneira de falar sobre a inserção no mercado de trabalho.

*É, assim, da **area** que eu trabalho ate´que e´fácil [a busca], que e´telemarketing, de cobran a. S que o **poblema** [sic] e´que eu queria mudar de **area**, não queria mais trabalhar com cobran a. Acho que e´muito desgastante pra mim, eu queria mudar, e estou vendo os dois lados. Cobran a, se eu conseguir, tudo bem, estou precisando bastante. Na **area** de cobran a e´fácil, s que, que nem estou querendo, pra mudar de área, **eles veem primeiro a minha última experiência.** Então, **eles não dão a chance de voce trabalhar com outra **area**, que e´exigido uma experiência de mais de tres anos como auxiliar de escrit rio, que e´a área que eu quero.** Mas eles não me dão uma chance nem de participar de um processo seletivo pra essa fun ão, no caso. Mas estamos aí, vamos ver no que dá... (Eliseth, 28 anos, branca)*

*Ninguem dá oportunidade, **eles** exigem experiência, muitas vezes coisas absurdas. E um grande problema que a gente encontra aí embaixo [na rua Barão de Itapetininga] procurando, e´que **eles procuram especifico pra vaga, o nome pra vaga**, por exemplo: o ajudante de armazem faz a mesma coisa que um auxiliar de expedi ão faz, faz o mesmo trabalho que o ajudante de dep sito faz, s que eles querem a vaga específica, querem o nome certinho. E isso dificulta. (Vanderson, 26 anos, pardo)*

*A maior dificuldade e´a experiência mesmo, tem que ter experiência na **area** mesmo. (...) Eu acredito que **melhor que um **peda o de papel**** onde está marcado s os seus conhecimentos, e´voce conhecer a pessoa pessoalmente, e a pessoa tá expondo os conhecimentos dela. (Cassiano, 26 anos, pardo)*

*Acho que o mercado espera experiência, que nem sempre o que está **no papel** e´o que voce fez na realidade. As vezes, voce escreve alguma coisa no currículo, ou voce cita, mas, ate´então, ele não sabe sua experiência. **A experiência, s voce mostrando que voce e´capaz que realmente eles tem como saber.** Ou então falam: “não e´o seu perfil”. Acho que uma empresa não pode falar “não e´seu perfil”. Voce sabe qual e´o seu perfil. E se estão oferecendo uma vaga de emprego e eu aceitei e´porque eu acho que e´o meu perfil.(...) Principalmente empresa de RH: “ah, calma aí, quando tiver do seu perfil a gente te chama”. Agora mesmo [depois de ter entregue o currículo na Max RH]: “quando tiver alguma vaga no seu perfil...” **Será que ela***

[Kátia, a recepcionista] sabe qual é o meu perfil, será que ela sabe até onde eu posso chegar? Não sabe. Então isso fica um pouco vago. Eu que teria que perguntar pra ela qual é, qual seria o meu perfil, porque eu sei; mas se ela olhou meu currículo e falou que não era, nem quis fazer uma pergunta para saber qual era meu perfil, acho um pouco mais difícil, né! (Geny, 25 anos, parda)

É difícil [a busca], porque tenho carteira desde os 14 anos, mas está em branco. Os entrevistadores... ninguém acredita: “não há jeito de você comprovar tudo o que fez?!” A experiência que hoje o mercado exige é aquela imposta num carimbo, não uma experiência de vida. O que eu tenho é experiência de vida. Tenho 22 anos e não tenho registro em carteira, tirei a minha carteira de trabalho aos 14 anos, não tenho como comprovar. Tenho referências, mas não tenho como comprová-las...O que o mercado exige, ele não se interessa pela minha experiência, ele se interessa por apenas um carimbo num pedaço de papel. (Vicente, 22 anos, pardo)

O problema aqui não se assenta na falta sentida ou na mera exigência de experiência, pois estes jovens as têm; têm e a valorizam, seja em empregos desconexos (caso de José, que já trabalhou registrado em empresa de tecidos, em atacadista de cosméticos e em supermercado, como açougueiro, e trabalha informalmente com manutenção de computadores) ou em um mesmo tipo de trabalho que configure uma “área” (caso de Vanderson e de Eliseth, que trabalharam, respectivamente, com carga e descarga e com telemarketing; caso de Cassiano, que trabalhou por cinco anos como operador de linha telefônica; caso de Geny e Vicente, que já trabalharam na área de seu curso superior). A “área” aqui é a área da experiência ocupacional passada, composta por saberes práticos que se formaram *in loco*, na própria realização das tarefas (Dubar, 2005). Embora denominada, essa “área” não necessariamente confere identidade aos jovens desta configuração, já que nem todos querem permanecer no mesmo ramo em que trabalham – somente Vicente trabalhava, mas procurava outro tipo de emprego – ou trabalharam.

Se seguimos Dubar (2005) na concepção de que a identidade é socialmente construída e “deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura” (p.135); e que, nessa construção, a relação “identidade para si” (identidade “real”, ato de pertencimento, processo biográfico, transação subjetiva) e “identidade para o outro” (identidade “virtual”, ato de atribuição, processo relacional, transação objetiva) é inseparável e faz parte do processo de socialização, tem-se, neste momento, que estes jovens também não possuem uma identidade para o outro, porque sua “*experiencia de vida*” em termos ocupacionais não é reconhecida. É assim que há uma identidade do “eles”, mas esta não se contrapõe a um “nós”, ao pertencimento a um grupo de referência, seja ele de origem ou pretendido. Com efeito, suas experiências anteriores não lhes dão um *status* de executor estável (Dubar, 2005), para o que também contribui a relativa pouca idade de vários deles.

Segundo Dubar (2005), o processo de atribuição de identidade pelas instituições ou agentes que estão em interação direta com os indivíduos – no caso, os agentes do mercado de trabalho – só pode ser apreendido “no interior dos *sistemas de ação* nos quais o indivíduo está implicado, e resulta das ‘relações de força’ entre todos os atores envolvidos e da legitimidade – sempre contingente – das categorias utilizadas”. Por outro lado, o processo de incorporação da identidade pelos próprios sujeitos “só pode ser analisado no interior das *trajetórias* sociais pelas e nas quais os indivíduos constroem ‘identidades para si’ que nada mais são que a ‘história que eles se contam sobre o que são’” (p.139, grifos do autor). Ora, isso significa que se está aqui diante do conflito expresso por Naville (1956) entre as qualificações requeridas – reconhecidas pelos agentes do mercado – e as qualificações adquiridas pelos sujeitos ao longo de seu processo de socialização, na família, na escola, no próprio trabalho. Na visão destes jovens

(Dubar, 2005, p.146). A construção de uma “identidade profissional básica” não diz respeito apenas a uma identidade no trabalho, “mas também e sobretudo a uma projeção de si no futuro, a antecipação de uma trajetória de emprego e a elaboração de uma lógica de aprendizagem, ou melhor, de formação” (p.149). Senão, vejamos.

A experiência ocupacional que eles possuem – e valorizam – é fruto de um passado que é mais duradouro conforme a idade, mas não depende apenas dela, já que há nessa configuração os por mim classificados como “jovens-adultos” (Eliseth, Vanderson, Cassiano e Geny) e os “jovens” propriamente ditos, ou seja, que têm entre 20 e 24 anos (José, Vicente e Ana Maria). Para todos eles, essa vivência passada dá uma certa segurança em relação à capacidade de, ao desempenho no trabalho, mas as palavras que podem exprimi-la perdem validade diante da ausência de um “*pedaço de papel*”.

*Que eu tenho sempre a **cabe a feita**, assim, e tudo que voce falar: “Ana, vou te ensinar a fazer isso”, eu vou aprender e vou fazer da melhor forma possível.* (Ana Maria, preta, 20 anos)

*Com certeza! Eu falo [numa entrevista] que eu sempre trabalhei na **area comercial**, que eu gosto de trabalhar na área comercial, atendimento ao público, que eu sou uma pessoa **dinamica**. Não gosto de ficar parada, de ficar s em um afazer, presa em um determinado cargo, não gosto disso. Talvez seja por isso que me ajudou bastante no Unibanco. Eu falo, eu mostro como eu sou, o meu perfil. S que aí a empresa fala: “não é o seu perfil”. Aí penso: qual é o perfil que essa empresa quer?* (Geny, parda, 25 anos)

Porque o que eles pedem e experiência. E eu nunca tive. Tenho todo tipo de curso com relação à informática, mas experiência mesmo, eu nunca tive. Então, acredito que a única experiência que posso ter na área de informática e fazendo estágio. Se eu fizer estágio, aí sim eu posso ter uma experiência e procurar emprego nessa área. Ele [o entrevistador] não vai fazer assim: “Ze, pega esse computador e arruma ele pra mim”. Ele não vai fazer isso, porque se ele fizesse isso, com certeza eu faria isso que ele tá pedindo... Ele vai chegar e olhar minha carteira, s isso que ele quer ver; não tem, então... Voce pode ser um expert no que for, se voce não tiver alguma coisa que prove isso, não vale nada. (José, branco, 23 anos)

Vanderson: *Não, normalmente estou colocando [no currículo] s as **qualificaões mesmo**. O que eu já trabalhei registrado, porque às vezes voce tem experiências em outra coisa também, s que isso não é válido. Igual eu, trabalho com carga e descarga desde os 14 anos, isso dá pra mais de 10 anos de trabalho quase, entendeu? S que eles não querem isso, eles querem o que está aqui, no seu currículo. Se voce tiver um ano no currículo, é um ano. E, no meu caso, como **tenho tanta experiência** assim, dentro dessa **area** vou executar muito bem o meu serviço, s que eles não aceitam. Eles querem dois anos, tres anos*

Gisela: *Voce falou em qualificaões...*

Vanderson: *Não, experiência profissional, no caso, eu coloco. Qualificaões, a **nica coisa que eu tenho e informática e ingles basico**.*

O que se depreende desses discursos? Por um lado, é interessante observar a diferenciação que Vanderson faz entre experiência e qualificação: esta se refere aos cursos

formais que ele já realizou, mas os saberes profissionais que ele adquiriu no próprio trabalho não são incluídos sob essa denominação. Aqui vai se configurando uma representação de que qualificação é, para estes jovens, sinônimo de escolaridade formal. Por outro lado, tem-se que a dificuldade da busca não é colocada em si mesmo, mas antes em causas externas, no “eles”, que não dão oportunidade para que, ao menos, o perfil seja conhecido para além da carteira de trabalho e do *curriculum vitae*.

Esse perfil, essa experiência, é fruto de uma trajetória ocupacional que começou, em geral, por volta dos 14 anos, o que já revela uma aproximação do meio social de origem destes jovens. Não sem razão, portanto, o local de moradia foi outro motivo manifestado por eles para expressar sua dificuldade de conseguir um emprego.

...e uma das coisas também, a gente observa que em primeiro lugar a pessoa pergunta, qual que é o bairro. Eu moro na Zona Leste, a pessoa já pergunta: “qual que é o bairro?”. As vezes até tem uma vaga, ou no Centro que é perto da Zona Leste, próximo do Tatuapé, a pessoa acaba falando que não tem a vaga, né? Porque acha que na Zona Leste, periferia, acha quepode causar algum problema dentro da empresa, né? Então isso que eu tenho enxergado muitas vezes. (Cassiano)

As vezes, eles querem profissionais que dão menos custos. Que nem, uma condução, o local de trabalho não muito longe da residência, essas coisas assim. (José)

E, também, eu moro num conjunto habitacional do Ceasa, e do Cingapura lá. E lá tem um monte de empresa em volta, e por você estar naquele meio, ninguém quer saber se você é honesto ou não, por você estar naquele meio, você já é descartado, entendeu? Eles não querem saber que você está lá dentro, e que você é trabalhador, nada. Porque lá no meio tem traficante, tem bandido, tem PCC, tem um monte de coisa. Aí eles não dão valor, assim, também. E eu acho que minha maior dificuldade é essa, porque eles vão ver pelo endereço onde eu moro. (Ana Maria)

Vê-se aqui que, para estes jovens que procuram emprego no Centro, os requisitos exigidos para o preenchimento de uma vaga passam muitas vezes ao largo da escolaridade mínima exigida, que é o grau médio. Buscando trabalho nas ocupações típicas oferecidas nas agências dessa região – *telemarketing*, analista de crédito, auxiliar de escritório e de produção –, e considerando-se preparados para nelas atuar, eles vêm operar na sua seleção mecanismos que não têm relação direta com o desempenho da função. Como, nessas ocupações de serviço, a presença do indivíduo é decisiva – já que a natureza do processo de circulação mercantil passa por sua pessoa (Salerno, 2001; Zarifian, 2001) –, as maneiras de ser – aí incluídas as apreciações sobre a idade, o sexo, a cor, vestimenta, o local de moradia – desempenham um papel central na triagem destes jovens.

José, que faz curso técnico em Informática, e os quatro jovens que já estão no ensino superior (Cassiano, em Informática; Geny, em Economia; Vicente, em Turismo; e Ana Maria,

em Moda, os dois últimos por meio de bolsa de estudo) querem encontrar um estágio ou um emprego na área do curso. Mas, como eles precisam manter suas casas (Cassiano e José), ou a si próprios (Vicente e Ana Maria), ou ainda ajudar nas necessidades coletivas da família (Geny), a urgência monetária muitas vezes se sobrepõe ao trabalho esperado, desejado:

Eu acredito que a faixa salarial do estagiário hoje, eu acredito na área que eu estou procurando está boa, mas tem algumas empresas que elas dão faixa salarial muito baixa mesmo. Eu até fui fazer uma entrevista e a empresa queria dar um salário mínimo, s que, uma pessoa como eu, te falei, uma pessoa casada que é pai de família, eu acredito não tem condições de viver com um salário mínimo s. (Cassiano)

Na verdade, estou precisando de qualquer um, né? Sou casado, tenho uma filha e o que estiver vindo eu tô pegando. Mas assim, tem que ser uma coisa razoável e não muito distante do estou estudando. Tô procurando estágio porque é uma coisa que posso estar acrescentando no meu currículo, mais tarde. E se eu tiver com um emprego em mãos, é uma garantia de que posso continuar meus estudos. Então, o que tá vindo pra mim vai ser timo. (José)

No come o eu estava procurando como recepcionista de caixa. Mas agora, como está tão difícil, eu estou aceitando qualquer coisa. E não tive resposta ainda. (Ana Maria)

Para Vanderson – que foi o mais enfático de todos estes jovens sobre sua necessidade material ao responder à primeira questão (a busca “*e´ma ante porque eu tenho aluguel para pagar. E o aluguel não espera*”) –, essa necessidade se sobrepõe à conduta que seria considerada digna de um desempregado, por oposição ao “vagabundo”:

Ah! Tenho feito o que muitos vagabundos, em termos, fazem, que é passar por debaixo de roletas de trem, de ônibus, pedir pro cobrador deixar passar, ou até mesmo pedir carona em ônibus. Porque não tem condições: uma cidade onde tudo é longe e uma passagem custa R\$2,00, ou seja, você é obrigado a gastar R\$4,00 todo dia, não comendo, porque se for comer vai gastar muito mais. Então não tem condições...

Mas nem sempre esse é o caso. O próprio Vanderson afirma em algumas passagens que não trabalha só pelo salário, o que revela não somente ambigüidades e tensões em suas percepções, mas também e por isso mesmo certas margens de escolha para sua ação. É assim que ele deixou seu último trabalho, como auxiliar de produção em uma metalúrgica, porque não via ali possibilidade de promoção:

Minha produção era dada em cima de separação de alumínio, de inox, de metais em geral. Essa era minha função lá. Lá tinha muita guilhotina, muita prensa. Então, minha intenção maior lá era aprender uma guilhotina, uma prensa, tanto é que eu comecei a aprender a guilhotina, s que, numa conversa que eu tive lá com um chefe, perguntei quanto tempo demoraria pra eu ter, digamos assim, uma ascensão profissional, pra ter um conhecimento maior lá dentro. Ele disse que demoraria, em média, três anos pra um ajudante passar a meio oficial que seja, quer dizer, e muito tempo. Hoje em dia está muito corrido, se você demorar três anos pra você ter uma, me fugiu a palavra, para você ter uma promoção, e muito tempo. Três anos é uma faculdade e olha lá!

Vanderson afirma que não nunca teve dificuldades com dinâmicas de grupo e entrevistas, e avalia que o curso de teatro que realizou o ajudou nesse sentido, ao torná-lo mais desinibido e ensiná-lo a conversar. Embora tenha parado o curso, a circulação por esse espaço lhe forneceu uma segurança que talvez lhe dê mais condições para sair de um emprego e novamente enfrentar um processo seletivo.

Mas, vários são outros casos que revelam a decisão de sair de um emprego quer pelas condições de trabalho adversas quer pela não-possibilidade de um horizonte profissional ali dentro, por menor que ele seja. E, não se deve esquecer, trata-se aqui ou de jovens provedores (Vanderson, José e Cassiano), ou do que se mantém sozinho (Vicente), ou daquela cujo salário contribui de fato para o orçamento doméstico (Geny) ou, finalmente, da que precisa trabalhar para pagar a dívida que tem para com o patrocinador de bolsa da faculdade (Ana Maria). Assim, não tanto pela idade, mas antes por sua posição e papel na família, esperar-se-ia encontrar, entre eles, maior aceitação para qualquer tipo de trabalho, já que – essa era a expectativa teórica – eles deveriam configurar percursos que Guimarães denomina “trajetórias de inserção” (por oposição às “trajetórias tentativas”), caracterizadas pela urgência na obtenção de uma ocupação e de um salário. Não parece ser este o caso. Não porque haja, para estes jovens, uma efetiva possibilidade de apoio financeiro familiar, até porque muitos dos pais ou cônjuges estão desempregados ou em ocupações inferiores na estrutura ocupacional; ao que parece, eles buscam, sempre que possível, ter um mínimo de domínio sobre suas condições de trabalho, e contam para isso com pequenos amparos monetários, como o seguro-desemprego. Em outras palavras, eles criticam a submissão que vivenciam nos processos de recrutamento e procuram alternativas para conciliar a necessidade presente e a expectativa futura, expressas, respectivamente, no trabalho atual possível – mas minimamente palatável – e na continuidade dos estudos, para a conquista de um trabalho melhor no futuro. De qualquer modo, deve-se observar que esse leque de possibilidades é mais manifesto no tempo passado, seja porque aí é mais fácil visualizá-lo, seja porque a situação presente pode ser menos afeita a uma decisão desse porte, diante da premência material:

Ah, eu achava, que eu queria sair mesmo [do último emprego, em telemarketing]!! É, porque não estava... Eles estavam... É o jeito deles trabalharem, e assim, eles gravam o que voce fala com o cliente e depois chamam voce pra te passar o feedback. S que aí eles questionam muito: “Por que voce perdeu esse cliente?” Pra eles, voce não podia perder o cliente, voce tinha que fechar de qualquer jeito: “Por que voce não falou isso, não falou aquilo?” E aí tem a história do domingo, que era sempre, aí não dá. Eu queria sair e como não queria pedir conta, aí chegou uma hora que eles me demitiram. (Eliseth)

No Itaú, fiquei oito meses, mas eu mesma que resolvi sair, porque estava trabalhando quase 16 horas por dia; eu estava ficando louca. (...) Eu trabalhava... Total! Eu cuidava de funcionários, eu gerenciava funcionários na parte externa, na parte interna, tesouraria, caixa, fazia tudo, a parte administrativa e comercial inteira. (Geny)

Ate´a empresa que eu saí [prestadora de serviços telefônicos] não foi algo que eu tenha sido mandado embora, foi em comum acordo pra que eu pudesse ter um crescimento, porque onde eu estava, eu estava paralisado, não conseguia ter um crescimento. E lá eu fiquei todos esses seis anos também, e eu via muitas pessoas entravam com um ano de empresa e já se tornavam supervisor, chefes. E eu estava há seis anos ali e a única coisa que eles falavam era que eu era um bom funcionário, que eu supria as necessidades deles e desempenhava a função muito bem. Então, isso pra mim não era o crescimento que eu estava buscando, queria um crescimento dentro da empresa, buscando aquilo que eu tenho pra oferecer mesmo. (...) Eu acredito que eu mostrei isso esses seis anos dentro da empresa, s que eu não fui reconhecido. (Cassiano)

Infelizmente, minha irmã ligou, ela está tendo problemas nos rins, eu estou super preocupado, e eu pedi pra ligar. E meu encarregado me seguiu pensando que era brincadeira, já disse que eu já estava na marca do penalti, veja, e´uma gíria para dizer que eu provavelmente iria ser despedido. E minha mente ficou tão confusa no momento, pedi ajuda pros meus outros amigos: “saiu ou não saiu?”. E todo mundo foi unânime, dizendo que se for algo melhor, e e´um trabalho honesto, voce tem que buscar. Todos os meus amigos sabem que eu curso faculdade à noite e eles ficam indignados por eu trabalhar o dia inteiro ganhando a mixaria que eu ganho. Então, eu busquei algo melhor para mim. S que, como eu disse anteriormente, há pessoas de pouca consciencia da situa ão alheia, e ele me retrucou, dizendo que eu era uma pessoa imprestável, canalha, cretino que, traiu, entre aspas, a família, como se essa rua tivesse parecendo uma máfia siciliana. Eu disse: “eu apenas saí porque estou buscando algo melhor para mim”. Tenho 22 anos, sem registro em carteira, estou aqui em São Paulo cursando minha faculdade, infelizmente não vou ser como voce trabalhando o resto da vida de plaqueiro. E ele se estressou, se alterou... Eu simplesmente fiquei calmo, e ele simplesmente disse: “apesar de tudo na cara de pau, eu te admiro”. E falei: “o que e?” “Ou voce e´muito cara de pau ou voce e´muito calmo mesmo; porque, se fosse eu, ou se fosse outra pessoa, eu já tinha te agredido”. Eu falei: “voce pode tá me achando ordinário, mas esse e´meu jeito. Voce sabe que eu to certo, voce pode tá com raiva agora, voce sabe que eu to certo, eu to atras do meu futuro”. (Vicente)

Para Ana Maria, o não reconhecimento de seu trabalho – como operadora de caixa em uma grande rede de cinema –, na sua visão resultado do preconceito de seu gerente, fez com que ela pedisse demissão.

Aí eu acabei entrando no cinema, onde eu acho que ganhei mais foi na entrevista, porque eu não sabia o que eles queriam. S que entrei lá feliz e saí desanimada, porque eu durei dois anos, dois anos e meio, me esforcei pra caramba, fui destaque do m (e)Tj4.02204.001 (e)32.92204 0 Ta que acontece? Eu nunca faltei, nem por motivo de doen a nem nada; h mpre fui destaque da ár a e, no final, quando eu mais precisei da empresa, ela não me ajudou. Eu ganhei uma bolsa no cursinho, ia para o cursinho à noite. E eu já tava pronta para proje ão, Tjs6100354 (0)Tj (e)Tj34

eu tenho, acho que pela educa ão que meu pai me deu, eu sei o que e´certo e o que e´errado e eu não fa o nada para os outros que eu não gotaria de receber para mim. Então, eu nunca cheguei atraTj4.00354 (0)Tj (e)Tj34 ão, fiquei ate´hoje deprimida, depois que eu saí de lá, me senti humilhada depois... Pedi demissão, com a cara e a coragem, meu nome foi ate para o SPC por cauTj4.00354 (0)Tj (e)Tj34 Tj4.02204.001 Tj4.02204.0 Tj mim que eu fiz a coisa certa, não poderia ficar num lugar que estava me tratando mal. Eu acabava perdendo prova no cursinho para ir trabalhar e, no final, nao fui reconhecida. Ela [a irmã] continua. Ela

*porque ela fez umas contas, tem mais cabe a, assim. E ela se sente na necessidade de trabalhar, mas eu sei a dificuldade que eu estou passando agora. Mas eu prefiro sentir a dificuldade que ser humilhada, que acho que e' a pior coisa que tem. A minha **dignidade** eu ainda tenho ainda comigo, eu posso perder tudo, mas a minha dignidade eu vou ter. (Ana Maria)*

O salário, portanto, não é tudo. Mesmo tendo que custear as despesas da casa ou de si próprio, os jovens desta configuração não se sujeitam a qualquer tipo de trabalho, não se submetem a situações consideradas prejudiciais ao seu desenvolvimento. Será que a permanência por mais tempo na escola é um dos fatores que explicam tal comportamento? Se seguirmos as idéias de Dubet (1994) sobre as três lógicas^M

E aí eu fiquei dois meses tercerizada e depois consegui minha efetivação. Aí me efetivei como gerente de contas, mas hoje em dia já foge, já pedem inglês, espanhol... Hoje nenhuma escola do governo oferece isso. O inglês é's o one, two, three e o verbo to be, que é's isso que aprende na escola. E é isso. Muito difícil! (Geny)

Não aprendi nada no primeiro [colegial], nada, nada. E eu passei, nem por falta nem por nada, passei. Aí eu mudei de escola, fui para o [nome da outra escola], e eu falei: "deve ser por causa de que estava em greve". Mas não é; nesses três anos eu não aprendi nada, tanto é que eu tive muita dificuldade para tentar no cursinho assim, até cheguei a desanimar, eu falei: "pô, eu não sei nada! Como que eu vou aprender alguma coisa?" (Ana Maria)

Dos sete jovens desta configuração, quatro fizeram parte de sua trajetória escolar fora da cidade de São Paulo (Vanderson, Eliseth, José e Vicente). Nesses casos, eles comparam o aprendizado nos dois lugares e enfatizam a pior qualidade do ensino na capital.

Pra você ter um ideia, eu me admirei porque quando entrei no 2º ano aqui, tinha gente que não sabia dividir, falei: "nossa, isso aí não acontece lá [em Teresina]!". Tinha gente que não sabia dividir com dois números, no 2º ano do ensino médio. (...) Era muito mais exigido do que aqui. Nesse curso técnico, o professor fala assim: "vai ter um seminário pra vocês fazerem" e a classe: "ah, não, seminário, eu tenho vergonha!", eu falei: "olha s , um monte de marmanjo com vergonha de fazer uma coisa assim!". Então, por aí você já tira. (José)

Conforme visto no capítulo 3, Dubet (1996) afirma que a dualidade vivida na escola – integração e competição entre alunos – varia conforme a posição social dos indivíduos, aqueles de camada média experimentando as faces dessa experiência de maneira instrumental e contraditória. Embora não se possa ratificar, pelos discursos, essa afirmação – mesmo que se considere os indivíduos desta configuração como pertencentes a esse segmento, se os olharmos pelo prisma da escolaridade – é visível que, para todos eles, os saberes escolares não se convertem em saberes profissionais valorizados no mercado de trabalho.

Mesmo que a permanência por mais tempo na escola possa produzir uma visão mais crítica e uma perspectiva de construção de si mais autônoma – tendo influências sobre as recusas de trabalho acima referidas –, pode-se dizer que, diante da experiência escolar e ocupacional descrita pelos jovens desta configuração, não há propriamente, para eles, transição da escola ao trabalho. Em primeiro lugar, porque – como a maioria dos jovens brasileiros –, enquanto estudavam, trabalhavam concomitantemente. Ou seja, não há a passagem ao trabalho somente depois do fim da formação escolar obrigatória, como acontece ou acontecia nos países europeus; quando muito, há uma passagem apenas física, que é o deslocar-se da escola para o ambiente de trabalho. Mas, além disso, mesmo que tivessem se inserido no mercado sequencialmente à escola média, ainda assim a transição não teria lugar, dado o distanciamento entre aquilo que se aprende e se vive na escola e aquilo que se aprende e se vive no trabalho. Vale lembrar a fala espontânea de Vanderson sobre o curso de teatro:

ali, ao lado de toda a vivência significativa que teve para sua vida, aprendeu coisas que lhe ajudam atualmente no mercado de trabalho.

Entretanto – e aqui reside uma diferenciação entre estes sete jovens –, a transição adquire novo significado para aqueles que pararam os estudos (Eliseth e Vanderson) e para aqueles que trilharam o caminho de novos cursos (José) ou, principalmente, do ensino superior (Cassiano, Geny, Vicente e Ana Maria): no primeiro caso, tem-se um novo tipo de transição, do (eventual) trabalho à escola; no segundo, a transição de um trabalho “qualquer” para um trabalho em sua “área”, ou seja, uma transição, de fato, da escola superior para um trabalho relacionado ao curso – mesmo que seja apenas no tempo futuro. Para aqueles que estão no ensino superior, a “área” relaciona-se a um novo tipo de trabalho, associado a uma especialização, isto é, aos conteúdos teóricos em alguma carreira. Os diálogos abaixo, mantidos, de um lado, com Vanderson (que só tem ensino médio) e, de outro, com Cassiano (que faz superior em Informática), indicam que eles sabem que níveis de escolaridade diferentes devem produzir (ou deveriam, ao menos) trabalhos e rendimentos diferentes:

Vanderson: *O antigo que eu estava era na metalúrgica, aí eu estava mudando pra um de carga aerea, que é o que eu gosto. Porque hoje em dia não é o salário; o salário é o último, pra falar a verdade, porque tem o ambiente de trabalho, tem voce-estar trabalhando ou não com coisas que voce-gosta. Isso é tudo que avalio, por exemplo, numa vaga, entendeu? E o salário vem pra que? Pra voce-se manter e estar se especializando, porque sem especializa ão não tem como. Está cada vez mais difícil. Ajudante, se procurar aí embaixo [na rua Barão de Itapetininga], voce-encontra praticamente todo mundo... Um técnico pode voltar a ser ajudante, sem interferir em nada, então, quer dizer, ele tem um campo maior aberto, e a gente não.*

Gisela: *A gente quem? Quem voce está chamando “a gente”?*

Vanderson: *A gente eu, que não tem tanta especializa ão. Comecei cursos e tive que parar por conta de não ter condi ões financeiras. Então, são coisas que me arrependo, são frustra ões que voce-leve pra vida, porque isso não some da gente, não desaparece.*

(...)

Gisela: *Voce tinha dito que o salário era a última coisa...*

Vanderson: *Isso, o salário é a última coisa, s que, quando voce-está numa situa ão em que não se tem qualifica ão, aí já muda a hist ria: aí voce, por conta de estar se qualificando, voce-tem que se submeter a empregos que voce não goste ou que não adapte, por exemplo.*

Gisela: *E o que é a qualifica ão pra voce?*

Vanderson: *Qualifica ão é voce-ter conhecimentos, preferencialmente avan ados, em informática, que isso te abre muito o campo... E uma coisa puxa a outra, ingles também, por conta de que a informática usa muito ingles, isso ajuda. Acho que basicamente é isso, uma informática bem boa já te abre portas. Eu tenho no ão de informática como usuário, s que aí já vem linguagem de Java, linguagem de Linux. Então, quer dizer, evoluiu muito e a gente vai ficando pra trás. Eu, no meu*

caso, me sinto muito atrás no meu tempo. E, no caso, a minha inten ao agora, depois de 26 anos, pensar muito, penar, e estar conseguindo um emprego e estar investindo em cursos, porque e o jeito.

Cassiano: *Eu tenho um professor, ele deu aula pra mim no 1º semestre, tá dando aula nesse 3º também. Ele falou que nos estávamos ali fazendo faculdade não pra ser um técnico, mas sim pra ser um gerente, pra ser um melhor. E isso marcou, marcou pra mim, porque a realidade e'essa: quando voce vai fazer uma faculdade, voce não tá ali pra voce ser um técnico, não discriminando um técnico, mas não pra ser um qualquer. Voce tem que buscar uma faculdade pra voce ser o melhor na area que voce tá fazendo, tá estudando, pra voce ser um profissional mesmo. Porque tem pessoas que s fazem uma faculdade por fazer, mas não sonham em ser profissionais mesmo. Então deixam de muitas vezes ganhar oportunidades.*

Gisela: *O que voce tá chamando de “profissionais”?*

Cassiano: *Profissionais e' aquilo que eu falei, ne? Ser dedicado, e' ser guerreiro, buscar mesmo, e.. Não s seu crescimento, mas crescimento da empresa também. Então pra mim isso e um profissional.*

O primeiro ponto interessante a se observar na fala de Vanderson é que, na verdade, ele não está “se qualificando”, se tomarmos sua própria representação do que seja isso: ele não faz inglês nem informática; também não faz nenhum outro curso nem a faculdade almejada na área de Engenharia. Os discursos expressam, portanto, uma imagem de que esse é o caminho que terá que trilhar para “ter um detalhe a mais” e conseguir um emprego. Já Cassiano, este sim, em processo de qualificação, quer um estágio “pra tá podendo mostrar aquilo que eu aprendi”. Assim, embora tenham a mesma idade e provenham do mesmo meio social de origem, diferentes níveis de escolaridade produzem maneiras de falar muito divergentes no tocante à expectativa mais imediata: emprego para um, para custear o estudo futuro; estágio ou emprego na área para outro, para colocar em prática aquilo que está aprendendo.

Entretanto, essa maneira de falar e essa expectativa diversa não significam que o curso superior produza resultados diferentes. Ou seja, se os jovens que aí ingressaram (Cassiano, Geny, Vicente e Ana Maria) possuem um projeto de mobilidade que vai além do horizonte das capacidades familiares de prover mais escolaridade, eles também estão ali procurando um trabalho que não é necessariamente o trabalho da sua área do curso. Em sua condição presente, Cassiano, Geny e Ana Maria aceitariam qualquer trabalho cujo salário fosse minimamente suficiente para, respectivamente, manter sua própria casa, ajudar a mãe a fazê-lo e ressarcir a bolsa da faculdade; e Vicente já trabalhava em outra área que não a sua. A diferenciação reside, portanto, na oposição entre uma escolarização interrompida, representada pelo fim do ensino médio (Eliseth, Vanderson), e uma ainda em processo (José, Cassiano, Geny, Vicente e Ana Maria), expressa por um curso técnico ou especialmente pelo

nível superior. Essa oposição tem efeitos não só sobre as pretensões profissionais de curto prazo, como sobre a própria transição escola-trabalho. Aqueles que estão no curso técnico ou na faculdade são, assim, uma variante desta configuração. Senão, vejamos.

Se o chamado “alongamento da juventude” apontado pela literatura (Attias-Donfut, 1996; Dubet, 1996) não vale para esses “jovens-adultos”, já que eles começaram a trabalhar cedo e já deixaram a família de origem, Eliseth e Vanderson pretendem voltar a estudar, o que produz novos impactos em seu processo de autonomização de *status*. Essa nova transição – do trabalho à escola – também têm efeitos temporais importantes: se todos valorizam seu passado expresso por alguma experiência ocupacional (e nunca pela formação recebida na escola), Vanderson e Eliseth manifestam algum tipo de arrependimento pelo fato de não terem continuado os estudos. E, mesmo José, que faz um curso técnico em módulos, expressa-o por meio de um condicionamento pretérito.

E, na verdade, nem foi tão legal [vir para São Paulo], ne? Porque eu acredito que se estivesse lá [em Teresina] eu já taria terminando uma universidade, ne? Que a maioria do pessoal lá, não é que tem mais condições, e que tem mais oportunidade pra estudar. (...) Na verdade ninguém tem condições de pagar faculdade lá, ou é federal ou é estadual, uma das duas. Eu poderia estar trabalhando também. Aqui não, aqui na verdade, como eu vim pra cá e tive que come ar a trabalhar, eu tive que escolher: ou trabalha ou estuda, e eu tive que optar por trabalhar. (José)

Eu acho que a pessoa tem que estar sempre se atualizando, ficar estudando sempre, a pessoa tem que saber muita coisa, ter várias funções, tem que estar sempre sabendo... Eu sei Windows, Word, Internet, esse eu sei, mas acho que tem vários programas de computador hoje que se voce souber usar, voce consegue ate um emprego. (...) Então, acho que tem isso também: eu só pensei em trabalhar, trabalhar e não pensei em estudar e ser uma profissional mais completa. Então, é isso que eu falo: só pensei em fazer... Eu já sabia informática e não pensei no futuro, que não ia ficar lá [em Fortaleza] pra sempre... Não pensei em me reciclar, pegar as oportunidades, aprender várias coisas. Eu quero ver se eu consigo ter esse diploma, quero ver se consigo fazer um curso universitário, apesar de que já estou meio velhinha, tô ficando velhinha, já. Se não aproveitar agora, não fa o nunca. Já devia ter feito há mais tempo. (Eliseth)

Comecei cursos e tive que parar por conta de não ter condições financeiras. Então, são coisas que me arrependo, são frustrações que voce leva pra vida, porque isso não some da gente, não desaparece. (Vanderson)

Mais ainda, o arrependimento é por não ter feito os cursos na hora certa. De

completo”; mas antes que essa perspectiva passa, em primeiro lugar, pelo ingresso no ensino superior, o que está condicionado à conquista de um emprego no presente. Se a dificuldade para “*arrumar trabalho*” não é internalizada como auto-culpabilização, eles sabem, por outro lado, que qualquer mobilidade ascendente depende da continuidade do processo de formação, o que, por sua vez, só depende de si próprios. A razão para buscar uma faculdade aparece, assim, fortemente associada à realização de um trabalho de melhor qualidade, em um futuro longínquo.

*Eu gosto [da área de carga e descarga], porque é uma área que está em crescimento também. Dentro da área de logística, a gente é a base da pirâmide, carga e descarga é a base da pirâmide, e eu pretendo **crescer** nessa **área**. No caso, quero estar dentro da **área** de carga aérea por que? Como **eu quero** estudar Engenharia, Engenharia Mecatrônica, tem tudo a ver com tecnologia, aviação e coisas desse tipo, que é uma coisa que eu gosto. Então, estando dentro de uma área dessa, posso ir fazendo curso e crescendo, simultaneamente. Então, esse é meu interesse, meu **objetivo** e lá na frente, estou olhando longe. (Vanderson)*

*Então, **quero** ver se consigo fazer faculdade pra mim melhorar profissionalmente, e ter um bom salário; pra conseguir pelo menos uma vez por ano ir ver eles [os pais], porque já faz quase três anos que não vou; pra eu ter uma vida mais estável, com um salário melhor. Quero ser mãe ainda, então, até os 30... Eu estou com 28, quase 29, então, pelo menos até os 32, 35, quero ser mãe. (...) Mas estou mais pra Letras, porque aí vou aprender idiomas. Mas **eu quero** ver também o mercado de trabalho, como que é, porque não quero ser professora, não quero lecionar. Quero ver se tem um outro mercado de trabalho pra trabalhar também. (Eliseth)*

Novamente aqui aparecem as tensões e os cálculos feitos entre o que se gosta e o que lhe é mais conveniente. A decisão pela tentativa de ingresso na faculdade não se relaciona somente, portanto, à obtenção de um trabalho de melhor qualidade, com salário mais elevado e maior estabilidade. Como expressa Eliseth, ela representa igualmente a possibilidade de voltar para o lugar de origem. A força da família – seja ela de origem ou futura – na estruturação da conduta presente e na expectativa futura também aparece no discurso de Vanderson, para quem a decisão de seguir o ensino superior pode ser, também e simplesmente, relacionada à realização pessoal – sem necessariamente o qualificativo profissional –, como expressam os dois fragmentos abaixo:

*É aquela história: eu vim de uma família pobre. Minha família nunca ostentou uma faculdade, nunca pensou nisso, pra falar a verdade. Então, no caso, **eu quero** muito, talvez desesperadamente, porque? Porque a partir de alguém vai ter que acontecer isso, vou ter que **mudar uma geração**. Então a partir de alguém, por que não eu? Fazendo uma faculdade, meu filho vai ver, “opa, meu pai tem uma faculdade”, ele vai querer fazer também, e assim vai, quer dizer, de mim pra frente vai ter outra geração. Não que eu tenha preconceito, mas a gente tem que **crescer**, tem que querer o melhor pra gente. Eles não quiseram isso, quiseram ter a casa, criar os filhos e pronto.*

É um diferencial importante [a faculdade], cada vez mais, porque o que era o 2º grau antigamente, hoje em dia é a faculdade. Não é só uma faculdade também, você fez sua faculdade não é pra sossegar... Aí sim você vai buscar um... Aí acho que você come a sua vida,

*na verdade, porque aí você vai pós-graduar, fazer um **mestrado**, se puder, vai se especializar. Na verdade, a faculdade é a porta aberta, aí você que vai buscar seu próprio caminho...*

Cassiano, Geny, Vicente e Ana Maria, os quatro que já ingressaram no ensino superior, parecem ter, além de um passado ocupacional valorizado, um presente que lhes dá alta realização pessoal (diferentemente do que acontecia na escola): o fato de estar na faculdade, o que significa a possibilidade de poder aprender novos conteúdos e conseguir uma inserção de melhor qualidade no futuro mais próximo, que propicie crescimento e reconhecimento.

Cassiano: *Eu enxergava que todas as pessoas que estavam e... trabalhando naquele lugar, eram pessoas que, não uma discriminação, mas não teriam nem um e... um 2º grau. E eu, como já fazendo a faculdade, eu enxergava que eles lá não davam oportunidade de crescimento, né? Então eu acredito que eu quero crescer, quero lutar por isso, e por isso que eu acredito que eu tenho potencial.*

Gisela: *E o que é “crescer para você”?*

Cassiano: ***Crescer pra mim, crescer pra mim...** Crescer pra mim e ter um espaço no mercado de trabalho, eu poder ser enxergado por aquilo que é a minha dedicação, que é a minha garra. Crescer pra mim e mostrar aquilo que eu busco, aquilo que é meus conhecimentos sendo e... esqueci a palavra, sendo... por pra fora, expondo, expor aquilo que é o meu conhecimento pra outras pessoas. Pra mim, esse é um crescimento, e dando, ter um crescimento melhor pra... Eu sou casado, dar o melhor pra minha família também, né? Isso pra mim é um crescimento, ter um crescimento, adquirir e... Não somente bens, mas conhecimentos também. Você adquirir conhecimento naquilo que você tá fazendo também né, pra mim isso é um crescimento.*

*Olha eu quero me recolocar para eu fazer uma faculdade e sem isso não tem como, e **eu busco crescer profissionalmente**, trabalhar em uma empresa conceituada ter um salário razoável que eu possa pelo menos manter, constituir uma família. (Geny)*

*Porque, no caso, na **minha área** que eu queria trabalhar, que seria guia turístico... E depois, futuramente, pretendo abrir minha própria agência, ou então participar do organograma já de alguma operadora grande, já com destaque no mercado, ou alguma iniciando no mercado que precise adquirir profissionais com experiência na área, que já tenha trabalhado em várias funções, para **crescer junto com a empresa.** Então, futuramente, depois da minha graduação, pretendo fazer uma p.s. porque com certeza esse conhecimento que vou ter será exigido futuramente. (Vicente)*

Mas, o crescimento não é apenas profissional, já que nele se entrelaçam outros aspectos. Nas falas de Cassiano e Geny, está novamente presente a dimensão familiar como motivadora da ação presente visando um futuro melhor, revelando como essa esfera tem um forte impacto para estes jovens encontrados nas agências do Centro e que iniciaram há tempos sua trajetória ocupacional. Dar o melhor para sua família já constituída é um crescimento, para Cassiano; e é o crescimento profissional que vai permitir a Geny constituir a sua. Ao lado disso, vale ressaltar que Cassiano, cursando ensino superior com 26 anos, pensa que o iniciou tarde, o que novamente denota uma percepção de que há a hora certa para fazê-lo: “eu tenho que

buscar também e... o tempo que eu perdi, porque eu podia ter feito uma faculdade há bem mais tempo”.

A chance de poder cursar o ensino superior ocorreu de forma diferenciada para estes quatro jovens: Vicente e Ana Maria conseguiram entrar mais cedo porque tiveram bolsas de estudo, ele pelo ProUni e ela, particular; Cassiano e Geny só puderam começar aos 24 anos, depois de um certo percurso ocupacional que lhes deu condições financeiras para tanto. Quando ficou desempregada, Geny teve que trancar o curso. Os discursos abaixo revelam toda a dificuldade que, para estes jovens, acompanha o processo de chegar à graduação, por causa da distância dessa realidade em suas vidas:

Ajudou, mas não muito, porque o cursinho é mais para quem já tem uma base, porque o Anglo... Acho que se eu pudesse ter feito Poli ou For a Afro, um cursinho mais voltado para escola pública... Eu sabia que eu ia aprender bem mais que eu aprendi, porque lá eles tem um foco fechado, e na rua Sergipe. Então, era filho de empresário que queria entrar na USP, era uma coisa assim. E dava para ver que o ensino deles é fechado nisso, as apostilas deles ajudam, sim, mas nem tanto. Eu podia ter aprendido mais se eu tivesse em outro cursinho. Mas eu aprendi bastante lá. (Ana Maria)

Geny: *É que minha av teve muitos filhos, teve seis filhos, e ela era sozinha. E depois que ela teve seis filhos, o marido da minha av largou minha av. Ninguém da minha família nunca chegou a entrar em uma faculdade, s eu.*

Gisela: *E voce teve apoio, incentivo ou foi uma coisa sua?*

Geny: *Ah, eu acho que, assim, vai muito da sua determinação, ne! Eu sou determinada. Eu acho. Estou até me emocionando... Mas eu sou determinada! Ah, eu quero parar [neste momento, ela pede para finalizar a entrevista, chorando].*

De qualquer forma, para os quatro que estão na faculdade, as expectativas são também para um futuro, mas ele é mais próximo, pois eles – se comparados a Eliseth e Vanderson – já estão se qualificando, se preparando para conseguirem um trabalho na sua “área”. Por outro lado, da sua perspectiva, esse trabalho só pode estar no futuro porque eles ainda estão se qualificando:

Eu tenho enxergado também um pouco de dificuldade por causa que meu curso [superior] é um curso de dois anos, ne? Então, eu tenho enxergado um pouco de dificuldade... As pessoas não querem contratar por esse período do curso. Tenho enxergado um pouco de dificuldade também por causa de alguns... faltam alguns conhecimentos, ne? E eu tô adquirindo s agora, ainda no curso na faculdade, por isso que eu tô enxergando um pouco dessa dificuldade. Mas eu acredito que vou conseguir sim. (Cassiano)

Vicente: *Então, pretendo me especializar, fazer esses cursos para estar preparado para o que mercado exige. Por enquanto, pretendo me contentar com uma vaga de qualificação baixa, como operador de telemarketing, ou alguma outra função, auxiliar de escritório, até eu achar que estou pronto e a coordenadora de turismo da faculdade dizer que estou pronto para enfrentar o mercado, aí sim. Hoje em dia*

eu sei que até onde posso chegar são hotéis de três estrelas ou então, no caso, se uma grande operadora de viagens como a CVC ou a Tam Viagens aumentar o seu quadro de estagiários, que é o come o da minha profissão. Esse é o come o. Quando eu possuir uma grande qualificação, aí sim estarei em pé de igualdade como os outros profissionais que já estão na área, não com experiência, mas no nível educacional.

Gisela: *O que você está chamando de qualificação alta e qualificação baixa?*

Vicente: *O que eu digo de uma qualificação alta é uma faculdade, um 3º grau, mais uma especialização, digo, uma pós-graduação ou uma grande experiência, um grande tempo de carteira de trabalho, mínimo de dois a três anos já nesse serviço; o que eu chamo de qualificação baixa é um curso técnico, ensino médio completo e conhecimentos gerais de informática e um domínio básico de idiomas. E a grande maioria da massa, do público que frequenta a rua [a Barão de Itapetininga], ela não possui nem qualificação, que podemos dizer, baixa.*

Aqui se evidencia mais uma vez a percepção de que a qualificação remete à escolaridade formal – seja ela “baixa” ou “alta” – e a um processo ainda em construção. A “área que você está fazendo” no ensino superior, como diz Cassiano, torna-se, assim, o equivalente da futura e verdadeira, da “grande qualificação”, nos dizeres de Vicente, para a qual um dia ele estará “pronto”. Enquanto não tem essa qualificação, ele busca e se contenta com um trabalho de “qualificação baixa”, como operador de *telemarketing*. Isso já seria visto por ele como uma mobilidade, pois que atuava em uma ocupação considerada não muito digna: trabalhava como plaqueiro na rua Barão de Itapetininga. Embora soubesse dos males associados ao *telemarketing*, como o estresse e a tendinite, ele calcula que optaria por este trabalho, porque

é uma função mais digna, do ponto de vista social. Porque eu vim para cá para São Paulo com a cara e a coragem, decidido a enfrentar tudo. Mas eu percebo que há um grande desprezo pela função que eu exerço, isso que é uma função de ajuda social muito grande, há algumas vagas de emprego que eu sei, que eu consigo obter, que eu ofereço às pessoas, que eu indico, mesmo assim eu sou tratado, desprezado. Então, isso afeta muito o psicológico, mesmo eu ignorando isso, ao decorrer do tempo você se sente cabisbaixo, triste, você não sabe porque, mas à noite, quando você está sozinho, pensando consigo mesmo, você descobre a resposta: você sabe que o trabalho que você está exercendo no momento não é muito digno. Não é que existem trabalhos dignos e outros não, mas a sociedade, em geral, vê assim. Um lixeiro não é menos importante que um presidente de uma multinacional, mas pela função que ele exerce, e isso culturalmente em qualquer lugar do mundo, as pessoas acham mais digno o presidente de uma empresa, que pode ser corrupto... Então, se você comparar os papéis, quem exerce uma função social mais importante, o presidente de uma multinacional ou um lixeiro? Infelizmente a sociedade não vê assim.

É surpreendente como esse discurso exprime a perspectiva relativista da qualificação, ao mostrar que é a sociedade como um todo que elabora os diferentes valores a serem atribuídos a cada profissão, a cada papel profissional. Assemelhando-se a um dos tipos identitários definidos por Dubar (2005), o trabalho de Vicente “não corresponde à especialidade adquirida [na verdade, ainda em aquisição] e é vivido como uma desclassificação temporária durante a

espera de um cargo realmente ‘qualificado’” (p.275). Embora não considere o trabalho de plaqueiro como desqualificado – a sociedade é que vê assim –, ele queria outro tipo de atividade para poder financiar o curso de guia turístico que desejava fazer, revelando novamente as tensões entre a lógica da estratégia e a lógica da subjetivação: “*Então, eu tenho que avaliar quais objetivos que eu pretendo profissionalmente atingir e por que meios eu poderia atingi-los*”. Mas, se em fevereiro de 2006 ele afirmava que “*eu tenho certeza que no máximo até a próxima metade, até a 1ª quinzena de maio vou estar empregado*”, em outubro do mesmo ano sua situação permanecia a mesma. Se ele se considerava ainda em processo de qualificação e acreditava, portanto, que a inserção na sua “*área*” estava posta no futuro, não há como negar que só o fato de estar no ensino superior, em si mesmo, produz expectativas no tempo presente que geram frustração quando não concretizadas: “*acredito que por eu tá fazendo, me esforçando pra ter um ensino superior, as empresas deveriam dar mais oportunidade*”, afirma Cassiano. O discurso de Vicente mostra a oscilação, ou melhor, a dificuldade em reconhecer tal frustração:

Então, eu fui no hotel Renaissance, fiz o preenchimento da ficha e, na semana seguinte, foi feito as entrevistas. Pensei que com a minha pequena qualificação, eu já... Com certeza, já saberia que não seria selecionado, pois a rede Renaissance é uma rede americana, já saberia que, mesmo pra estágio, seria exigido no mínimo um inglês fluente. Eu sabia que seria exigido o inglês fluente, e de preferência, mais uma língua europeia, espanhol, frances. Eu fiz, descrente. Como eu... Além de eu morar próximo, como eu estava iniciando a minha graduação, eu achava que teria uma nova chance, alguma chance. Eu ainda disse, apesar de ser Turismo, podia ser pra qualquer função, desde a cozinha até faxineiro, apesar que não estaria exercendo a minha profissão, e ele apenas olhou meu currículo, gostou bastante... E disse que iria retornar a ligação. Infelizmente não retornou até hoje.

Cursar o ensino superior não estava mudando a realidade concreta da vida de nenhum destes quatro jovens, tal como por eles imaginado. Em outros termos, subir um grau acima na escolaridade – atingindo o antes impensável nesse horizonte de origem social – não estava revertendo, para nenhum deles, em benefícios ocupacionais e materiais no presente, já que a busca continuava difícil ou, em alguns casos, tinha ficado mais difícil. Além da experiência comprovada para um trabalho qualquer, já manifestada acima, eles descobrem novas razões ao refletir sobre tal dificuldade, como se quisessem justificá-la: pode ser a cor ou o próprio fato de estar no curso superior. Como havia conseguido um certo patamar salarial (até por causa da faculdade), Geny creditava sua dificuldade para se re-inserir ao fato das empresas nem chamarem para entrevista aqueles candidatos cujo salário registrado é superior ao oferecido.

Se você tá com um salário mais ou menos, você não consegue voltar para o mesmo salário. Porque é assim: você é registrada com um salário mais ou menos... vai, de R\$1.500. Aí você é mandada embora. Aí você vai procurar outro. Aí, banco não te paga menos, mas também não oferece mais. Fui numa entrevista no Bradesco, passei em tudo e só porque meu salário na

carteira era maior e o salário que eles estavam me oferec

encaixar na empresa. (...) Não mudou [o fato de fazer faculdade]. Porque, tipo, eu pensava assim, falava assim: “eu vou fazer faculdade, pelo menos o mercado vai abrir para mim”. Mas não é bem isso também. Você coloca lá no seu currículo o que você está fazendo, o horário que você está fazendo, às vezes é até uma barreira, porque eles não preferem quem está estudando, eles preferem quem já não tem mais nada para fazer, que se faltar um encaixa outro, e mais ou menos isso. (Ana Maria)

S que, infelizmente, nesse Brasil acontece, mas as pessoas não falam... Eu pensei comigo: “porque eu não

afirma que “*s entra pra seleção o que eu passo*”, ou seja, os currículos ali deixados dos quais ela mesma faz a triagem, ao separá-los em duas caixas. Ela revela que os bancos não gostam de contratar negros: “*não que eles falam pra gente; nunca falaram nada, mas eles sempre reprovam. Então, a gente evita de mandar; quando for muito bom, a gente manda*”. Quando lhe pergunto se há diferenças em relação aos homens e mulheres, ela responde: “*eu prefiro mandar homem*”. “*E por que?*”, indago. “*Não sei, pelo menos os que vem aqui, eu acho que... Eu acho o homem mais inteligente, não sei se é machismo né?*”. Fica aqui visível não somente os mecanismos discriminatórios presentes nos processos seletivos, mas também a subjetividade com que eles são realizados.

Assim, tendo atingido, em sua visão, aquilo que o mercado de trabalho espera de um profissional – escolaridade e experiência –, mas não encontrando um tipo de trabalho condizente com a nova formação, os jovens desta configuração não conseguem precisar o porquê da dificuldade para encontrar um emprego, como fica evidente nas ambivalências do diálogo abaixo.

Geny: *É estou cursando Economia, mas mesmo cursando economia, eles querem experiência na carteira também, né? E eu tive que trancar por falta de renda. E porque eu tranquei as portas estão fechadas.*

Gisela: *E desses trabalhos todos que você teve, você acha que essa experiência toda que você teve te ajuda na busca de um outro trabalho?*

Geny: *Não ajuda. Porque o que conta é o salário e a faculdade. Se você não tem uma faculdade, você pode ser empregada doméstica, pode ser recepcionista para ganhar R\$300 ou R\$400. Hoje, um cargo alto em uma empresa conceituada, acho que é indica o. Então, se você tem alguém para te colocar, ajuda, não que seja 100%, mas ajuda. Agora, se você não tem, você fica aí, andando, gastando dinheiro, condução, para entregar currículo e tentar alguma coisa.*

Se estes jovens possuem os atributos aquisitivos que o mercado procura, mas têm dificuldade para encontrar um emprego e para identificar o porquê disso, é quase automático o recurso à tão propalada “*indicação*”, reconhecidamente um forte mecanismo acionado na realidade brasileira, tal como já manifestado em alguns relatos anteriores e comprovado pela literatura acadêmica (Guimarães, 2004c). Porém, se parte dessa literatura também mostrou que, na década de 90, houve expressivo crescimento da busca por mecanismos institucionalizados de intermediação na RMS (Guimarães 2004b), era de se esperar que essa nova maneira de procurar produzisse não apenas eficiência nos resultados, mas também maior transparência e impessoalidade nos critérios de seleção. Mas não é esse o caso, o que ratifica a teoria relativista da qualificação que, desde há muito, vem mostrando que a qualificação não deriva apenas do tempo de formação, ou seja, não é uma propriedade conferida pelo sistema

escolar, mas antes uma construção social que se dá no mercado de trabalho, preenhe, ele próprio, de representações que incidem sobre qualidades subjetivas das pessoas. É assim que, ao lado da indicação, Deus aparece fortemente nos discursos:

Acho que foi Deus mesmo, porque fiz a entrevista normal, fiz cálculos, prova de matemática, normal, prova de redação, normal. Sabe que eu acho que foi um pouco da ajuda de Deus, Deus estava lá dentro, estava no meio da circunstância. Mas agora está difícil, estou orando muito para Deus me ajudar de novo, porque está difícil. (Geny)

Mas, se Deus e/ou o círculo familiar e de amizade mais próximo podem ajudar, e se todos os jovens desta configuração não se auto-culpabilizam pelas suas dificuldades de re-inserção no mercado – afinal, eles têm ao menos a sua “palavra” para expressar a experiência passada –, eles sabem que uma nova inserção depende da continuidade de sua formação escolar, mesmo não sendo ela o principal critério considerado para seleção. E, continuar os estudos é algo que depende, aí sim, única e exclusivamente de seu “*esforço*”, “*dedicação*” e “*determinação*”. Se a sua situação presente no mercado de trabalho é desfavorável, ela não é vista e sentida como culpa sua; mas, a responsabilidade de estudar para conseguir um emprego futuro é percebida como algo inteiramente individual, e os jovens agem, assim, conforme essa percepção.

É a construção individual da própria experiência, da qual fala Dubet (1994) – “a atividade dos indivíduos que devem construir o sentido das suas práticas” (p.15), no interior de lógicas de ação heterogêneas. Isso não significa que o outro significativo (pais ou cônjuges) não faça parte desse processo de qualificação. Ao contrário, ele está presente nas falas sobre a transição do trabalho à escola ou da faculdade ao trabalho, seja pelo apoio e incentivo fornecidos, seja pelo sacrifício que faz, em termos financeiros, temporais e emocionais.

No caso dos jovens casados/as (Eliseth, Vanderson, Cassiano e José), são as mulheres/maridos que ocupam lugar central nos discursos. Como visto, para José e Cassiano, ser “pai de família” muda suas opções e possibilidades de emprego: este último não aceitaria trabalhar por um salário mínimo, mas sua mulher não trabalhava por causa do filho de um ano. Como já apontado pela literatura socioantropológica, a identidade masculina das camadas populares está muito associada ao valor “da capacidade moral do homem, que poderia ser traduzida pelo preceito da ‘obrigação’” (Heilborn e Cabral, 2006, p.238). Haveria, assim, uma lógica assimétrica entre os gêneros nessa obrigação, cabendo aos homens o provento da casa. Isso está claro no discurso abaixo, de Eliseth; mas, por outro lado, José afirma que, na condição de desempregado, é preciso deixar sua mulher trabalhar, para não ter

“fruta de um pe’s”. Claramente, vê-se aqui que – tal como alertado por Lahire (2002) – ele reativa uma experiência passada – um conselho – para melhor enfrentar e agir na situação.

Porque, assim, s o salário dele dá pra gente viver, mas fica um pouco apertado. E eu gosto de ter meu salário, ter o meu dinheiro. Quando preciso de alguma coisa não preciso ficar pedindo pra ele. Hoje, a mulher e independente; e também porque quero estudar. Que eu tô tendo a dificuldade de mudar de área, então estou vendo que tenho que estudar pra conseguir uma coisa melhor pra mim, porque não quero ficar a vida inteira sendo uma operadora de telemarketing, né? Então, pretendo conseguir um emprego e come ar a estudar.(Eliseth)

Por isso que e bom [a mulher ajudar no sustento da casa], meu primeiro encarregado falava pra mim: “Ze, aprende uma coisa, voce nunca deve esperar fruta de um pe’s”. Que nem, tem aquele pessoal que fala: “ah, minha mulher não trabalha, que não sei o que...”. Falo pra ela: “olha, não sou contra voce trabalhar, não vou falar pra não trabalhar, acho que quem tem que decidir isso e voce. Se quiser trabalhar, trabalha, se não quer...” E ela quer trabalhar, então deixa ela trabalhar. Não esse negocio de ficar limitando a mulher pra fazer o que eu quero, não. E ela faz o que ela quer mesmo, e o que esse meu encarregado falou, estou tendo o exemplo dele agora (José)

O processo de autonomização passa, para Eliseth, antes pela possibilidade de ter suas coisas e de poder estudar do que pelo ato de trabalhar. Por outro lado, vale ressaltar que casar-se pode ter sido para ela uma alternativa para esse processo: com a escolaridade média e ganhando menos de dois salários mínimos como auxiliar de escritório em Fortaleza, ela queria vir para São Paulo porque “eu achava que vindo pra cá ia ter mais oportunidade de melhorar o salário. Eu queria mudar, queria dar uma reviravolta na minha vida!”. De fato, ela conseguiu: conheceu um namorado paulista pela internet, “e como ele me chamou, quis vir, aí eu vim”. Diante da simplicidade com que fala sobre essa mudança, pode-se concordar com Heilborn e Cabral (2006) quando afirmam que, diante de escassas alternativas de maior escolarização e de trabalho, a conjugalidade pode ser uma forma de autonomização em relação aos pais e/ou de “dar uma reviravolta” na vida. Mas, além da conjugalidade, a reprodução, para o caso de Cassiano e José, também tem impactos no seu processo de autonomização e de formação da identidade (Heilborn e Cabral, 2006). Com 23 anos e uma filha de 5, não planejada, José afirma que esse fato mudou sua vida:

Amadurece muito, a pessoa modifica totalmente, passa a ter outros pensamentos, a gente passa a se importar mais com a filha, esquece um pouco de si, passa a se preocupar com a filha e tudo o que vai fazer e em função da filha. Deixa de ser aquela coisa meio que largadão, meio que não estou nem aí e come a a pensar um pouco, porque agora o que a gente faz afeta ela futuramente, então a gente passa a ter mais cabe a.

Com efeito, Heilborn e Cabral (2006) afirmam que, para o segmento popular, “a parentalidade representa o acirramento, ou mesmo a consolidação do processo de passagem à vida adulta” (p.250). De fato, viu-se que, mesmo se considerando jovem, Cassiano afirma que “hoje eu já penso com outra cabe a, tô mais maduro, tenho uma família, penso totalmente

diferente, penso que, como eu constituí uma família, penso no melhor pra ela". Dessa forma, "constituição de domicílio, união, e trabalho (no caso masculino) configuram-se como os alicerces da emancipação diante da família de origem, ainda que esta possa continuar aportando algum tipo de ajuda" (p.251), o que não é o caso desta moça e destes rapazes já casados, que afirmam explicitamente serem eles os responsáveis por ajudarem financeiramente seus pais ou familiares.

Entre os que não o são (Geny, Vicente, Ana Maria), a forte presença dos pais nos discursos aparece tanto no passado, como incentivadora dos estudos, quanto no presente e no futuro, como cuidado e gratidão com a qual o filho, agora com mais escolaridade, quer retribuir. Como se viu no capítulo 3, as famílias das camadas populares mantêm uma dinâmica própria, centrada na prevalência do grupo sobre o indivíduo (Heilborn, 1997). Por isso, seja morando com os pais (Geny e Ana Maria) ou mesmo não residindo com eles (Vicente), o tipo de vínculo estabelecido entre os membros e as condições materiais de existência "fazem com que a família seja concebida como um sujeito coletivo para o qual a participação de todos é esperada" (Heilborn e Cabral, 2006, p.242).

E eu precisava ajudar minha mãe de certa forma, pra tirar o peso das costas dela. Eu pensei que se eu come asse a trabalhar, ela ia parar de trabalhar, s que ela não parou. Mas eu queria ajudar minha mãe, eu tinha consciencia que queria ajudar minha mãe, tambem. Aí ela falou: "não, Ana, vai estudar". Nisso, a gente estava morando ainda na favela do São Domingos, mudei para cá com 15 anos, aí ela falou: "não, Ana, vai estudar". E nisso... A gente nunca teve nossa mãe e nosso pai presente constantemente, porque meu pai e minha mãe trabalhavam, os dois, então, quando... Meu pai mesmo, quando ia trabalhar, saía pra trabalhar, eu estava dormindo... Aí eu acordava e ia para escola; quando meu pai chegava, eu estava dormindo tambem. Então, a gente sentia falta da presen a dos nossos pais na nossa vida, e acho que isso e uma coisa que me faz falta ate hoje. Por eu ser ligada tanto assim com minha família, quando eu sinto que não tenho aten ão, aí eu falo: "pronto, o mundo acabou", come o a chorar, aí desabou o mundo, falo que estou sozinha. E eu queria trabalhar mesmo para ajudar minha mãe, assim. Ela sempre teve a consciencia assim: "Ana, voce-tem que pensar assim: voce-tem que estudar, fazer um curso, para voce. eu não vou poder dar para voces uma faculdade, mas que voces consigam pagar uma faculdade, assim, que eu não quero que voces tenham a vida que eu tenho". Porque meu pai e soldador, ele e aposentado agora, e minha mãe ate hoje ela e empregada domestica, ela e auxiliar de servi os gerais. E ela fala que ela teve uma vida super dura, que ela sabe que sem estudo não e nada, que ela não teve a oportunidade de estudar e ela sabe, ela falou: "voces podem estar passando por uma fase difícil, mas muito mais difícil eu passei, e eu estou aqui, criando voces com todo carinho e dedica ão". (Ana Maria)

*... e que sou meio **sistematico**, mas quando coloco alguma coisa na cabe a, eu falo: Por maiores dificuldades que sejam – eu converso comigo mesmo, parece que tenho dupla personalidade –, voce ter que ficar lá, vai ter que se adaptar, de qualquer jeito e acabou. E eu vim mesmo, com a cara e a coragem. Minha mãe ficou preocupada com a minha adapta ão, como que eu ia me virar, falei: "mãe, relaxa, que a senhora sabe, mas no momento parece que no momento a senhora esqueceu, a **responsabilidade** que eu tenho, de, futuramente, e esse futuro esta próximo, de sustentar a nossa família, que infelizmente a Adriana [sua irmã] e meio*

devagar... A senhora já tem idade de já ter parado de trabalhar, de ter aposentado, a senhora precisa descansar”. Então, e eu também quero ter um futuro bom para mim. Então, não demorar muito, arranjar um emprego bom, na minha área de Turismo, para sustentar minha família. (...) Ela não diz, mas eu sei que as esperan as dela estão em mim. Ela veio segunda-feira, conversou comigo, está se preocupando com minhas notas. Ela fala ate: “enquanto eu não ver esse menino aqui encaminhado, eu não vou sossegar”. Quer dizer, o encaminhado que ela fala, e estar bem empregado e tal... Ela sabe que eu nunca vou desamparar minha irmã, que eu nunca vou desamparar ela, porque ela sabe que, se Deus quiser, e com a minha dedica ao, sou o único que vou conseguir ter um status social melhor, um emprego melhor, uma renda, um poder aquisitivo melhor. Então, a esperan a dela de uma velhice segura, sem necessidades, está toda contida em mim. Então, imagina, para um garoto, já aos 16 anos, saber disso! Eu poderia ter feito terapia, mas terapia, para mim, dependendo do caso, e frescura. O cara consegue segurar a barra. (Vicente)

Pimenta (apud Camarano et al., 2004) ressalta que residir com os pais nem sempre significa uma dependência unilateral, mas, ao contrário, pode estabelecer elos em duas direções: dos filhos em relação aos pais e destes em relação aos filhos. Os relatos acima mostram que, no caso daqueles que já saíram da casa dos pais, os filhos assumem a responsabilidade de manter a si próprios e de ajudá-los, em especial à mãe. A figura da mãe também aparece como sendo a responsável pelo caminho “virtuoso” que seguiram, de continuação dos estudos. Quando esse micro-clima social (Casal, Masjoan e Planas, 1988) opera, a forma de posicionar-se no mercado de trabalho, a crença em sua capacidade e a perspectiva de futuro atuam no sentido de facilitar a transição. A fala abaixo de Vicente – cuja mãe tinha curso técnico em enfermagem, mas trabalhava à época como empregada doméstica – revela como a transmissão familiar do gosto, da segurança, entre outros mecanismos (Bourdieu, 1975; 1992), atua no processo da socialização e, portanto, no da própria qualificação e da formação de identidade:

...então, minha mãe está sempre, gra as a Deus, ela s tem apenas o ensino medio, mas me deu uma cultura enorme, me mostrou, simplesmente me mostrou o mundo e abriu a porta, e ela disse: “voce siga, se voce quiser”. (...) Que eu já disse isso tambem para ela, que, para mim, a maior heran a que ela pode me deixar, já me deixou, pode ter deixado para mim, foi a fome de cultura, a vontade de saber, de obter conhecimento. Eu, desde de pequeno, sempre adorei estudar, e há coisas que muito me interessam, como tecnologia, astronomia, algumas inova ões, a física... Se tiver algum congresso de astronomia, ah, já to lá. Nossa, adoro!

Ora, todos os discursos acima reproduzidos indicam que estes jovens têm um projeto de vida que ultrapassa aquilo que foi conquistado por suas famílias de origem. “Eu quero”, “eu busco”, “eu pretendo” ter este tipo de formação ou de trabalho são maneiras de dizer que expressam tal projeto. Como visto no capítulo 4, todos eles têm pais e mães cujas funções são não-manuais baixas ou manuais urbanas, com especial destaque para o emprego doméstico das mães. Eles almejam, portanto, uma qualificação, uma inserção e uma identidade diferente daquela de seus pais. Para a construção desse projeto – ainda com Dubet (1994) –, os jovens

são obrigados a se construir por si próprios, experimentando lógicas contraditórias em vários espaços sociais, e é a partir daí que ele pode ir elaborando uma reflexividade, uma forma de se posicionar diante daquilo que lhe é imposto, no caso, no mercado de trabalho. A construção desse projeto não significa, todavia, que o trabalho seja a esfera mais importante da vida, mas sim que ele “obriga a transformações identitárias delicadas”; e “a formação intervém nas dinâmicas identitárias por muito mais tempo além do período escolar” (Dubar, 2005, p.XXVI). Poder-se-ia dizer, então, que esses são projetos otimistas ou, mais ainda, irrealistas, mágicos, ilusórios?

Como o indivíduo articula necessariamente os três registros da ação (integração, estratégia e subjetivação) para definir-se e para relacionar-se com os outros (Dubet, 1994), responder a esta pergunta requer novamente a articulação entre transação subjetiva (identificação para si) e transação objetiva (identidade para o outro), que resulta de “compromissos ‘internos’ entre identidade herdada e identidade visada’ mas também de negociações ‘externas’ entre identidade atribuída por outrem e identidade incorporada por si” (Dubar, 2005, p.324). Mais ainda, como a juventude pode ser vista como a idade das auto-classificações e das classificações sociais (profissionais e matrimoniais) que vão, aos poucos, designar os indivíduos a certas posições sociais (Mauger, 1998), torna-se mais importante ainda articular essas duas transações. Graças a tais classificações, os jovens vão adquirindo um lugar no mercado de trabalho e em outras esferas, o que vai lhes dar uma identidade socioprofissional. Se, em suas percepções, os jovens desta configuração têm essa expectativa futura, a questão está em saber se, de fato, um dia terão esse lugar e essa identidade, dadas as atuais condições adversas do mercado de trabalho.

Do ponto de vista educacional, é plausível supor que os projetos destes jovens não sejam irrealistas, até porque a formação escolar superior – real para quatro e almejada para três deles – não produz apenas expectativas de re-inserção e mobilidade profissional; pode ser o simples aprendizado e/ou o fato de ser valorizado por ter atingido algo que é simbolicamente relevante em nossa sociedade, indicando que o móvel da ação humana não é apenas econômico. Em outros termos: se, por um lado, a proximidade com o curso superior pode significar o reconhecimento de que o ensino médio deixou de ser mecanismo de distinção atualmente, sendo necessário um grau acima para a conquista de um trabalho de melhor qualidade; ela também expressa um valor, um desejo, um sonho, de chegar a esse nível de ensino em um país que valoriza a educação formal e propedêutica. Para Cassiano, fazer faculdade tem sido importante para valorizar sua condição racial. Geny valoriza muito o

curso e o que nele aprende; não vai só para ter um título, mas porque gosta de estudar. Para Ana Maria, a faculdade não serve para arrumar emprego, mas sim para a sua realização pessoal.

*Então eu acredito que também fui tendo essa vontade de fazer uma faculdade pra também **mostrar** que o negro, ele tem um espa o, ele pode conquistar, ele pode **crescer** dentro de uma empresa , ele pode ser um gerente, ser um chefe, ele pode ser uma pessoa graduada, então... (Cassiano)*

***Aprendi muita coisa.** Muita mesmo, que me ajudou. Antigamente eu não sabia nem o que era juros. Coisa que muita gente não sabe, realmente não sabe. Então, hoje eu já sei um pouco, já estou um pouco dentro do mercado, assim para saber o que passa, o que está se passando, porque hoje 90% dos brasileiros não sabem o que é juros, o que é infla ão, não sabe o que é muita coisa. E eu, gra as a Deus, estou aprendendo. (Geny)*

Eu acho que não melhorou nada [fazer faculdade e encontrar emprego], eu sei que vai melhorar para mim, porque eu estou fazendo o que eu quero. Eu sei que e uma coisa que eu sempre quis fazer, tive a oportunidade de fazer. Vai melhorar para mim no futuro, porque com certeza eu vou poder ajudar quem um dia vai estar passando pelo o que eu passei, assim, por isso que eu acho que vai ajudar para mim; agora, para arrumar trabalho, não está muito bom não. Não está ajudando nada. (Ana Maria)

Deve-se lembrar que, em várias falas, a clara intenção de ultrapassar os pais em termos de escolaridade não se dá só pela graduação – onde “voce come a sua vida”, nas palavras de Vanderson –, mas também, surpreendentemente, pela menção à pós-graduação. Nesse sentido, se diferentes níveis de escolaridade produzem maneiras de falar diferentes a respeito da transição e de um futuro mais imediato, não há tanta variação de discursos entre os jovens desta configuração quando se olha para as expectativas que o ensino superior produz: atingi-lo é sinônimo de crescimento, pessoal e/ou profissional. Ora, isso de fato projeta a expectativa de construção de uma nova identidade social, diversa daquela de onde se partiu. Aqueles que chegaram ao ensino superior atribuem a si uma nova identidade (transação subjetiva) e serão reconhecidos por suas instituições por meio da aquisição do diploma (transação objetiva).

Independentemente de idade, sexo ou cor, todos os jovens desta configuração colocam, assim, um forte peso na educação formal, mais precisamente no ensino superior, mesmo que não seja para a conquista imediata de um emprego, o que vai ao encontro das conclusões da pesquisa “Perfil da Juventude Brasileira” no que se refere à escola: a crença depositada nessa instituição refere-se especialmente ao tempo futuro, pois os entrevistados reconhecem os seus limites para impactar suas vidas no presente, especialmente no tocante à obtenção de emprego (Sposito, 2005). Porém, a relação com o conhecimento da faculdade não parece ser tão instrumental, tal como Sposito sugere para a escola. Ou seja, parece haver maior integração do jovem quando vivencia a experiência do curso superior. Mas, se este não é valorizado

apenas visando o emprego, por outro lado, não se sobe na vida sem ele. Dessa maneira, para os quatro jovens desta configuração que atingiram o ensino superior, o diploma do curso fará diferença no futuro.

Será então que o projeto de vida daqueles que já estão nesse nível de ensino – trabalhar em sua área, ser reconhecido, crescer profissionalmente, para poder dar o melhor para sua família (Cassiano), contitui-la (Geny) e ajudar a família de origem (Vicente e Ana Maria) – é plausível em termos profissionais?

Essa pergunta é difícil de ser respondida inicialmente pelo simples fato de que estes jovens ainda estão adquirindo uma especialização que será reconhecida no futuro. Mas, a percepção de que a chegada ao ensino superior mudaria as possibilidades de encontrar um novo trabalho não se concretizou para nenhum deles. Assim, ao lado do não-reconhecimento da experiência passada, não há também o reconhecimento da formação em processo de aquisição no presente.

Como diz Dubar (2005), tal reconhecimento advém de “uma instituição que legitima a identidade visada pelo indivíduo: seja a empresa ou a organização profissional que estão na base de seu modelo identitário ou de competência”. Este autor afirma, para o caso francês, que uma parcela expressiva de jovens corre o risco de não ter acesso, ao longo de sua vida ativa, a nenhum “‘mercado fechado de trabalho’ – e, portanto, a nenhum *status* profissional estável” (p.239). Ora, no mercado de trabalho brasileiro, onde a flexibilidade numérica é estrutural, onde não há nomenclaturas profissionais que dêem conta do estatuto social e onde também não há valorização de um mercado interno, é difícil imaginar que, mesmo no futuro, tais aquisições, tal “identidade visada”, sejam reconhecidas no mercado de trabalho aberto, fluido e desorganizado.

Mais ainda, ela é eminentemente relativa, como mostra a avaliação de Vicente de que o trabalho de *telemarketing* possui um estatuto diferente daquele que faz como plaqueiro (identidade para si). Mas, a sua qualificação – para estes jovens sinônimo de ensino superior, do conteúdo específico a ser aí adquirido – não é reconhecida (identidade para o outro) nem mesmo para esse tipo ocupação, que não exige especialização – lembre-se que Vicente não encontrara vaga para operador de *telemarketing* em seis meses de procura. Desse modo, seus discursos se orientam também para o tempo presente, mas não no sentido de glorificação do instante, como apontam algumas pesquisas (Augusto, 2005; Leccardi, 2005), mas antes para a obtenção do emprego que precisam conseguir para sustentar-se a si próprios ou a suas famílias.

Porém, uma vez que estes jovens têm um projeto e que, portanto, o futuro é constitutivo de suas percepções, ações e maneiras de falar, eles não sentem como um fardo o distanciamento entre sua formação e o atual trabalho ou a própria condição de desempregado, embora ele cause certa frustração, sentimento que nem sempre aparece sob essa denominação. Na verdade, como eles ainda estão em processo de c

demandem novas pesquisas, é preciso levar em conta o fato de que a transição da escola ou da faculdade ao trabalho tem raízes socioculturais, isto é, transita-se de uma certa escolaridade a certas ocupações.

No Brasil, isso significa que a histórica dualidade estrutural na educação, entre uma educação geral/acadêmica para as elites e uma educação técnica/profissional para as camadas populares, reverte-se em dualidades na estrutura ocupacional. Mais ainda, se os modelos funcionalistas apontam para os efeitos meritocráticos do ensino superior, alguns estudos mostram que este não parece ser (ainda) o caso do Brasil.

Se a centralidade do princípio do mérito deve ser levada em conta quando do acesso ao ensino superior, alguns estudos (apud Mitrulis e Penin, 2006) revelam que as ações afirmativas voltadas para melhorar a formação social e cognitiva dos jovens não diminuem a seletividade escolar, posto que os alunos que as usufruem não se dirigem às carreiras de maior prestígio social. Em outros termos, no país, a seletividade escolar está extremamente ligada à seletividade social e econômica.

Essa seletividade no acesso ao ensino superior também se manifesta na saída da graduação. Ao estudar as influências da expansão do acesso ao grau superior no Brasil sobre a equidade social, Prates (2006) conclui que a obtenção do diploma não diminui o efeito do *status* socio-ocupacional do pai sobre o do filho, anulando, assim, a influência do mérito na mobilidade e no destino profissional. Conclusão semelhante chega Georges (2005) ao estudar operadores de *telemarketing*: “a escolaridade não se torna um fator que discrimina positivamente os indivíduos a não ser que seja acompanhada de uma condição necessária: uma certa estabilidade socioprofissional dos pais”. Mais ainda, ao constatar que uma relação positiva com os saberes escolares em termos de sua conversão em mobilidade profissional implica um processo longo e, portanto, afeito a uma origem social mais elevada, ela afirma que “a ascensão social por meio do diploma não se produz senão a partir de um certo nível social” (p.11).

Se as teorias meritocráticas enfatizam que as credenciais escolares são mais importantes para aqueles que não podem mobilizar outros tipos de capital (econômico e cultural) (Goldthorpe apud Régnier, 2006), as chances de inserção, quando se comparam indivíduos com aquisições educacionais iguais, vão depender de outros tipos de atributos que não os educacionais – como “formas de falar”, “liderança”, entre outros – que provém da transmissão familiar (Lazuech apud Régnier, 2006). Ou seja, de atributos invisíveis que são transmitidos por herança, como já afirmava Bourdieu (1975; 1992).

De fato, em seu estudo sobre *O que conta no mérito no processo de seleção de gerentes e executivos no Brasil*, Régnier (2006) analisa os anúncios de classificados de emprego em dois períodos (1990 e 2002) e conclui que os diplomas são cada vez mais necessários, mas cada vez menos suficientes; há, ao lado deles, a valorização de vários outros atributos que são apresentados como dependentes do esforço de cada um, isto é, de seu mérito. Entre outros, ela cita a valorização do trabalho voluntário – como indicador de capacidade de organizar manifestações – e da vivência em outros

teoria relativista da qualificação, os conhecimentos adquiridos na escola e as competências aprendidas nos mais variados espaços não se tornarão qualificação se não forem reconhecidas socialmente.

Mas a questão é que, apesar das adversidades presentes, eles não vêm reduzidas as suas possibilidades de melhor re-inserção futura. É aqui que a concepção da qualificação como um processo de socialização (Alaluf, 1986), que considera o duplo processo de identificação (Dubar, 2005), ultrapassa sua definição como relação social (Naville, 1956), que vê apenas a dimensão sincrônica do fenômeno. Se, para os jovens desta configuração, a qualificação é percebida como escolarização formal, no ensino superior – lembre-se a fala de Vicente: qualificação alta é ensino superior; baixa, é ensino técnico –, o fato de ter atingido esse nível de ensino por si só já representa para eles uma inserção em outro estatuto, ou seja, uma mobilidade de status. A ênfase em sua trajetória provável – o que posso pretender, considerando o que sei e o que fiz – é muito maior do que o peso dado às oportunidades futuras do sistema ocupacional – o que posso esperar diante da evolução provável das posições profissionais (Dubar, 2005)

Mas, se as esferas do trabalho e da formação constituem áreas importantes e pertinentes das identificações sociais dos próprios indivíduos (Dubar, 2005), por outro lado, deve-se ter em mente que não são apenas elas que criam expectativas nos sujeitos desta configuração: o teatro (Vanderson), a música (Vicente), a possibilidade de ser pastor (Cassiano, que é evangélico), de participar de atividades comunitárias (Ana Maria é segunda-secretária da Associação do bairro onde mora), de ajudar seu semelhante (Ana Maria, como explicitado no fragmento anterior, e Vicente, que quer ser ativista da Cruz Vermelha, depois que se aposentar) são tantas outras atividades que dão sentido à vida desses rapazes e moças, revelando até discursos insuspeitados dada a sua condição de origem, o que mostra – tal como proposto por Dubar (2005), Dubet (1994) e Lahire (2002) – que estes jovens vivem e viveram em grupos e universos sociais múltiplos – às vezes até contraditórios –, que têm efeitos sobre sua percepções e ações presentes.

Eu gosto, § 0 1 113.4 170.12 2c2 0 Td (s)Tj 4.68270 Td ()Tj 3.4354 0 Td ()Tj08205 0 145.28312 0 Td (e)Tj

Conservat rio Amadeus Mozart... Mas a Fran a, com certeza em segundo lugar, e´maravilhosa nessa área, principalmente de música, belas-artes. Porque música não e´apenas... hoje em dia, como está se vendo, uma mercadoria, música e´um sentimento, e´algo que toca o mais intimo do inconsciente humano. Então, eu queria cursar essa área não como profissional, mas por prazer. (Vicente)

Em geral, essas dimensões extra-trabalho apareciam espontaneamente, ou depois da pergunta sobre expectativas futuras, quando muitas vezes eles a devolviam: “*de trabalho?*”, dando a entender que, se a entrevista fosse nessa direção, eles também queriam falar de outro assunto. Se o trabalho está fortemente presente nos discursos, outras esferas – algumas propriamente juvenis – também apareceram, indicando que a realização e o reconhecimento não passam, somente e necessariamente, pelo trabalho.

Por fim, cabe ressaltar que os sujeitos desta configuração ainda se consideram jovens embora tenham responsabilidades de adulto. Como se viu, as perspectivas para si próprios são otimistas, seja em termos educacionais – caso de Vanderson e Eliseth, que querem fazer faculdade – ou mesmo profissionais – caso de todos os outros que estão no ensino superior e buscam crescer e ser reconhecidos. Por outro lado, quando eles falam do mundo para os jovens, o discurso é muito pessimista e desencorajador:

Acredito que o mundo... Acredito que o mundo pro jovem tá muito louco aí e.. Eu vejo também , hoje também enxergo que o jovem tem que se preparar totalmente pro mercado de trabalho, se preparar pra e'.. ter uma consciencia que há uma dificuldade mesmo de arrumar um emprego, que ele tem que estudar... Acredito que o mundo de hoje há uma violencia total também pra cima de jovens, ne'? Então, o mundo de hoje tá uma loucura, a crian a tem que tomar cuidado em todas as áreas da tua vida mesmo, pra que voce possa ter uma perspectiva de vida mesmo. (Cassiano)

O mundo para o jovem de hoje e´um desafio, voce-tem que ser uma pessoa cada vez mais consciente das coisas lícitas e ilícitas, pra não estar caindo nisso, pra não estar fazendo besteira, não estar pondo os pés pelas mãos. Hoje, o mundo pro jovem e´uma bomba, essa e´a verdade, e voce-com o isqueiro na mão, voce pode acender o estopim qualquer hora e destruir sua vida inteira. Acho que, hoje mais do que nunca, uma coisa errada que voce faz hoje pode repercutir pela vida inteira, então a gente tem que tomar muito cuidado com tudo. (Vanderson)

Quadro com características de perfil de cada entrevistado da Configuração 1

Nome	Idade	Cor	Posição na família	Escolaridade	Tipo escola*	Situação no mercado de trabalho	Onde encontrei
Eliseth	28	Branca	Cônjuge	Ensino médio completo	Pública	Desempregada; procurava emprego	Centro

6

**CONFIGURAÇÃO DISCURSIVA 2:
SEM EXPERIÊNCIA E SEM FACULDADE, HORA DE ARRUMAR UM
TRABALHO FIXO, PARA VIABILIZAR O ESTUDO**

*“Precisa lutar mesmo,
aí voce tem que colocar os pes no chão e ir em frente”*

Essa frase foi dita por uma jovem branca de 25 anos, Suely, cuja mãe acabara de voltar de vez à Bahia, fazendo com que ela vivesse, pela primeira vez, a experiência de morar sozinha: *“ah, e um obstáculo, porque quando tem mãe e pai junto, voce está seguro. Depois que vai embora, ce fica... Precisa lutar mesmo, aí voce tem que colocar os pes no chão e ir em frente”*. Embora seja a única moça desta configuração a ter passado por tal experiência, essa frase sintetiza um dos aspectos do eixo de significação que a justifica: a chegada da hora de começar a trabalhar (*“colocar os pes no chão”*), seja por vontade própria e/ou por incentivo dos pais.

Falando sobre a mudança de uma escola particular para a pública no último ano do ensino médio, como forma de propiciar o trabalho e diminuir os gastos, Tatiana (18 anos recém-completados, parda) e sua mãe¹⁰³, moradoras da periferia da Zona Leste, refletem, cada uma separadamente:

*Motivos econômicos e tal, e tá na hora dela desgarrar agora também, **correr atrás da vida**, que sempre teve a gente para tudo, e chega uma hora assim que a pessoa precisa crescer. Ela que quis sair [da escola particular] também, não e por pressão; e que eu conversei com ela: “escuta, tem que dar resultado isso, acabou a escola, minha filha, voce tem que correr atrás da sua estrela agora, voce vai fazer 18 anos, já perdeu um ano, n s pagamos outro ano, troquei voce de escola, troquei voce de ambiente e tres anos eu peguei estrada para te levar, te buscar. 36198 0 Tj 7.20-*

*trabalhar, e se voce quiser estudar, voce vai ter que **correr atras** entendeu?” Porque ate´ agora eu fui, pela minha vontade eu não teria tirado ela jamais [da escola particular]. (D. Dirce, 54 anos, mãe de Tatiana)*

Tatiana: *Não, eu já estava imaginando, que sair do [nome da escola particular] e´ bem diferente. De uma escola particular para uma pública. E eu resolvi sair porque estou procurando emprego, tenho que **correr atras** da minha estrela como minha mãe falou. Então, tenho que **correr atras** do que eu quero, porque ultimamente as coisas andam muito difíceis. (...) Que eu acho que eu tenho que **pôr meus pes no chao e ir atrás do que eu quero.***

Gisela: *E o que voce quer, voce já sabe?*

Tatiana: ***Eu quero** fazer uma faculdade de Pedagogia, tá trabalhando para mim pagar minha faculdade e quem sabe **crescer no futuro**, ter uma escolinha.*

Esse “o que eu quero” é fazer um curso superior no futuro; no presente, é um emprego registrado para poder custeá-lo, já que os pais, de agora em diante, não podem fazê-lo. Em geral mais novos (há apenas uma “jovem-adulta”, Suely) e apenas com o ensino médio finalizado (com exceção de Tatiana, que ainda o cursa), eles percebem que é chegada a hora de procurar um “trabalho profissional”, um trabalho que lhes dê um “fixo”, para poderem ir adquirindo sua independência, fazer planos sobre a faculdade e aliviar seus pais com as despesas da casa ou de si próprios. Esse pode ser considerado o início do seu processo de autonomização de status, que, teoricamente, é sinônimo do fim de uma certa formação escolar (o ensino médio), o ingresso no mercado de trabalho e a constituição de nova família, o que garantirá, no futuro, o desempenho dos papéis sociais de adulto (Hasenbalg, 2003b).

Como os jovens desta configuração sabem que o ensino médio é o mínimo de escolaridade exigida pelo mercado de trabalho – eles aprenderam isso em vários espaços sociais (Dubar, 2005) –, acham que têm alguma competitividade para procurar trabalhos de um determinado tipo, qual seja, ocupações situadas no nível mais baixo da escala de salários e de prestígio, isto é, menos qualificadas, como *telemarketing*, recepcionista, auxiliar de produção. Percebendo que têm minimamente os atributos e as regras de conduta que o mercado almeja, eles se distanciam das redes pessoais que os protegem e passam a transitar pelos mecanismos formais e institucionais desse mercado, como as agências de emprego no Centro de São Paulo.

Clara e Diana (irmãs gêmeas, brancas, vindas havia um ano do interior), sempre saem juntas para procurar trabalho. Anselmo (20 anos, branco) revela, na fala abaixo, a dificuldade que teve para chegar às instituições de intermediação. Além e por causa disso, indica que, para os jovens desta configuração, os pais são o outro significativo, e não só na expectativa da

transição; eles participam ativamente do próprio processo de busca de trabalho, seja indiretamente, financiando-o (caso de Anselmo), seja diretamente, acompanhando o jovem na busca física (caso de D. Dirce e Tatiana).

É difícil porque se gasta muito dinheiro, né; gasta condução, não dá pra ir a pé; daqui no Centro tem que usar ônibus... E assim, eles falam muito em agência, né; “tem que entregar em agência”, as empresas são mais agências, a Abril [onde acabara de conseguir um emprego na gráfica] mesmo tem agência, e n s não temo [sic] muito conhecimento de onde ficam essas agências. Aqui mesmo eu não conhecia, aí ce vai andando... (...) É difícil a busca, porque ce tem que correr atrás. E ce espera, ce espera e não chama, ce fica dependendo de agências, e tem umas que não e [sic] muito legal... Aqui mesmo e bem bacana, mas e que vai muito dinheiro, se ce não tem uma base na família, não consegue. Se o pai ajuda, ce sai correndo atrás, e se seu pai dá dinheiro e ajuda ate voce achar um emprego bom... Se não tiver uma base memo [sic], não consegue. (Anselmo)

Assim, estes jovens não têm praticamente nenhuma experiência laboral simplesmente porque tiveram respaldo familiar para não precisarem trabalhar até os 18 anos. É com aproximadamente essa idade, associada ao fim do ensino médio, que eles sentiram vontade e/ou foram incentivados pelos pais a iniciar seu percurso no mundo do trabalho, seja para irem conquistando sua independência frente a eles, seja para poderem prestar um vestibular e entrar em uma faculdade. Para estes cinco jovens, as razões para a busca inicial e atual por emprego giram em torno desses motivos. E, embora saibam que seus ganhos desonerariam o orçamento doméstico, eles não só puderam inserir-se mais tardiamente – para os padrões brasileiros – no mundo do trabalho, como tam

Procurava um emprego possivelmente efetivo, por meio período e relacionado à informática (repcionista e/ou *telemarketing*), já que tinha feito cursos de Processamento de Dados e de *Webdesign*, e adora computador. Mas ela também hesita em suas ponderações:

*Que eu estava **indo atras**, né? Mas antes, acho que o ano passado, eu trabalhei lá. Mas final de ano e muito puxado, eu estava trabalhando na [nome da loja] do shopping Aricanduva. S que e muito puxado e não e **trabalho fixo**, e eu acho que eu tenho que ver mais para frente e não assim, entendeu? Pegar qualquer coisinha que vem... Eu não... Tambem, **nao escolher muito** senão acaba ficando sem nada. Mas eu acho que tem que selecionar, pelo menos alguns. Aquela vez foi a primeira vez que eu tinha ido com a minha mãe, agora eu estou indo sozinha.*

Sua mãe incentivou sua decisão de sair do emprego: “Ela já trabalhou no shopping nas férias do ano passado, mas era um trabalho muito escravo, porque entrava às 10 e não tinha hora para sair... TerTj 199054 0rTY 9T36.98 198d(TqIIjn)5;280234 Td(ah) Tj 9.363100 79057H) (ZB015H)

te pagar: se **eles** te oferecerem R\$300,00, eles não podem exigir muito de você. Porque hoje em dia, salário mínimo está mais de R\$300,00. Tem empresa que oferece menos de R\$350,00, que é um salário mínimo hoje em dia, então... O problema é esse: **eles** anunciam vaga de auxiliar de escritório, recepcionista, aí chega na hora você vê que não é bem isso, entendeu? Eles querem te iludir, eles te iludem no telefone. Você vem fazer entrevista ou até na entrevista mesmo, você começa a trabalhar, e aí vão começando a te explorar, e você vê que não é bem aquilo. Assim, eu penso assim: limpar nada de mais, nada contra faxineira, copeira, mas você tem que ganhar pra isso entendeu? Se **eles** querem que você atenda o telefone e limpe o banheiro, você tem que ganhar pras duas coisas, e não ganhar... Ser uma pessoa que ganha 1 salário pra ser ajudante geral, pra fazer tudo...

Como os sujeitos da configuração anterior, os jovens aqui também reconhecem que boa parte dos obstáculos da busca de trabalho está posta no “eles”. Se, como lá, a assimetria entre um “eles” e um “eu” pode indicar um distanciamento social e/ou geracional, esta última dimensão parece ser aqui mais presente, não só porque os jovens daqui têm menos idade, mas porque e por isso têm, de fato, pouca experiência profissional. Lá, o “eles” não reconhecia a experiência ocupacional passada; aqui, não existe ainda essa experiência e, por isso, todas as iniciativas são ou deveriam ser desse “eles”. Em outros termos, é como se a dependência em relação aos pais também se reproduzisse em relação ao mercado: “eles” não dão oportunidade, mas deveriam fazê-lo.

Clara: *É a mesma coisa, né [que disse a irmã]: em termos de experiência, eles não dão emprego, então como vai ter experiência né? Então, você nunca vai adquirir. Na verdade, eu trabalhei três meses nessa área de recepção, mas eu não fui registrada porque... mesmo porque eu ia mudar pra cá [para São Paulo] mesmo, eu não queria que me registrassem, eu ia mudar pra cá. Então, por mais que eu fale: “ah eu tenho experiência em recepção”, pra eles não quer dizer nada, né? Querem mesmo carteira assinada. Então, o que falta mesmo eu acho é oportunidade, de primeiro emprego, que no caso seria primeiro emprego, pois tá complicado. A gente pensou que em São Paulo talvez seria mais fácil, por ser maior, mas assim, em termos de facilidade, Campinas fica a mesma coisa. Acho que foi até mais fácil para mim, porque eu fui, consegui meu primeiro emprego por indicação. E acho que foi até mais fácil, aqui eu não consigo por indicação, não tô conseguindo assim. Eu acho que é esse o problema assim, a gente não tem indicação, e as empresas também não colaboram.*

Gisela: *E o que vocês entendem por experiência?*

Clara: *Experiência de estar no cargo que eles querem que você ocupe por... pelo menos por um ano... É, pelo menos por um ou dois anos, pelo menos por um ou dois anos. O cara que, por exemplo, assistente administrativo, e por experiência de um ano; ou recepcionista mesmo, um ano, um ano e meio. Você vê nos jornais, você pega recepção quanto tempo? Um ano e meio de experiência pelo menos, *rlima**

considerado suficiente pelo empregador, em geral um ano. Para ambos os grupos, o ato de atribuição, a transação objetiva – retomando os termos de Dubar (2005) – é a mesma: o mercado não reconhece nem a experiência de vida (configuração 1), nem o atributo juvenil de não se ter ainda experiência registrada (configuração 2). O que os difere, portanto, é o ato de pertencimento, a transação subjetiva, o reconhecimento de sua experiência: lá, ela existe; aqui, ainda não foi acumulada.

Mas, a falta de experiência não está ligada apenas à idade. Embora com 25 anos, Suely acabara o ensino supletivo de nível médio havia menos de dois anos. Na verdade, ela teve uma trajetória escolar e ocupacional descontínua¹⁰⁴: vinda da Bahia com 13 anos, terminou o ensino fundamental aqui, mas não continuou o médio porque teve que ajudar sua mãe, que estava doente. Só voltou a fazer supletivo com 23 anos. Caçula de quatro irmãs, foi a responsável por ficar com ela e, de quando em quando, arrumava algum trabalho aqui ou ali. Esses trabalhos anteriores (secretária, operadora de *telemarketing* e auxiliar de corte) tinham sido curtos (menos de seis meses) e sem carteira assinada. Esses trabalhos anteriores não eram vistos como verdadeiro trabalho, não só porque não tinham sido registrados, mas porque não configuravam um percurso identificável. Assim, conquanto tivesse o suporte financeiro das irmãs, agora era a chegada a hora de procurar algum trabalho que fosse registrado: “*então, estou buscando oportunidade mesmo pra registrar, pra ser um profissional mesmo*”, relata Suely. Mas, para isso, era preciso que o mercado (“eles”) oferecesse essa oportunidade não só para aqueles jovens que, de fato, procuram o primeiro emprego, mas para aqueles que, como ela, não são tão jovens, mas não têm experiência:

Ah, às vezes eu acho um pouco injusto, porque às vezes, voce gosta da função, mas não tem experiencia e nem oportunidade. E, por outro lado, às vezes a pessoa está precisando da pessoa que tem aquela experiencia. Então tem os dois lados... Tem que ver os dois lados também. Mas acho que eles deveriam dar oportunidade para as pessoas que não tem experiencia no momento. Que às vezes falam de oportunidade de jovem pro primeiro emprego. S que, às vezes, tem pessoas com 24, 25 anos, que, por algum motivo, não teve condições de ser registrados. Igual e o meu caso, trabalhei em lugares que não consegui, por ser jovem, muito nova, aproveitar aquilo ali. E acaba por passar batido e não ter aquela oportunidade. Acho que deviam abrir vaga para pessoas que não tem experiencia. (Suely)

Tatiana, Clara e Diana tiveram apenas uma experiência de trabalho, e por menos de seis meses. Quando alcançaram o ensino médio, saíram em busca do primeiro trabalho, que foi obtido, sempre por indicação, mas também com curta duração: Tatiana trabalhou por menos de duas semanas em uma loja de shopping; Clara e Diana trabalharam respectivamente como vendedora de grande rede de lojas de roupas e como recepcionista, por um e três meses;

¹⁰⁴ Suely foi a única jovem dentre todos os entrevistados na pesquisa que teve um percurso escolar irregular.

Anselmo conseguiu permanecer por um ano em uma auto-elétrica do seu bairro, sem registro. Depois de voltar à inatividade por seis meses – essa volta indicando novamente a não compulsão ao trabalho para estes jovens – e de trabalhar temporariamente na Páscoa em empresa de chocolate, ele tinha acabado de ser contratado por uma grande editora para trabalhar na gráfica.

Para todos eles – mesmo para Anselmo e Suely, que já tinham trabalhado em mais de um lugar –, a busca atual é vista como sinônimo de primeiro emprego, primeiro trabalho registrado. Trata-se aqui, portanto, de inserção propriamente dita, que deve ser diferenciada da re-inserção analisada anteriormente, e por vários motivos. Como afirma Heilborn e Cabral (2006), o primeiro trabalho é uma das sucessivas experiências de “primeira vez”, que – ao lado do primeiro namoro, da primeira relação sexual, etc. – “modulam a socialização do jovem” e atuam como “um conjunto de pequenos rituais de passagem em torno de determinados marcos valorativos bastante fortes ainda presentes na sociedade brasileira” (p.231).

Além disso, no âmbito laboral, a “primeira vez” diz respeito não apenas ao primeiro trabalho, mas ao próprio início do processo de busca. Assim, se há uma tendência de afastar-se da rede familiar para procurá-lo por meios impessoais, a própria família ainda se faz presente nesse momento prévio à inserção propriamente dita. Mas, não só por ser a primeira vez, mas também porque implica um circular pelas agências e um esperar nas filas, a experiência da busca é muitas vezes realizada em conjunto, como é o caso referido de Clara e Diana.

Seria interessante que novas pesquisas pudessem indicar se a vivência desse processo é dolorida em sua totalidade ou se também contém uma dimensão prazerosa.¹⁰⁵ Se Tatiana, Clara, Diana, Anselmo e Suely estavam à procura de um trabalho “*fixo*”, não se pode dizer que não havia outros aspectos para além disso em sua busca. Se, neles, apenas o peso da procura apareceu, isso não quer dizer que outras dimensões na busca não existam para os próprios e para outros jovens que ficam horas nas filas que se formam em volta das agências de emprego do Centro de São Paulo, região onde entrevistei os cinco jovens desta configuração.

¹⁰⁵ Vi várias duplas e trios de jovens que batiam papo e sorriam na maior fila que se forma na rua Barão de Itapetininga, no número 140. Além disso, Cassiano, 26 anos (da configuração anterior), afirmou que ele só entrega currículo nesse edifício depois das 15:00 horas, quando o movimento é mais vazio. Por que, então, os jovens se concentram aí pela manhã?

A situação de estar em um processo de inserção e de, nele, ser apoiado pela família é, pois, muito diferente da situação vivida pelos jovens da configuração anterior. Como aqueles têm mais vivência de trabalho e do próprio processo de busca, as ações nessas esferas são lá mais autônomas e seguras. Aqui, ao contrário, como toda experiência da primeira vez, a insegurança é maior, tal como revela o diálogo com D. Dirce:

Dirce: Mas eu sinto muita dificuldade nela, muita insegurança, até para entregar um currículo. A impressão que eu tenho é que eu paguei escola a vida inteira e ela não resolveu nada. A gente passa muito para eles, mas aí, quando você vai ver, eles parecem uns bebês, então acho que isso é a maior dificuldade. O jovem se prepara muito, e quando eles partem para correr atrás de alguma coisa, eles não estão preparados pros “nãos”, e também não tem muita oportunidade, né?

Gisela: *Mas por que a senhora acha que não tem essas oportunidades?*

Dirce: Bom, eu acho que também as pessoas não tem aquela preparação que o mundo está exigindo, você está entendendo? Na minha cabe a... Porque eu sou semi-analfabeta, eu estudei até a 4ª série e fui trabalhar, né? Mas o que eu percebo assim, é que eles, o mundo está muito adiantado para a cabe a de determinados jovens, eles não conseguem. Como hoje, eu falei para minha menina: “olha, acho que é uma perda de tempo você ir às agências se cadastrar”, mas eles também tem que ter esse contato corpo a corpo para sentir, né? A dificuldade. Eu acho assim, que o que tem assim também, nem todo mundo, minha filha não tem muita experiência e não tem um currículo assim cheio, mas tem gente que está muito pior que ela, é o que eu percebo, quando eu saio assim. Não sei se é isso...

Gisela: *Mas o que o mundo está exigindo que é muito diferente ou que está exigindo muito, o que a senhora vê?*

Dirce: *Eu acho que é muita informação, né? Acho que o jovem não tem tudo aquilo, acho que a informação corre muito depressa e ela chega depressa aos jovens, mas eles às vezes não estão preparados para todo esse tipo de coisa. Acho que a minoria assim.*

Gisela: *E a sua filha?*

Dirce: Eu vejo que ela também não está preparada, vou ser bem sincera, sabe? É bastante insegura, não sei talvez se foi a criação. Mas sinto assim que não vai ser fácil não.

Na visão dela, só o contato “*corpo a corpo*” com as dificuldades da busca e do desempenho do trabalho lhes dará munção para se prepararem para “*os não*”. Para ela, faltam oportunidades não apenas porque o mercado não oferece, mas porque “*as pessoas não tem aquela preparação que o mundo está exigindo*”. Por outro lado, há uma ambigüidade em seu discurso, pois, quando as coisas ficam difíceis, ela aninha sua filha – como no caso do trabalho do shopping – reproduzindo a relação de dependência.

Se os jovens desta configuração atribuem sua dificuldade de inserção a um agente externo e assimétrico (o “eles”, tal como na configuração 1), eles também vêem sua falta de experiência como uma falha pessoal – e, nesse sentido, expressam a insegurança mencionada

por D. Dirce, embora não a nomeiem assim, fato que é digno de nota: nenhum deles afirmou sentir insegurança ou medo diante das incertezas do presente e do futuro:

Preenchi ficha. Vi uma plaquinha do pessoal que fica embaixo [na rua Barão de Itapetininga], ne? Era para atendente sem experiencia. Como eu nao tenho experiencia, então e' melhor esse mesmo. Não adianta falar que tem experiencia, e no final das contas não ter... (Suely)

É bom ce pegar um trabalho, que nem, onde eu trabalhava em outra empresa, com os amigos, ce vai indicando, amigos que encontra no trabalho, aí vai indicando: "tem uma empresa lá...". Eles indica [sic] pra voce-e aí ce corre atras, que se ce não correr atras, meu, ninguém corre atras por voce não. É difícil mesmo de encontrar, ainda mais eu, que tenho pouca experiencia, faculdade eu nao tenho, s tenho 2º grau completo. Eu não exigi nada, tipo, ganhar tanto, R\$600, R\$700, não. Come ando de baixo tá bom, fazendo alguma coisa aí...(Anselmo)

É, nessa área [recepção] que eu, assim, que eu procuro mais, ne? Não dá para exigir muito porque eu nao tenho nada, não tenho faculdade, nada. Então, não dá pra exigir, assim na área que realmente eu quero fazer faculdade, ne? [Educação Física], que e' uma área totalmente diferente. (Clara)

Olha, difícil pra caramba [a busca]. A gente morava em Sumaré, no interior, perto de Campinas, e faz quase um ano que a gente mudou pra cá e tá procurando emprego... Não aparece nada porque a gente não tem experiencia, porque exigem pelo menos dois anos de experiencia. E e' complicado, voce não tem universidade, e a maioria e' estagiário que eles pedem, ou quem já tá cursando a faculdade. E a gente não tem porque a gente nao consegue emprego; então, a gente nao consegue fazer faculdade. Então tá complicado... (Diana)

Ora, se a falta de experiência deveria ser um atributo da condição juvenil; se a curta experiência ocupacional é constitutiva do próprio período do ciclo de vida destes jovens; por que eles interiorizam a sua falta como uma falha? Melhor ainda, se todos eles têm algum tipo de experiência ocupacional, por que dizem que não a têm? Talvez por causa do alongamento do período de busca – por volta de um ano para três (Clara, Diana e Suely) dos cinco. Com idades variando entre 18 e 25 anos e com a vivência de algumas entrevistas mal sucedidas, eles atribuem a si próprios a dificuldade de inserção no mercado de trabalho – diferentemente, portanto, da percepção dos jovens da configuração anterior. Aquilo que é um atributo torna-se, assim, um problema na procura.

Mas, além disso, por que o fato de não ter ainda uma faculdade é associado a não ter "nada"? Em primeiro lugar, porque há o reconhecimento de que o ensino médio é o mínimo exigido para qualquer ocupação, mesmo as menos qualificadas. E, como estes jovens sonham com um trabalho relacionado ao curso da faculdade que desejam (Psicologia para Suely; Fisioterapia ou Enfermagem para Anselmo; Educação Física para Clara; *Webdesign* para Diana; Pedagogia para Tatiana), para poderem "ser alguém", eles refletem que o nível médio de ensino não vale mais muita coisa, como expressam os fragmentos a seguir:

Na escola, eu nem queria retomar na escola, tinha preguiça, deixa pra lá. Mas quando eu vi que precisava mesmo, que o mercado precisa, que tudo que você vai fazer precisa pelo menos do ensino médio... (Suely)

*Atendimento ao cliente tem que ter cursando faculdade de qualquer coisa. Não importa o curso que você esteja cursando, mas você tem que tá cursando. E a gente tá com essa dificuldade porque a gente quer fazer faculdade e **nao consegue**, porque a gente **nao consegue** emprego. (Clara)*

*Agora, graças a Deus, eu quero um emprego mais ou menos com um salário mais ou menos, pra conseguir ter uma oportunidade de cursar uma faculdade ou um curso, pra não ficar **parada**, porque não adianta você ficar trabalhando, trabalhando e não ter nada pra acrescentar no currículo, um curso, uma faculdade. (Diana)*

Com efeito, como afirma Dubar (2005), eles aprenderam com sua socialização familiar, escolar e pós-escolar – onde se inclui a própria vivência da busca de trabalho – que a escolaridade média é hoje insuficiente:

Gisela: *E de toda a sua experiência na escola, o que você acha mais importante para você?*

Tatiana: *Eu acho que tem que estudar bastante para **ser alguém na vida**, porque senão.. Igual minha mãe tava falando, que com o desemprego que está hoje, se você não tiver um estudo, uma preparação boa, bem **qualificada**, você não vai se sair bem no mercado de trabalho. É isso que eu acho.*

Gisela: *E você acha isso porque sua mãe fala ou você acha...*

Tatiana: *Não, eu acho, eu acho isso, que se você não estudar, você não vai ser nada na vida, vai ser o que? Uma pessoa que não sabe fazer nada, não tem **qualifica** ao em nada? Acho que não, tem que **ser alguém** na vida, porque cada pessoa é dependente de si mesmo. Então, se você não ser dependente de você, não vai ser o outro que vai ser.*

Gisela: *O que é ter uma qualificação?*

Tatiana: *Acho que saber fazer algo, e... Sei que tem que **estudar** bastante para poder ter uma **qualifica** ao, pelo menos regular, porque ultimamente, mesmo regular, eles, o mercado de trabalho não está aceitando, então acho que tem que ter uma qualificação, saber fazer várias coisas...*

Gisela: *O que é o regular que o mercado não aceita?*

Tatiana: *O regular, e... A maioria das coisas que eles estão pedindo é o 2º grau completo. Se a pessoa não tem 2º grau completo, ela não consegue nada. Acho que é isso, tem que ter pelo menos o 2º grau completo, porque ultimamente nem isso eles não estão pedindo mais, e mais ensino superior.*

Ora, assim como na configuração anterior, a qualificação aqui é sinônimo de estudo regular, formal, em direção ao ensino superior. Assim, se a conclusão do nível médio sempre foi uma difícil conquista para os segmentos mais pobres da população, e se, por isso mesmo, ele tinha aí um caráter terminal na maioria das vezes – não sem razão, a assim chamada “formatura” adquiria um grande apelo simbólico, como um ritual que marcava o fim de uma etapa –, as coisas parecem ter mudado nos dias de hoje, pelo menos para os jovens que fazem sua busca por meio de mecanismos institucionalizados no mercado de trabalho.

Em segundo lugar e talvez em decorrência disso, o ensino médio parece não valer muito porque a experiência da escola não é transformada em algo positivo para fazer a passagem ao trabalho. Embora esta instituição esteja mais viva na lembrança destes jovens quando comparados aos jovens da configuração 1 (já que eles saíram dela há menos tempo ou ainda a cursam); e, embora alguns até a valorizem bastante, seja em termos das amizades ou do próprio conteúdo (sendo este último caso manifesto para Clara, Diana e Tatiana, que a cursaram, ao menos em parte, no ensino particular); aqui, novamente a escola está apartada da esfera do trabalho. Quando muito, ela é uma base para um mínimo de socialização; mas, mesmo aí, a ênfase recai na vontade e no comportamento individual e familiar:

... eu levei a escola à sério, porque minha mãe e meu pai não gostavam de ver nota vermelha. Aí, tipo, quando tinha trabalho e coisa assim, eu sempre procurava fazer o negócio direito, não fazer muita zona, não sou muito de bagun a... Acho que foi uma vantagem pra mim, que a pessoa, quando faz muita zona na escola, e difícil, ela não fica no emprego muito tempo, que zoá muito, e o pessoal não gosta. Lá na Abril, quando ce-come a de auxiliar, 'vixi'! Voce e' o ultimo, tem operador 1, operador 2, operador 3, voce e' ultimo. A escola e' uma base tambem, pra voce ter uma no ão, comportamento, respeito, convivencia com os outros... (Anselmo)

Se a maioria dos estudos sobre juventude e escola (pública) mostra o distanciamento existente entre eles no interior da própria escola, que não consegue dar conta de sua própria função socializadora; e, se aqueles que estudam seus conteúdos também questionam a qualidade aí oferecida, pondo em xeque a sua função formadora (Sposito, 1994; 2003; 2005); é difícil supor que ela estaria em condições de preparar o jovem para o trabalho, seja dentro ou fora do “modelo de competência” hoje difundido. Não que ela devesse fazê-lo, mas se esperaria que, ao menos, pudesse dotar seus alunos de conhecimentos e atitudes tais que os fizessem mais seguros para efetuar a passagem ao trabalho ou mesmo a concomitância com ele. Em uma palavra, caberia a escola a tarefa de ajudar os alunos a construírem um significado para a experiência escolar, experiência que também deveria conter a dimensão de um projeto de vida futura (Mitrulis e Penin, 2006). Ao analisarem o impacto de dois programas pré-vestibulares alternativos, estas duas autoras afirmam que esses cursinhos conseguiram promover parte dessa tarefa:

...um exemplo singelo desta atitude assertiva em relação ao futuro dos alunos era a preocupação de municia-los com informações sobre as instituições de ensino superior, sobre concursos, empregos, bolsas de estudos, e outras oportunidades de interesse para um alunado cursando ou já egresso do nível médio. Tarefa que parece não ter sido assumida pelo curso regular de nível médio, ou seja, a responsabilidade de preparar seus alunos para os desafios de um futuro quase presente, reproduzindo pela ausência de informações, orientação e apoio a condição de juventude desassistida e individualmente responsabilizada pelo seu destino. (p.295)

Como afirmam Shavit e Müller (apud Hasenbalg, 2003b), os estudos sobre transições em países desenvolvidos costumam avaliar o peso das qualificações educacionais nos resultados no mercado de trabalho no momento mesmo em que os jovens passam da escola ao primeiro emprego, de modo que, assim fazendo, “a relação entre as qualificações e a posição no mercado de trabalho [possa] ser apreendida em sua forma mais pura” (p.147). Em outras palavras, como o acesso e a permanência nesse mercado irão depender, posteriormente, de outros fatores que não somente a escolaridade, esse seria o único momento em que seu peso poderia ser constatado. Ora, no Brasil, tal avaliação é em grande parte comprometida pelo simples fato de que a maioria dos jovens começa a trabalhar antes de ter fechado esse ciclo de escolarização formal. Mas, mesmo nos casos em que se ingresso se dá após essa fase – como é o caso desta configuração –, seria muito complexo avaliar tal peso diante do esfacelamento do sistema público de ensino.

Ao lado disso, uma vez que o sistema educativo brasileiro alinha-se ao modelo que se orienta a uma formação acadêmica mais geral – tal como os Estados Unidos, por oposição ao sistema dual alemão, no qual é alta a ênfase na formação de qualificações profissionais específicas –, as suas relações institucionais com o mercado de trabalho tendem a ser mais fracas. Desse modo, esse mercado utiliza as credenciais escolares antes para ordenar os indivíduos na “fila de trabalho” do que para verificar qualificações específicas. Apoiando-se ainda em Shavit e Müller e em Thurow, Hasenbalg (2003b), afirma que “a existência da fila funciona como um incentivo para os jovens adquirirem mais educação, de forma a preservar ou melhorar seus lugares na fila (p.149)”. Desse modo, conquanto tenha havido aumento expressivo de matrículas no ensino médio na última década no país, este autor mostra que

...no período mais recente, uma proporção elevada dos adolescentes e jovens que ingressam no mercado de trabalho – tendo ou não concluído um dos dois ciclos do ensino básico – o faz sem ter adquirido as habilidades específicas demandadas nesse mercado. Para essa parcela de ingressantes, as qualificações requeridas nos empregos são conseguidas no próprio trabalho ou em cursos profissionalizantes alheios ao sistema oficial de ensino (p.149-150)

Quando falam do que aprenderam na escola, os jovens desta configuração mencionam “português” e “matemática”. Mas, é digno de nota o fato de que Anselmo, um dos que faz referência à primeira disciplina como uma das dimensões adquiridas, expressar-se tão mal oralmente, quase sempre sem concordância nominal e verbal (“*n s não temo*”, “*eles indica*”). Kátia, jovem recepcionista da agência Max RH, que tem 17 anos e sempre estudou em escola pública, fala de sua indignação com esse fenômeno:

Kátia: *Eu tava conversando isso hoje com as psicólogas daqui: o povo, eles não são bobos assim, mas eu acho que eles tem preguiça de pensar, tem umas perguntas assim tão... Sabe assim, eu sei que eu falo muita besteira, porque eu sou muito ansiosa e vou falando e não presto muita atenção no que eu falo; mas são erros assim, acho que quando você tá procurando emprego... Eu fico indignada, cada coisa, eu fico indignada, sinceramente! Esse pessoal de ensino médio, eles falam tudo errado, pelo menos é o que eu vejo; eles falam muito errado. Acho que pior que não saber matemática e falar errado, né? Porque tudo é comunicado, eu fico indignada, mas tem gente muito boa também que vem. O difícil é você ter vaga pra isso: tem uma vaga aberta de auxiliar de caixa, de auxiliar de caixa você ganha R\$13,47 por hora; você trabalha três dias por semana, eles querem ensino superior. Eu fiz as contas: dá R\$200,00 e alguma coisa. Que pessoal cursando faculdade vai querer ganhar R\$200,00 e alguma coisa? Então, é muito difícil preencher uma vaga, tanto que quando preenche uma vaga é a maior festa aqui..*

Gisela: *Você pode dar exemplo do que você fica indignada?*

Kátia: *Hoje, veio uma pessoa que tinha graduação em Administração e ela estava me perguntando das faculdades, qual que era exatas, qual que era humanas. Isso é falta de prestar atenção, né? Como é que vai perguntar pra mim que sou uma secretária? Ah, umas coisas bestas assim, de na ficha você perguntar uma coisa e a pessoa responder outra; não consegue prestar atenção; não consegue interpretar a pergunta. Tem cargo que agente até entende: pra trabalhar, por exemplo, numa multinacional, o pessoal que vem preencher sempre ganha bem, montador, soldador, sempre ganha R\$1500,00, R\$2000,00, sabe que eles são muito humildes, não tem grau superior, não tem nem 2º grau completo...*

Quando os conteúdos escolares dessa formação supostamente mais acadêmica e geral são insuficientes e/ou de qualidade duvidosa, os vínculos entre escola e trabalho tornam-se ainda mais frágeis. Nesses casos, a situação do jovem que procura emprego pode ser tornar mais insegura. Suely é o exemplo dessa insegurança: a descontinuidade escolar e ocupacional parece se refletir na percepção que tem sobre a dificuldade na busca de trabalho: se, por um lado, a dificuldade reside na falta de experiência, por outro, ela está posta na falta de

go

(Tatiana) ou ter apenas o ensino médio (Anselmo, Clara, Diana e Suely), não significasse um passado que pudesse ser, de algum modo, valorizado. Os achados de Mitrulis e Penin (2006) sobre os cursinhos pré-vestibulares alternativos revelam que os depoimentos dos alunos “referem-se ao vazio de perspectivas que geralmente acomete os jovens ao término da educação básica, sem perspectivas de trabalho ou de continuidades de estudos e sem aberturas para a formação cultural pela ausência de equipamentos sociais que os acolham” (p.293).

Assim, diferentemente daqueles da configuração 1, cujo passado – no mundo do trabalho – lhes dava algum tipo de segurança, os jovens desta matriz discursiva não reconhecem, eles mesmos, nem a ex

vestibular, eu estudei pra caramba... Se eu tivesse numa pública e tivesse feito o técnico, aí eu taria, por mais que eu não tivesse fazendo faculdade agora, eu taria com mais, pelo menos experiência profissional, um salário melhor, e uma coisa compensa a outra, se acaba sei lá...
(Diana)

Tatiana, que ainda estuda e se sente preparada para um trabalho, não relata a falta nesses termos, mas manifesta um tipo de arrependimento que não deixa de ser uma culpa, o que resulta na atribuição a si própria da dificuldade de inserção no mercado de trabalho. Como pode alguém que tem 16 anos ter passado da época de trabalhar?

Acho que eu já passei da época de trabalhar já. Eu, com 16 anos, já era para mim estar correndo faz tempo... Não agora que estou com 18, entendeu? Então, acho que estou preparada bastante para trabalhar. (...) Quando eu tinha 16 anos, eu pensava mais para frente: “ah, quando eu tiver 18 eu vou correr atras e vai ter, ne?”. Mas, agora, com 18, eu vejo que era para mim ter come ado antes, porque não está fácil procurar servi o na idade que eu estou, sendo que tem muitas pessoas da minha idade que já trabalham dois anos, tres anos, quatro anos, entendeu? Então, eu acho que eu deveria ter come ado bem antes, eu comecei muito tarde. E eu tenho vontade de trabalhar, ter meu dinheiro, ajudar em casa, comprar minhas roupas, ser mais dependente de mim, não toda hora que eu precisar, eu falar: “mãe, eu estou precisando disso”. Eu sei que às vezes não tem como dar, tudo bem que eu não exijo roupa de marca, esses neg cios, entendeu? Mas s que eu prefiro ser mais dependente de mim e ter meu dinheiro do que ficar pedindo para

preciso “*correr atrás*” para “*ser alguém da vida*”. É assim que Suely deu-se de presente de aniversário os cursos da Microlins de *telemarketing*, recepcionista e informática, justificando a resposta à primeira questão por mim formulada: se ela tem falhas, já tratou de corrigi-las, para o que conta com o suporte dos amigos:

Suely: *Está sendo um pouco difícil, meio complicado, mas estou tentando me qualificar o máximo possível, fazendo cursos. No momento, estou fazendo curso de telemarketing, recepcionista, porque eu gosto de lidar com pessoas. Então estou procurando nessa área, ne? Atendente...*

Gisela: *Tentando se qualificar, ne? O que é qualificar pra voce?*

Suely: *Me qualificar e me aperfeiçoar, ne? É aprender mais. Qualificar e aprender. Voce gosta de uma profissão, voce vai aprender mais pra lidar quando voce arrumar um servi o. Tem que se virar, ne?*

(...)

Gisela: *E como voce está fazendo?*

Suely: *Eu comecei... No dia do meu aniversário, fiz a inscrição lá, no dia 13 de janeiro. Falei: “vou dar um presente pra mim”, e encarei, desempregada. Eu precisava arrumar emprego e precisando do curso. Como vou arrumar emprego se não tenho uma qualifica ao? Falei: “não, eu vou”, naquela fe^o mesmo de arrumar um servi o. Aí eles falaram: “espera um pouco, já que voce não tem condições agora”. Eu conversei, falei da minha situação, eles falaram: “espera um pouco, voce come a em fevereiro”. A gente assinou o contrato, conversou com a mãe. Aí eu comecei, tive ajuda, assim, de namorado, de amigos, me emprestaram dinheiro. Estão me ajudando ainda. Eu estou pagando assim.*

Qualificação aqui, novamente, é o aprender através de cursos, profissionalizantes, para Suely. Mas, ela também se associa a uma “*profissão*”, que se inicia por meio de um emprego registrado para se tornar um “*profissional mesmo*”, e vai em direção à faculdade de Psicologia que um dia deseja realizar. Sua mãe, de volta à Bahia, tem pedido que ela volte para lá; mas, embora tenha vontade, Suely deixa claro só voltará em outra condição, com o ensino superior: “*mas eu não tenho vontade de ir para lá assim, sem ter uma faculdade, porque lá é difícil. Quero conseguir aqui que é mais fácil, para se um dia eu desejar e querer ir, eu ir preparada*”. Mas, o mais interessante a notar em suas pretensões é que, mesmo sabendo que não há emprego, ela quer voltar com o ensino superior, sinônimo de estar preparada: “*Lá [Itaberaba] é um lugar gostoso de se viver, tem aquela tranquilidade. A única coisa que preocupa é que lá não tem emprego, não tem oportunidade. Aqui é mais fácil; eu quero voltar, mas voltar preparada*”.

Ora, esse discurso indica – tal como na configuração anterior – que só o fato de chegar ao ensino superior produz uma nova identidade e uma percepção de mobilidade social, que independe da sua relação com o mundo do trabalho. Nesse caso, delineia-se mais uma vez a percepção de que a qualificação está associada ao ensino superior. Clara, Diana e Tatiana já

tinham feito cursos de informática, mas isso que para Suely era o mínimo para conseguir um trabalho registrado, era por elas considerado o básico de um passado que precisava ser acrescido de novos cursos, especialmente a graduação. Na verdade, se, para estes jovens e para os da configuração anterior, a qualificação é sinônimo de ensino formal – eles não a associam ao que foi aprendido na família e em outros trabalhos –, é preciso registrar que, para eles, ela não é de modo algum adquirida na escola básica; nada vem da escola e, por isso, a qualificação precisa ser construída e apreendida em outros espaços institucionais.

Essa transição da escola ao trabalho é o oposto do mundo alemão – cuja escola enfatiza a formação de qualificações profissionais específicas – e também muito diferente do francês, pois a formação escolar lá recebida foi pensada e planejada para formar o cidadão da república (Barrère e Martucelli, 1998), o que deve lhe dar bases para uma maior segurança. Desse modo, se Anselmo, Clara, Diana, Tatiana e Suely já passaram por alguma atividade ocupacional e tiveram alguma possibilidade de perscrutar diferentes condições no mercado de trabalho, eles consideram, por outro lado, que a inserção é difícil porque lhes falta alguma coisa: faculdade e/ou experiência. Essa percepção vai ao encontro dos resultados do *survey* “À procura de trabalho”, que investigou os agentes de intermediação da procura de trabalho e o perfil e as percepções dos demandantes deste serviço na RMSP. O estudo revelou que o maior problema mencionado pelos entrevistados – boa parte deles jovens – em suas dificuldades nessa procura dizia respeito justamente “à inadequação do perfil de qualificação (faltaria a escolaridade ou a experiência requeridas)” (Guimarães, 2004b, p.58).

Lá, a autora indagava se essa percepção seria o reflexo de uma auto-culpabilização pelo seu fracasso, diante do tão prolapado discurso sobre a empregabilidade. Mas, tinha fortes argumentos para responder negativamente: “ainda que não se deva descartar tal possibilidade, sugiro que os achados podem não apontar diretamente nessa direção. Isso porque, quando indagados sobre a sua trajetória de qualificação, pode-se observar que os demandantes que buscam trabalho com regularidade em agências de emprego mostram uma conduta proativa de busca de qualificação” (p.59). Aqui, os jovens desta configuração não parecem ir nessa direção, porque é o emprego que buscam que vai viabilizar a volta aos estudos e, portanto, ao processo de qualificação. Não sabem eles que a pesquisa de Guimarães concluiu que as iniciativas de qualificação produzem efeitos nulos ou reduzidos para os entrevistados: “somente para cada 2 em 10 os resultados foram significativos” (p.61).

De qualquer forma, a falta aqui é vista como uma falha pessoal. Assim, ao lado da percepção de que é chegada a hora de trabalhar – para se tornar mais independente e para

financiar novos cursos –, a falta e a falha individual são o segundo campo de significado desta configuração. Nos momentos em que prevalece essa percepção, eles se sentem sem muitas condições de exigir: na configuração 1, a eventual aceitação de um emprego e as tensões que isso provocava derivavam principalmente da urgência financeira; aqui, há respaldo familiar, mas a seletividade do emprego tem limites porque eles se sentem sem “*qualifica ões*” para poder escolher. As tensões nas margens de escolha ficam visíveis nesses dois fragmentos de Diana, que parece não abdicar de seu emprego “*fixo*” para poder custear a continuidade dos estudos:

... isso, lá em campinas [o trabalho na rede de roupas], s que e uma área de comercio que eu tô fugindo um pouco...Não compensa muito o salário, e' pouco. Apesar que a área de telemarketing também, que tão oferecendo, e' complicado, mas a gente não tá podendo muito escolher...

Eu já trabalhei nessa área [de comércio] e não e'uma área que eu tô querendo, tô querendo fugir dessa área, porque se voce não vende voce e' mandado embora, entendeu? E assim, se eu come ar a fazer um curso, eu não vou poder parar de pagar o curso porque eu não vendi, entendeu? Eu quero um emprego que eu tenha meu fixo. Eu tô fugindo um pouco dessa área. Eu acho que recep ão e'a melhor coisa pra quem não tem nada, experiencia nenhuma, nem curso, nem nada.

Aqui, é o trabalho que propicia o estudo, e não o contrário, tal como parece vigorar nos países europeus. Trabalhar é preciso para poder fazer uma faculdade, já que, para essa etapa da escolaridade, a expectativa – de seus pais e deles próprios – é que caminhem sozinhos, com as próprias pernas. Lembre-se da fala de D. Dirce, sobre a necessidade da filha “*desgarrar*”. E, se ela reconhece as dificuldades na busca de emprego para os jovens de hoje (“...*assim, e'uma outra fase, uma outra hist ria... Quando voce saía hoje do servi o, amanhã voce atravessava a rua e já estava do outro lado trabalhando... E não acontece hoje isso*”), por outro lado também reconhece as facilidades em termos de ensino superior:

... na minha epoca, que eu tenho 54 anos, normalmente quem fazia faculdade ou era uma pessoa muito esfor ada, ou era uma pessoa que tinha gente formada na família que já tinha aquele “ber o”. E assim, não tinha faculdade como agora. Agora não, tem faculdade em qualquer lugar que voce fala, quase que tem uma faculdade. Então, hoje em dia está mais facilitado, não e tão aquela coisa...

Mas, se o curso superior é almejado pelos cinco jovens desta configuração – até porque existe a crença de que, sem ele, parece não haver possibilidade de mobilidade social (e nisso não há muita diferenciação entre todos os 45 entrevistados) – ele aparece, por outro lado, antes como um sonho – expresso com esta própria palavra ou pelo futuro do pretérito: “*eu tinha vontade*”, “*eu gostaria*” – do que como um projeto de curto prazo, já que é preciso trabalhar primeiro para ter condições de realizá-lo.

*Eu **tinha vontade** de fazer faculdade de Psicologia. Agora eu tenho que conseguir um emprego para ganhar o suficiente para estar fazendo uma faculdade de Psicologia. Acho interessante o modo de a pessoa se expressar, o modo da pessoa ser, assim. Eu acho legal. (...) [Expectativa] Pessoal, eu tenho 25 anos, estou querendo casar, ter um filho, mas antes disso, fazer a faculdade e continuar trabalhando, pagando a faculdade, e ser uma psicóloga, tenho vontade de ser. (Suely)*

*Eu tenho que trabalhar porque tenho que ter minhas coisas, **um dia quero fazer uma faculdade**, não vou ficar também, não penso ficar a vida toda na [nome da editora/gráfica], não. No máximo, no máximo, fazer uma faculdade estando lá dentro, passar pra seis por um, né, que semana aí ganha mais, né, fazer uma faculdade.. (...) Fazer uma faculdade, hum, uns curso, Senai, assim, que é bem reconhecido na empresa, né? Aí pular pra frente, né? **Mas eu gostaria mesmo sair desse ramo e fazer Enfermagem ou Fisioterapia...** Ah, eu tô come ando assim porque não tenho experiência em nada, aí estou indo, estou juntando dinheiro, porque hoje em dia, se você não ganhar dinheiro, você passa fome, e tá difícil demais, viu, pra ganhar dinheiro, (Anselmo)*

*Principalmente por causa da faculdade [procura emprego]... Assim, é uma coisa que, assim, nossa é um sonho meu e da minha irmã fazer faculdade, muito, na área que eu quero assim. Então pra mim, agora de repente, eu tô procurando porque já tenho um pouco de experiência, mas eu **quero** na área de*

obstáculos que enfrentam para conseguir um trabalho: eles têm que “*colocar os pés no chão*”, “*se virar*” “*correr atrás*” para poder “*crescer*” e “*ser alguém*” no futuro. “*Ser alguém*” ainda está posto no futuro longínquo, e isso não só porque são, de fato, mais novos (com exceção de Sueely), mas porque não possuem nem um passado (embora reconheçam seus trabalhos pretéritos como trabalho, não os valorizam, pois não eram “*profissionais*”) nem um presente (pararam de estudar depois do ensino médio ou ainda não estão na faculdade) que lhes dê maior segurança nessa identificação. Sem um passado e sem um presente, eles se sentem – mesmo tendo menos idade – mais “*desanimados*” do que os jovens da configuração 1.

Tatiana: *Ah eu já queria estar trabalhando. Igual eu te falei: eu quero fazer minha faculdade, esqueci de te falar, quero ter um carro também, tirar minha carta. E por enquanto eu estou um pouco **desanimada**, mas eu vou me animar para **correr um pouco atrás do prejuízo...** Se não **correr atrás**, ninguém tem nada, ne?*

Gisela: *E o que voce acha que seus pais esperam de voce?*

Tatiana: *Que eu seja **alguem na vida**, porque ultimamente os pais de hoje não encontram isso nos filhos, entendeu? Porque os jovens hoje em dia não pensam muito no que fazer, entendeu? Os jovens hoje estão se perdendo muito no caminho das drogas, da violência, coisa que eu acho que eles deveriam trocar por saúde, alegria, paz, entendeu? Coisa que ultimamente não anda tendo, eles procuram mais arranjar briga, discutir, tanto em casa com os pais, pra, alguns, ne? Acho que os jovens hoje em dia estão, como posso dizer? Muito perdido [sic], porque eles não pensam mais para frente, eles pensam que eles tem que se drogar e fazer coisa errada e bonito. Então, acho que deveria mudar um pouco, coisa que ultimamente eles não andam fazendo.*

Gisela: *E o que e esse ser **alguem na vida**? Apesar de voce ter falado no come o, voce falou um pouco, mas eu queria que voce definisse o que e pra voce ser **alguem na vida**.*

Tatiana: *É trabalhar por si mesmo, e trabalhar por si mesmo... **É ser **alguem na vida****, ne? Acho que voce conquistando o que voce quer, voce chega onde voce quiser.*

Se a maioria deles já terminou o ensino médio e, somente nesse nível de ensino começou a procurar trabalho – o que, em tese, os aproximaria um pouco mais do modelo de transição europeu –, o problema diz respeito não apenas à dificuldade de inserção no mercado de trabalho, mas ao fato deles não terem continuado em um percurso escolar formal. Como, no país, os vínculos entre escola e trabalho são fracos e a formação geral, deficiente, estes jovens sabem que só poderão adquirir as qualificações específicas requeridas pelo mercado de trabalho em cursos profissionalizantes ou em uma experiência de trabalho que ainda não têm. Mais ainda, como o modelo “da fila” incentiva a continuidade dos estudos, eles de algum modo percebem que é preciso avançar para o ensino superior.

Há, pois, uma desconexão nessa passagem da escola para o trabalho, pois não existe nem entrada no mercado de trabalho nem continuidade da formação. Esse tempo sem estudo e esse espaço sem trabalho são vividos como o referido “lugar de espera” definido por Vulbeau

(1998): ainda sem institucionalização, é um espaço difícil de ser codificado, onde os jovens fazem os chamados bicos, que não necessariamente revertem na experiência requerida pelos empregadores. De fato, se a experiência requerida é aquela registrada por pelo menos um ano, não é pelos bicos ou pelos trabalhos temporários que estes jovens vão tê-la reconhecida. Por isso também – ao lado de uma educação que não promove as qualificações específicas demandadas pelo mercado –, os jovens desta configuração não conseguem valorizar e – por isso mesmo – nomear a experiência que têm, por menor que ela seja.

Mas, é imperioso especificar as diferenças entre esses “lugares de espera”. Se a França valoriza a formação geral e tende a ter, portanto, vínculos mais fracos entre escola e trabalho, não se pode negar que a educação lá recebida é, de fato, mais acadêmica e mais sólida. Além disso, mesmo que ainda não institucionalizado, esse “tempo de espera” a que se refere Vulbeau tem por trás um histórico de políticas públicas que não temos aqui. Aqui, a transição escola-trabalho adquire, portanto, um sentido diferente mesmo para aqueles que iniciaram seu percurso no mundo do trabalho em seqüência ao fim da formação escolar média.

Se a reflexão acadêmica aponta que as sociedades contemporâneas são dominadas pelo tempo presente e que, por isso, o futuro pode ser antecipado e vivido virtualmente como experiência presente; mais ainda, se essa literatura afirma que os jovens investem nos tempos do cotidiano porque não encontram significado no passado (“campo da experiência”) nem no futuro (“horizonte de espera”) (Melucci, 1997; Pais, 2001), o que significa a referida vivência no longo tempo presente entre o fim da escola média e a inserção no mercado do trabalho? De fato, os jovens desta configuração parecem não ter um passado que possa ser valorizado e lhes dar uma identidade; mas, por outro lado, suas ações parecem visar muito mais o tempo futuro do que a experimentação do prazer e do gozo do tempo presente. Sintomático disso é a ausência da dimensão do risco e do experimentar nos discursos destes jovens. Se o risco não pode ser calculado e previsto, dado que ele é global e atinge a todos, ser jovem adquire outra conotação: Tatiana, Clara, Diana e Anselmo se reconhecem como jovens o que, para eles, é sinônimo de curtidão no presente, por oposição à responsabilidade do mundo adulto. Mas, ser jovem é também pensar no futuro, como fala Tatiana: *“bom, nos meus 18 anos, eu estou curtindo para caramba, penso bastante no futuro e tenho que ver as coisas do jeito que elas são, do jeito que elas tem que ser, ne? Não disfarando, falando, vamos supor, ‘isso e verde’, sendo que e azul, entendeu?”*.

É por isso que eles percebem que é preciso “*correr atrás*”: ou “*correr atrás*” de um passado perdido (“*correr atrás do prejuízo*”); ou “*estar correndo faz tempo*” em busca “*da*

vida”, “*do futuro*”, que, embora pareça quase presente – com se estivesse do outro lado da rua – lhes escapa. Sem um passado e com um presente comprometido por essa lacuna, o maior desejo destes jovens é a conquista de um emprego que possa, no futuro, financiar a graduação. Desse modo, esta está posta em um futuro longínquo, pois que condicionada à obtenção de um emprego. Ora, essa percepção parece contrariar alguns estudos empíricos (Evelyn; Pimenta apud Augusto, 2005) que revelam que “é possível viver de forma imprevidente e afirmar a certeza de muito sucesso, riqueza, bem-estar e felicidade em relação às expectativas quanto ao porvir, (...) como se o hoje e o amanhã não tivessem conexão e entre eles não houvesse nenhum vínculo de sucessão” (Augusto, 2006, p.25).

De qualquer forma, Augusto (2006) revela que há pluralidades nas formas dos jovens se relacionarem com o tempo. Na visão dos jovens desta configuração, suas atitudes presentes têm conseqüências para a construção do que virá posteriormente. Embora não tenham fixas e relacionadas as identidades do que se foi, do que se está sendo e do que se será, eles iniciam seu processo de auto-identificação a partir da carreira que sonham em cursar na faculdade. De todo modo, recém-saídos do ensino médio, seria possível identificarem-se, no passado, com algo além da condição de estudante? Como afirma Dubar (2005), é na saída do sistema escolar e na confrontação com o mercado de trabalho – no momento de opção pela profissão para aqueles que podem seguir o ensino superior – que se inicia a construção de sua futura identidade que, para estes jovens, mantém uma relação com aquilo que se sonha estudar no futuro, na graduação.

Por outro lado, se é preciso “*correr*” para ser “*alguém da vida*”, para “*trabalhar por si pr prio*” e para ser “*dependente de si mesmo*”, como fala Tatiana, há que se salientar que os cinco jovens desta configuração se vêem em melhor situação do que a dos jovens em geral. Embora se considerem jovens, falam de si como se não fizessem parte da categoria “jovem”, que se torna um outro generalizado: “*Ah, tá muita bagun a, hein, tá uma farrá do caramba*

gral.08241(0)Tj1(0)T d11(d)Tj)Tj9625.64 (r)Tj 4.68276 0 Td (r)Tj34 0 Td ()Tj 4.20248 0 Td (t)Tj 3.36198 0

acontece com o pessoal mais pobre, da periferia, que não tem aquela educação. Família conta muito para o jovem ser trabalhadeiro [sic], honesto. (Suely)

Ora, esse distanciamento se aproxima justamente da construção individual da experiência, tal como analisada por Dubet (1994). Dada a importância, aqui também, do outro significativo, será que esse distanciamento significa uma volta aos valores da vida privada? Ou melhor, será que a crise das instituições clássicas – escola, mercado de trabalho, Estado – levam os jovens a depositarem mais confiança no mundo privado (Sposito, 2005) e, dentro dele, em si mesmo? Como afirmado no capítulo 3, Galland (2005) constata que essa é uma tendência dos jovens europeus, que se fecham nos círculos sociais próximos que lhes dão proteção frente à dificuldade de construir seu espaço na sociedade. Por isso, recusam todo tipo de categorização abstrata e durável, e precisam de um suporte concreto para poder exprimir sua identidade. Se, no Brasil, a recente pesquisa “Perfil da Juventude Brasileira” revelou forte otimismo e manifestação dos valores liberdade e igualdade, ela também mostrou que a família é tema de grande interesse, “especialmente em termos das responsabilidades de cuidado, tema que se destaca entre os jovens que estão à procura de trabalho” (Guimarães, 2005b, p.160). Em outras palavras, a volta aos círculos próximos, especialmente à família, seja na direção de sentir-se protegido ou de proteger, pode, sim, estar expressando o declínio do alcance das políticas públicas e da ação coletiva, diante da individualização contemporânea.

Quadro com características de perfil de cada entrevistado da Configuração 2

Nome	Idade	Cor	Posição na família	Escolaridade	Tipo escola *	Situação no mercado de trabalho	Onde encontrei
Suely	25	Branca	Morava só, se mantinha	Ensino médio completo	Pública	Desempregada; procurava emprego	Centro
Anselmo	20	Branco	Filho	Ensino médio completo	Pública	Recém-inserido em um emprego	Centro
Clara	19	Branca	Filha	Ensino médio completo	P + P**	Desempregada; procurava emprego ou estágio	Centro
Diana	19	Branca	Filha	Ensino médio completo	P + P	Desempregada; procurava emprego ou estágio	Centro
Tatiana	18	Parda	Filha	Cursava 3º ano do ensino médio	P + P	Desempregada; procurava emprego	Centro

* Refere-se à escola fundamental e média.

** Pública + Privada.

7

CONFIGURAÇÃO DISCURSIVA 3: HORA DE PROCURAR ESTÁGIO, PARA ADQUIRIR EXPERIÊNCIA

“Eu me sinto muito, super preparada, e com muita vontade, muita expectativa, para fazer todos os estágios que devem estar me esperando por aí”

Os jovens desta configuração discursiva têm uma maneira de falar muito otimista e até ingênua sobre seu processo de busca de trabalho. Isso pode ser decorrência tanto do fato deles serem todos “adolescentes” quanto, por isso mesmo, do fato deles ainda estarem cursando o ensino médio. Carla e Gabriel têm 16 anos; Cristiano, Rafael e Melissa, 17; e Nadya, 18. Assim como os jovens da configuração 2, eles procuram basicamente seu primeiro trabalho. Mas, diferentemente daqueles, iniciaram sua busca por meio de estágio, o que faz toda diferença em sua forma de relatar o processo qualificação e de inserção no mercado de trabalho.

O fato da busca ser por estágio e não por um “trabalho profissional” ou trabalho “fixo” (nos dizeres da configuração 2) faz com que os próprios processos seletivos aos quais se submetem sejam vividos de uma maneira mais suave. Assim, se até por serem mais jovens, eles ainda não passaram por muitos testes e entrevistas – do mesmo modo, portanto, que os jovens da configuração 2 –, o peso da busca e o sofrimento dela decorrentes são aqui bem menores. A dificuldade da busca (a busca é “um pouco difícil”) é percebida como uma insegurança inicial para enfrentar os agentes do mercado de trabalho, que vai desaparecendo à medida que se vai passando por esses processos. Carla (16 anos, branca), que tinha um emprego por meio do Programa Jovem Aprendiz, revela em dois momentos essa mesma percepção:

Me inscrevi no Projeto¹⁰⁶. Fiz outras entrevistas que eu não consegui passar, que foram várias... E o ano passado, no mês de dezembro, aí eu fiz uma, estava totalmente preparada, creio eu, depois de tantas, ne? E consegui passar.

¹⁰⁶ Embora tenha um trabalho CLT, Carla entrou nesse programa oferecido pelo CIEE a partir de sua busca por estágio nesta mesma Instituição.

*A primeira entrevista acho que era **inseguran a**, ne? S que a pessoa que me entrevistou me deu vários conselhos, acho que quem estava entrevistando era mais meu pai do que o pr prio entrevistador... Porque eu tinha muita dificuldade de olhar nos olhos da pessoa, eu era muito insegura mesmo. Na outra, eu creio que tentei melhorar, fiz umas quatro, acho que na quinta eu passei. Então, eu acho que com tantas entrevistas que eu fiz, fui melhorando, e nessa última eu não estava tão nervosa...estava **confiante** em mim mesmo. Então acho que foi um dos fatores que fez eu passar, ne?*

Esse processo não deixa de ser um aprendizado do jovem ao adentrar a esfera pública. Tal como formulou Mannheim (1975), a juventude pode ser definida, entre outros aspectos, como a etapa do ciclo de vida em que se entra pela primeira vez em contato com a esfera pública, da qual o trabalho é uma das principais dimensões: “ela não se acha ainda completamente envolvida no *status quo* da ordem social” (p.94), afirma o autor. É nesse sentido, de “vir de dentro” (da esfera privada) que ele diz que ela é “marginal”. Se a escola também pode ser considerada como parte da esfera pública e promotora de valores universais, há também ali relações de solidariedade mantidas entre grupos de pares, que de certo modo preservam os jovens da impessoalidade da vida pública.

Assim, e não sem razão, Carla compara o entrevistador a seu pai, pois ela está em uma fase de transição entre esses dois mundos, o privado e o público: o entrevistador atua como se fosse seu pai, pois foi ele quem lhe aconselhou a como se portar em uma situação desconhecida. O processo de busca de trabalho por meio de mecanismos institucionalizados vai se constituindo, assim, como um novo contexto socializador, que produz novos esquemas de percepção e de ação, para tomar os termos de Lahire (2002). Melissa (17 anos, branca), que tinha tido uma experiência de estágio com 15 anos, por apenas um mês, e que procurava novamente havia um ano e meio, também fala desse aprendizado – e de uma maneira relativamente tranqüila para quem está em procura há tanto tempo.

Gisela: *Voce já chegou a alguma entrevista?*

Melissa: *Já, mas eu acho que, por ser meu primeiro emprego, meu primeiro estágio, primeiro entre aspas, ne; eu acabo ficando muito **nervosa** e as pessoas avaliam isso. Então, tem aquela coisa de postura, de roupa, que eu não sabia. Então, acaba influenciando, e acho que por isso e por muitas coisas, acabo não conseguindo, por nervosismo.*

Gisela: *Mas e agora, voce acha que já sabe mais?*

Melissa: *Ah, agora eu já acho, porque agora já sou mais espontânea, antes eu era quietinha, ficava mais no meu cantinho. Antes eu não ia ter **coragem** de vir aqui e falar com voce, eu ia ficar quieta e muda!. Agora não, sou mais **espontanea**, eu falo, eu brinco. Então, eu acho que isso ajuda muito, a pessoa ve que voce e´ comunicativa. Nesses neg cios de estágio, voce tem que ser assim pra poder cativar as pessoas.*

Desconsiderando Cristiano e Nadya (17 e 18 anos, pardos), que nunca haviam trabalhado, os outros já tinham tido alguma atividade ocupacional. Rafael (17 anos, pardo),

juntamente com Carla (16 anos, branca), trabalhava por meio do Programa Jovem Aprendiz do CIEE: ela, em uma rede de livrarias; ele, em uma cooperativa de crédito. Para ele, era a sua primeira vivência no mundo do trabalho; ela já tinha trabalhado em uma papelaria por um mês, antes de entrar no Projeto. Se por um lado, diz que foi uma *“coisa simples, ne, s pra pegar experiência”*, por outro, apesar da curtíssima duração, afirma que gostou muito da experiência: *“eu cresci muito, tanto como pessoa, como profissional, como tudo. Gostei, fiquei pouco tempo, mas fez eu crescer bastante”*. Gabriel e Melissa (16 e 17 anos, brancos), que são irmãos¹⁰⁷, trabalharam, respectivamente, em uma oficina mecânica e em uma empresa de *telemarketing*; mas, se ele permaneceu dois anos, ela ficou apenas um mês. Assim como Carla, Gabriel valoriza a experiência que teve, que lhe ajuda na própria busca que faz agora: *“agora que eu já ganhei experiência, eu quero procurar coisas novas, quem sabe ate alguma coisa que de bastante dinheiro e que eu possa sustentar em casa também”*.

Com exceção de Gabriel, os jovens desta configuração também estão enfrentando a experiência da “primeira vez” no mundo do trabalho, tal como os jovens da configuração anterior. Aqui como lá, o trabalho (para Carla e Rafael) ou a busca de (para Cristiano, Melissa e Nadya) – faz parte dos pequenos rituais de passagem para a vida adulta (Heilborn e Cabral, 2006) e, como tal, contém a dimensão da insegurança. Mas, lá, a insegurança – que não era nomeada – referia-se à falta de atributos cognitivos, como escolaridade e experiência ocupacional. Aqui, a insegurança (revelada por Carla) e o nervosismo (dito por Melissa) já ficaram em um passado e se opõem, rápida, explícita e respectivamente, a uma nova situação de confiança e de coragem e espontaneidade. Dito de outra forma, a falta sentida por Tatiana, Clara, Diana, Anderson e Evany – da configuração 2 – vai demorar algum tempo para ser suprida, pois se refere a algo que ainda precisa ser adquirido; aqui, ao contrário, as características que atrapalhavam Carla e Melissa no processo de busca puderam ser facilmente transformadas na própria vivência desse processo, por serem atributos de ordem pessoal: pela percepção do que é aí importante, elas fizeram um esforço para mudar suas maneiras de ser e de se portar.

A pouca experiência ocupacional que têm (Carla, Gabriel, Melissa, Rafael) ou a total inexistência dela (Nadya e Cristiano) não se transforma em auto-culpabilização, tal como ocorre com os jovens da configuração 2. Na direção oposta àqueles, estes daqui não percebem de modo algum sua dificuldade de inserir-se no mercado de trabalho como uma falta ou falha individual. Como lá, essa dificuldade é também atribuída à falta de oportunidades nesse

¹⁰⁷ As entrevistas foram realizadas separadamente.

mercado, algumas vezes igualmente personificado pelo “eles” – que podem se referir tanto aos adultos quanto aos selecionadores/recrutadores –, mas os obstáculos para inserção não são imputados à sua pessoa, como transparece no diálogo abaixo, novamente com Melissa, e no relato de Cristiano, ambos com 17 anos.

Gisela: *Eu queria que voce falasse um pouco mais sobre como voce ve a dificuldade na busca de trabalho.*

Melissa: *Acho que e´ porque, agora, nesses últimos tempos, no século XXI, todo mundo tá come ando a procurar emprego. S que a procura, por ser muito grande, as pessoas estão exigindo muito, a pessoa tem que ser perfeita pra trabalhar. Então, eles acabam esquecendo de dar oportunidades pr´aquela pessoa que não tem. Eles sempre procuram aquela pessoa que já teve experiência, mas esquece da pessoa que não teve. Porque, se eles dá [sic] uma oportunidade pr´aquela que não teve, então acaba moldando do jeito da empresa, ou do lugar que voce trabalha, e acaba dando oportunidade pra outras portas. Não que não tenha emprego, tem; se olhar, comprar aquele jornal, tem lá um monte de emprego, s que eles exigem sempre uma experiência, e quem não tem acaba se prejudicando.*

Gisela: *E o que mais e´ preciso para essa pessoa perfeita?*

Melissa: *Informática, ingles, tem que ser a pessoa bela, cabelo lisinho... Tem que ser, vamos dizer assim, a “Paty”. Se uma pessoa da periferia vai procurar emprego num banco, não vão aceitar, porque ela e´ da periferia. É muita coisa... Como posso dizer? É confronto, sabe, de classes sociais, porque uma pessoa pobre, classe totalmente media, não pode trabalhar em um lugar alto... Por essas coisas todas que eles procuram em uma pessoa, acaba tendo muito emprego e pessoas que não tem emprego. Acaba dificultando a procura, que eles querem a pessoa perfeita, tem que ter ingles, informática, tudo.*

Porque eu não sabia onde era assim, as informa ões, direito. Aí eu fui na For a Sindical, aí eles me informaram para estar fazendo cadastramento no CIEE que podia estar arrumando vaga de estágio. Procurei s pelo CIEE, porque fui... Mas aí, tipo, como era... duas vezes que liguei, uma eles queria [sic] experiência, e uma eles queria... pra ser mais mais perto, por causa de que se fosse tres horas de ônibus, não compensava. E um que eu fui, eles não retornaram, aí não deu para saber. (Cristiano)

Interessante notar que Melissa é branca e não mora na periferia, mas indica saber que aspectos discriminatórios (“confrontos de classe social”) operam na seleção de um candidato. O local de moradia também aparece aí fortemente como um obstáculo para a obtenção de um trabalho. Cristiano e Nadya, ambos pardos e moradores da periferia, relatam que o local de residência – seja a distância ou o fato da região ser associada à criminalidade – dificulta em muito a busca. O jovem pensa que há razão para um certo preconceito, “mas também acho que devia ser menos, porque não e´ todo mundo que são[sic] iguais aos outros”. De todo modo, o fato de serem pardos em nenhum momento foi mencionado por estes jovens e também por Rafael como um empecilho em sua busca.

De qualquer forma, mesmo com esses obstáculos, atribuídos ao “eles” – que têm exigentes critérios de experiência, de local de moradia, de beleza – os seis jovens desta configuração possuem um otimismo e uma ingenuidade que se contrapõem ao desânimo dos jovens da configuração 2. Eloquentemente desse otimismo e dessa ingenuidade é a fala de Melissa que é a epígrafe desta configuração: após um ano e meio procurando estágio, ela tinha certeza de que, agora “preparada” e “com vontade”, iria encontrar “*todos os estágios*” que a deviam estar “*esperando por aí*”.

A situação é, pois, muito diferente daquela representada pelos jovens da configuração 2: se ambos os grupos têm pouquíssima vivência ocupacional – até pela sua idade – e experimentam o mundo do trabalho pela primeira vez, estes aqui não vêem isso como uma falha pessoal; ela é antes uma falta que precisa ser suprida, justamente, pela realização do estágio, que, teoricamente, alia trabalho e formação. O estágio aparece, assim, como sendo o tempo e o espaço adequados para adquirir experiência antes de sua entrada de fato no mercado de trabalho.

*Eu **espero** conseguir um estágio, assim, antes de terminar os estudos. Adquirir uma experiência, para quando eu for para o mercado de trabalho, um trabalho assim normal, sem ser estágio...(Cristiano)*

*O bom do estágio é que você tem... **Como que eu digo? Esqueci a palavra. Tipo, você acaba tendo experiência, né?** Então, você entra no mercado de trabalho com mais ânimo, vamos dizer assim, você acaba mais empolgada porque já sabe como que é mais ou menos. Mas é muito, eu procuro bastante, não sou eu, como tenho certeza que muita gente procura. Mas a procura é grande, mas eu sei que vou conseguir. (Melissa)*

Porque o estágio é melhor porque voce pega, como é que se fala? Experiência, e não é obrigatório que você ter uma certa experiência. Você desenvolve mais esse contato com as pessoas. Voce pega contatos. É melhor, estágio, eu acho. Bem melhor. (Nadya)

Ora, não só a busca por estágio, mas a própria incerteza e/ou esquecimento em nomear aquilo que ele pode oferecer, demonstram que o percurso destes jovens no mundo do trabalho – e, portanto, na esfera pública – é ainda muito novo e recente. Mais ainda, revela que a vontade de trabalhar e o ato de sair em busca não se dão porque é “chegada a hora” de ter “*um fixo*” para poder continuar a estudar – como é o caso dos jovens da configuração 2, que por isso, precisam “*lutar*”, “*colocar os pés no chão*” e “*se virar*” –, mas antes porque é bom começar cedo para ser independente e adquirir a tal experiência. De trabalho ou do próprio processo de busca. Mas, nesse processo, não é apenas trabalho que se busca necessariamente. Nadya, que nunca havia trabalhado, foi à Feira do Estudante para procurar estágio, mas não só:

Eu achei muito legal, e´ divertido porque voce pode tanto assistir palestra como ficar lá em baixo, pegar brinde, tudo. E voce aprende, acaba aprendendo cada vez mais. Fui na palestra dos concursos públicos... Voce aprende muita coisa. É muito divertido! E voce faz amizades tambem, tipo, o povo come a a conversar, tudo, e´ legal!

Ora, novamente aqui aparece a tentativa de manter ou restabelecer os laços de amizade e de solidariedade (Dubet, 1996) que estes jovens ainda mantêm na escola e em sua vida privada. Como dito a propósito da configuração anterior, talvez o mesmo possa ser dito das relações que se estabelecem nas enormes filas existentes no Centro de São Paulo, compostas em sua maioria por jovens que, muitas vezes, vão em duplas ou trios de amigos. De todo modo, somente novos estudos podem investigar outras dimensões presentes na busca de trabalho e, mais ainda, se e quanto o fator idade contribui para esse tipo de atitude.

A recente incursão no mundo (da busca por) do trabalho pode ser um fator que também explique a percepção de que o fato de ser jovem não dificulta, mas antes favorece as chances de entrada no mercado de trabalho. Foi somente nesta configuração 3 – repito: onde a busca por trabalho se faz ainda como uma novidade, que, como tal, causa espanto, mas também aprendizado e uma certa satisfação – que apareceu essa representação, novamente no discurso de Nadya:

Bom, para mim o profissional tem que querer crescer, pois para a empresa e´ muito bom ver uma pessoa querer crescer junto com a empresa, e´ muito bom. Porque eles não vão querer uma pessoa que fica lá sentada: “fulano, faz isso”... Eles vão querer uma pessoa que dá ideias, por isso que para os estágios, eles escolhem os jovens, porque os jovens tem ideias, tem criatividade... Nossa! É muito legal, assim, voce. As vezes, voce fala: “ah, aquela menina ali... ah, não deve ter nada para oferecer”. Mas, às vezes, tem sim, às vezes ate´conhece mais, porque nunca e´tarde pra se ter uma experiencia.

Não há como não lembrar aqui do depoimento de Tatiana, que se arrepende justamente de não ter começado aos 16 anos e se sente velha para trabalhar; seu desânimo frente ao que podia ter feito é dito por ela mesma, que contrasta enormemente com a percepção de Nadya de que “nunca e´tarde pra se ter uma experiencia”.

Se Carla e Rafael, os dois jovens que trabalham pelo Programa Jovem Aprendiz, são registrados (CLT), o contrato tem duração determinada e visa formar o aprendiz, ou seja, ele se assemelha a um estágio no sentido da aquisição do conhecimento e da experiência: “na verdade, assim... As pessoas não veem como estágio, mas e´praticamente um estágio”¹⁰⁸, diz

¹⁰⁸ Findo o contrato, ele pode ser prorrogado; ou o estudante pode ser efetivado como funcionário da empresa; ou nela permanecer como estagiário, caso tenha entrado em uma faculdade, para a qual conta com apoio financeiro da empresa. Como diz Carla: “pra gente vai virar estágio quando a gente tiver fazendo uma faculdade e come ar a estagiar. S que, aí, a gente pode estar estagiando aqui pelo CIEE tambem e funciona da mesma forma”.

Carla. Se, ao contrário de Nadya, ela diz que é difícil para os jovens conseguirem trabalho, por outro lado, acredita que existência de programas como o que participa alivia a busca de muitos e ajuda-os a concretizar sua entrada no mercado.

Ah, porque hoje em dia exige conhecimento, oportunidade, experiência, ne? Se eles não dão a oportunidade, você não vai ter a experiência. Então, pelo fato de você ser jovem, acho que é por isso que esse Projeto está sendo tão valorizado assim – pelo menos pra gente mesmo que faz o Projeto... Porque, pelo fato da gente não ter conhecimento na área, e eles estarem dando a oportunidade da gente estar aprendendo, a gente vai estar pegando uma experiência e possivelmente, se não possível nessa, entrar numa empresa maior, onde você possa estar crescendo mais, ne?

O estágio aparece como uma forma de aprender e de ganhar experiência. Será, então, que a busca por estágio por ser vista como um processo que objetiva uma inserção? Se estes são jovens que estão vivendo ou vão viver a experiência simultânea da escola e do trabalho – Crisitiano, Melissa e Nadya querem um estágio antes de acabar o ensino médio –, não há propriamente para eles passagem de uma esfera a outra. Mas, se não se trata de transição, pode-se falar em tentativa de inserir-se? Sim, quando se pensa que eles tentam se incluir em algum tipo de trabalho; não, quando se pensa que o estágio é apenas uma passagem para a aquisição de um aprendizado e de uma experiência dos valores conexos à esfera laboral, como a responsabilidade. Em outros termos, eles não buscam inserir-se em um trabalho “fixo”, como é o caso dos jovens da configuração 2. Lá, eles precisam do “fixo” para pagar os estudos; portanto, pretendem ficar no mesmo emprego para custear a faculdade. Aqui, eles querem um estágio para aprender e adquirir a experiência do trabalho, de maneira abstrata. Não sem razão, aqui raramente aparecem as palavras “qualificação” e “área”.

Como os jovens da configuração 2, estes também tiveram apoio familiar para não precisar trabalhar antes da chegada ao ensino médio. Em um aspecto, o desejo para começar a trabalhar é relativamente semelhante a ambas as configurações: ganhar um salário para ir adquirindo independência financeira frente aos pais e poder fazer o que se quer; e, simultaneamente, ir aliviando-os do gasto com suas despesas: “*eu não gosto de abusar, me incomoda ficar pedindo as coisas*”, revela Nadya. Desde que saíra de seu trabalho na oficina mecânica, Gabriel (16 anos, branco) montava e consertava bicicletas, algo que adora fazer e de onde pode “*tirar o meu dinheiro, porque meus pais não tem muita condições de dar o que eu quero, e acho que eu tenho que correr atrás das coisas que eu quero*”. Esse “o que eu quero” é “*bancar minha diversão*”, pois ele não quer “*deixar mais peso nas costas deles*”, isto é, dos pais. Outros jovens assim se manifestaram sobre os motivos para começar a trabalhar:

Vou fazer 18 anos e não quero depender o resto da minha vida dos meus pais!! Já está na hora de eu ajudar eles, não deles ficarem me ajudando... E eu quero montar a minha vida, ne, ter meu cantinho, minas coisas, minha faculdade. Então, agora a gente rala pra correr atras. (Melissa)

Fui procurar trabalho pra ser um pouco mais independente, ter meu pr prio dinheiro... E ate pra ter um pouco mais de responsabilidade tambem. Não que eu não tinha, mas pra ter mais responsabilidade, já come ar a trabalhar cedo. (Rafael)

Porque assim, chega uma certa idade que voce come a a querer alguma coisa assim, sabe, querer... Eu preciso de um emprego, porque chega uma certa idade, voce come a a não querer mais depender dos pais, que voce perde o vínculo, “e eu vou p´rum lado e voce pro outro”. Chega uma certa idade que isso acontece, e natural de todas as pessoas. Uns, às vezes tem uma idade mais avana; outros não, mas sempre vai acontecer. (Nadya)

Além disso, se a relativa independência financeira dá aos jovens a própria possibilidade de atribuir-se e ter atribuída (Dubar, 2005) a identidade de “jovem” (Madeira, 1986), não é só pelo dinheiro que tal identidade é conquistada, mas pelo próprio ato de circular por vários espaços e não ficar só em casa, tal como sintetiza o diálogo abaixo, com Rafael:

Rafael: *Acho que ser jovem e´voce ser uma pessoa nova, aproveitar a vida, se divertir bastante, conhecer o mundo, a vida, como que e. Acho que isso e´ser jovem.*

Gisela: *Voce acha que voce consegue conhecer a vida, o mundo, aproveitar?*

Rafael: *Agora estou conhecendo, agora estou conhecendo como que e´*

Gisela: *Agora?*

Rafael: *Agora, depois que comecei a trabalhar; que antes, não que não saísse, mas estava sempre ali, em casa. Agora que estou trabalhando, saio todo dia, vejo o dia-a-dia como que e´*

Por outro lado, as semelhanças entre as configurações 2 e 3 param aí: como já revelado, trabalhar, para os jovens daquela, significa a possibilidade de continuar os estudos, fazer cursos, que estão parados desde o fim do ensino médio; aqui, trabalhar torna-se sinônimo de aprendizagem, de outro tipo e em concomitância com a escola média. Não que eles não queiram continuar a estudar depois desse nível de ensino; mas, ainda cursando-o, a prioridade é aliá-lo a um estágio. Lá, há uma expectativa individual e familiar para que se inicie o percurso no mundo do trabalho – lembre-se de D. Dirce, que diz que Tatiana tem que “desgarrar”; aqui, a vontade é mais individual, e eles afirmam enfaticamente que não há nem pressão nem incentivo familiar para que iniciem tão cedo seu percurso no trabalho; a prioridade é acabar o ensino médio. Há, assim, a percepção de que não há uma compulsão para o trabalho, como revelam as falas abaixo:

Ela [a mãe] foi muito exigente, ne, assim, para a gente estudar, porque a gente não trabalhava, tambem não podia porque a gente era de menor [sic]. Então, ela foi muito exigente assim para a gente estudar. Para a gente não repetir, para a gente se esfor ar, não parar de estudar, por

causa que hoje no mercado de trabalho está muito difícil arrumar emprego, sem um bom desempenho. Então ela foi muito exigente. (Cristiano)

*Eu comecei o ano passado a procurar esse negócio de estágio, mas minha avó [que a cria] falou: “**calma**, você tem todo tempo do mundo que você quiser, para conseguir as suas coisas... Mas com calma, não fica forçando nada, não fica com aquela coisa ‘ah, eu preciso de emprego’”. Voce não tem filho pra criar, não tem nada”. Então, tudo na calma, não teve forçada de ninguém não.* (Nadya)

A exceção aqui fica por conta de Gabriel, irmão de Melissa. Ele foi o único caso desta configuração que afirmou haver uma pressão explícita por parte de seu pai para que ele voltasse a trabalhar. Na verdade, Gabriel acredita que tal pressão existe tanto pelo fato dele ser homem, quanto pelo fato de ser o caçula da família, que acaba sendo penalizado pelos erros do irmão mais velho e da irmã do meio. Ele ressalta que o pai – um descendente de alemão muito rígido – faz uma diferença enorme em relação à sua irmã, especialmente no tocante à obrigatoriedade de trabalhar. É assim que ele ingressou no trabalho aos 13 anos, e ajudava a pagar algumas contas da casa. Embora goste, disse que, diferentemente dela, sofre pressão do pai e se sente injustiçado por isso: para Melissa, ele proíbe o trabalho; para ele,

... ele chega até a falar que, se ano que vem, que eu vou ser maior de idade, se não tiver um emprego, a porta da casa [rua] e a cortesia [serventia] da casa [sic]. Ou seja, pra mim chega a dizer que, se eu não trabalhar, e rua. Uma coisa que ultimamente eu tenho pensado bastante e até ficado um pouco revoltado, mas ficado na minha.

Apesar de Melissa não dizer que o pai a proíbe de trabalhar, ratifica a percepção do irmão no tocante à rigidez do pai, que ela vence com “*chameguinho de filha*”:

Melissa: *Meu pai é rígido. Nossa Senhora! “Quero você em casa tal horário!”, se você estiver um minutinho atrasado, o pau já come.*

Gisela: *E o que você faz?*

Melissa: *Ah, chameguinho de filha: “Mãezinha, paizinho, deixa eu ir ali”. Aí eles olham assim... Sabe que aí dão horário para ir e horário para voltar. Aí eu ligo: “sabe mais uma horinha a mais”; “tá bom”.*

Ora, a literatura socioantropológica (Heilborn, 1997) já revelou que há, nas camadas populares, diferenças muito significativas no tratamento dado pelos pais aos filhos e filhas, os primeiros podendo (e devendo) sair mais cedo para a esfera pública e as segundas sendo restringidas a fazê-lo apenas com mais idade. O ponto interessante a notar, portanto, reside não apenas nas diferenças existentes no cotidiano de jovens rapazes e moças no tocante à possibilidade e obrigatoriedade de estudar e trabalhar e em outras dimensões da vida, diferenças que são socialmente construídas entre os sexos; mas também que tais diferenciações “‘cognitivas’, ‘psíquicas’ e ‘comportamentais’ entre dois indivíduos singulares, provenientes do ‘mesmo’ meio social (ou melhor, da mesma família) são

também”, como diz Lahire (2002), sociais, “no sentido de que elas foram engendradas em relações sociais, experiências sociais (socializadoras)” (p.197). As trajetórias individuais – escolares e ocupacionais – dependem, portanto, não apenas dos sistemas educativos e da estrutura do mercado de trabalho, mas das interações biográficas dos indivíduos em seus contextos sociais (Dubar, 1998b, 2005), o que Casal, Masjoan e Planas (1988) denominam micro-clima social. Por suas diferenças de gênero, uma irmã e um irmão têm experiências e percepções distintas sobre o mesmo fenômeno. A mesma origem social pode, portanto, produzir discursos muito divergentes.

Talvez por conta dessa diferenciação vivida nesse micro-clima social – que se traduz em Gabriel pela pressão em trabalhar –, ele tenha sido o único jovem desta configuração que afirmou preferir um emprego a um estágio (mas procurava ambos, de qualquer forma). Além disso, disse que o emprego é melhor remunerado e tem mais vantagens. Por outro lado, acha que é mais fácil para as mulheres arrumarem emprego por causa da aparência e da sexualidade; ao contrário, os jovens homens são mais discriminados pela forma como se vestem, preconceito que já viveu.

Porque o jovem hoje em dia é visto como vândalo. Se você é jovem, provavelmente é vândalo, e é essa imagem que eu não quero ter para mim. Hoje em dia, eu entro vestido da maneira que me sinto mais confortável em certo lugar e sou discriminado por isso, por ser jovem, por acharem que eu vou vandalizar, porque eu sou marginal. Isso já me colocou pra fora de vários lugares, que acharam que eu ia marginalizar o local, por ser um local decente, não me permitiram entrar, de verdade. Tava naquele estilo, bermudão... Estilo parecendo pobre. Eu sou pobre realmente. E s pela maneira como a gente se veste eles acham que a gente vai roubar alguma coisa, marginalizar alguma coisa, e essa é a imagem que eles tem da gente...

Na verdade, Gabriel pode ser considerado uma variação desta configuração, pois sente uma obrigatoriedade de trabalhar que os outros não sentem: Carla, Cristiano, Rafael, Melissa e Nadya enfatizam que buscam um trabalho para terem independência e ganharem experiência; não trabalham pelo dinheiro, embora ele seja um meio para se tornarem mais independentes perante os pais. Por tudo isso, há relativa pressa e pressão na fala de Gabriel (ele precisa “*correr atrás*”), o que difere da calma sintetizada no discurso de Nadya: se ela quer entrar logo na faculdade porque “*quanto mais novinha se formar, melhor*”, por outro lado, quer fazer

...tudo na calma, sem muita euforia, tudo na calma. Vou conseguir meu emprego, fazer minha faculdade, vou fazendo tudo direitinho... Porque, assim, como eu tenho 18 anos, e é muito complicada essa fase, para os pais e para n s também. Porque tem aquela coisa de... Sabe? Medo de engravidar, porque a adolescência tá... O mundo tá perdido! Porque tem muita coisa disso. Então, esse neg cio de namorar, engravidar, essas coisas, eu quero deixar para mais tarde, não tenho essa coisa agora. Agora, eu estou pensando em mim, estou pensando em estar com uma vida estável, pra depois come ar outras coisas.

Novamente, não há como não comparar essa percepção com a de Tatiana. Se ambas têm a mesma idade (18 anos); a mesma cor (são pardas); origem social muito semelhante (moradoras da periferia de São Paulo, Tatiana na Zona Leste e Nadya, na Oeste, com parte da trajetória escolar em instituições privadas da região onde moram); e se começaram a procurar trabalho na mesma época, elas têm uma percepção muito diferente no tocante às suas condições de inserção no mercado de trabalho: enquanto Tatiana acha que começou tarde, Nadya quer fazer tudo na calma.¹⁰⁹ Ora, isso ratifica a proposição referida no capítulo metodológico de que nem sempre há uma linearidade entre perfis e discursos; ou seja, se os critérios que elegi para darem conta da diversidade entre e intra-grupos (dentre os quais a escolaridade e o meio social de origem) são elementos necessários para a interpretação dos discursos, eles não são, como diz Guimarães (2005a, p.19), “de nenhum modo suficientes para entender os possíveis determinantes que estão subjacentes à formulação de tais discursos e à sua recorrência [ou divergência, como é este caso aqui] entre indivíduos”.

De qualquer forma, se Gabriel, como Tatiana, fala em “*correr atrás*”, este correr é muito diferente daquele expresso por esta moça e pelos demais jovens da configuração 2: lá, é preciso correr atrás do tempo, do prejuízo, do futuro; aqui, o “correr atrás” é um desejo para obter o que se quer no presente, no caso dele, bancar a sua curtição. Não é à toa também que aqui, nesta configuração, não há menção ao “*se virar*” e ao “*colocar os pés no chão*”, lá tão presentes e significativos. Mesmo tendo uma pressão externa para trabalhar – o que configura Gabriel como uma variante desta configuração –, seu grande problema parece ser não a sua dificuldade de inserção no mercado de trabalho, mas antes à sua identidade juvenil masculina, sempre associada ao vandalismo; ser reconhecido, ter atribuída a si (Dubar, 2005) a imagem de vândalo, é isso que lhe incomoda. Nesse sentido, os jovens desta configuração parecem ter um olhar mais voltado para o tempo presente – o que os difere dos jovens da configuração 2, que se sentem sem o presente –, que pode e deve ser aproveitado, mas com responsabilidade – o que inclui o estudo e o trabalho –, tal como manifestaram Rafael e Gabriel e revelam os jovens abaixo:

...e bom. Se adquire experiências boas da vida. Acho que e... Não sei dizer assim, o que é ser jovem; acho que ser jovem é tipo curtir as coisas boas da vida, como estudar, ler, procurar estágio, emprego, fazer o que pode fazer agora. (Cristiano)

¹⁰⁹ Essa divergência insuspeitada entre discursos ratifica novamente que as situações sociais de procura de trabalho selecionadas produziram a heterogeneidade desejada: Tatiana foi abordada no Centro e Nadya, por meio do CIEE, na Feira do Estudante.

Ser jovem e se divertir, e brincar, e zoar, dan ar, e... namorar!! É um monte de coisa assim, não tem palavras certa para dizer o que é o jovem. O jovem é uma pessoa feliz e alegre, uma pessoa bincalhona que gosta de viver a vida. (Melissa)

Ser jovem e curtir, sabe, curtir com responsabilidade em primeiro lugar, porque em uma dessas coisas que você faz irresponsável, pode ficar pra resto da sua vida, entendeu? Então, curte, namora, dan a, mas tudo com responsabilidade. Porque tem coisas que você faz hoje e não dá para você voltar atrás. Que nem muitas meninas, muitas meninas engravidam, tomam um remedinho, muitas teve [sic] sequelas, e aí como é que vai ficar? Não dá pra fazer essas bobearas. (Nadya)

Se Gabriel tem uma pressão externa para trabalhar, Tatiana – da configuração 2 – a possui externa e internamente. Assim, para os jovens desta configuração, a não-compulsão ao trabalho dá margens de manobra quanto aos eventuais trabalhos que eles podem aceitar: se uma certa seletividade também ocorre nas outras configurações, deve-se lembrar que os jovens da primeira precisam de um salário para se manter; e os da segunda querem um trabalho “fixo” para poder cursar faculdade. Não é este o caso aqui, pois Melissa e Gabriel pretendem entrar na USP, e todos os outros mencionaram o ProUni para atingir o grau superior¹¹⁰. Ou seja, eles não visam o trabalho como meio para custear a continuidade dos estudos.

Todos os seis tinham intenção de ingressar no ensino superior tão logo se formassem no ensino médio – e este é outro aspecto que os diferencia dos jovens da configuração 2, que têm idade muito próxima às deles. Os irmãos Melissa e Gabriel faziam cursinho comunitário (organizado por outro irmão, mais velho e que já passara na USP) e tinham intenção de entrar na USP, ela para Pedagogia e ele para Engenharia: “E é isso que eu quero: assim como meu irmão, que fez três anos de cursinho e conseguiu entrar na USP, eu quero encurtar esse tempo e entrar na mesma faculdade que ele”. Melissa contou que os pais também querem que ela e o irmão mais novo entrem:

Nossa! Ficaram super felizes. Quem não fica feliz do filho estar numa faculdade, ainda mais na USP?! Que lá em casa, na minha família, o sonho de todo mundo é entrar na USP, pelo menos que eu ache, meus pais adoram, e dele ter entrado na USP... Agora querem que eu e meu irmão também entremos. Se um consegue, acham os outros também conseguem.

Os outros quatro mencionaram o ProUni para o objetivo de entrar na faculdade: Nadya quer fazer Administração e Carla, Administração, Economia ou Contabilidade: “pretendo fazer as três na minha vida, mas uma das três eu tenho que escolher, né, a princípio”. Cristiano pretende fazer Ciências da Computação, porque “eu gostei assim da área de

¹¹⁰ Como dito na nota 108, Carla e Rafael poderiam contar com apoio financeiro da empresa em que trabalhavam caso entrassem no curso superior.

informática. Eu acho muito interessante e também é muito procurado". A mesma motivação parece orientar Rafael, que quer fazer faculdade na mesma área. Na verdade, com exceção de Melissa, todos eles afirmaram que foram os cursos profissionalizantes (Nadya, Cristiano e Rafael) e o próprio trabalho (Carla e Gabriel) que os ajudaram na escolha do curso superior.

Isso ratifica o que Marialice Foracchi (1982) já dizia há tempos: a consciência da "vocação" e a "escolha" da carreira só são sentidas durante o processo de aprendizagem, durante a graduação. Aqui, embora anterior à entrada na faculdade, tal consciência se deu não como um "apelo interno" (como o sentido weberiano), mas a partir de um processo de aprendizagem, que se dá, de todo modo, não na escola, mas em instâncias onde se vive concomitante ou seqüencialmente a ela. Como afirma a autora, "a orientação da carreira e a consciência da vocação consistem numa opção racional em face das alternativas contidas na situação" (p.113).

Se o impacto do ProUni requer anos para ser verificado, sua incidência no futuro próximo destes jovens é bastante forte: todos têm a perspectiva do ensino superior como um horizonte próximo em suas vidas. Assim, o impacto do Programa talvez se faça sentir mais fortemente para aqueles que ainda estão na escola. Como dito, dada a possibilidade por ele aberta, as razões alegadas para buscar trabalho não se relacionam diretamente ao pagamento de uma faculdade, mas antes à aquisição da independência financeira e de um aprendizado e experiência por meio do estágio.

As motivações reveladas para fazer faculdade são várias, e não dizem respeito apenas à inserção no mercado de trabalho, embora todos saibam e digam explicitamente que o ensino médio é o mínimo exigido para tanto. Rafael quer fazer não só para ultrapassar esse nível de ensino, mas porque "*eu tenho vontade pela vontade de ter um conhecimento a mais, pelo conhecimento... Por eu gostar de computador também, e uma experiência a mais pra eu estar trabalhando numa área que eu gosto*". Gabriel quer fazer Engenharia porque gosta, e não pelo dinheiro: "*dinheiro não traz felicidade*". Embora não goste de estudar, valoriza o peso do estudo: "*se voce não tem estudo, não tem nada. Porque hoje em dia quem tem estudo já não tem nada; quem não tem, então, está pior*". Cristiano pretende continuar estudando: "*Por que eu pretendo? Por isso, ne?. Por , ne: por não ter... Ainda morar em um lugar mal falado que é a Zona Leste. Aí, se voce não tiver um bom estudo, ainda é difícil procurar um emprego*". Melissa quer fazer faculdade para poder trabalhar com deficientes auditivos. Nadya identificou-se com a área de Administração em seu curso e, assim, pensa que "*quanto mais*

novinha se formar, melhor”. No relato abaixo de Carla, há uma síntese de todas essas motivações:

*Ah, pelo fato de ser tão **reconhecido** hoje em dia, não s por ser reconhecido... De eu chegar um dia a ser **reconhecida profissionalmente**, acho que isso e tudo, praticamente assim.. Não s porque a maioria das empresas reconhecem isso, querem que voce seja atualizado, querem que voce tenha um curso superior, mas pelo fato de voce pegar assim... “sempre quis fazer isso, e o que eu quero, e o que*

aproveitada em trabalhos futuros, mas também em termos da satisfação pessoal e do reconhecimento social que produz. Em certo sentido, trabalhar aparece como algo muito mais valorizado do que a própria escola regular média, que ainda cursam.

Carla: *Lá, assim, o Projeto está servindo bastante para a gente, porque lá somos “menor aprendiz”, mas lá a gente fica um pouco em cada área, em cada departamento. O nosso departamento é o Central de Serviços, né? Só que a gente fica em cada departamento, o Financeiro ensina a gente algumas coisas, Recursos Humanos... Então a gente acaba aprendendo um pouquinho de cada coisa. Isso é bem legal!*

Gisela: *E o que você está achando do trabalho?*

Carla: *Ah, eu adoro. É um pouco puxado, vou ser sincera assim, acordar cedo e ter que ir para a escola à noite, mas só o fato de ser **reconhecida** de estar trabalhando, de estar aprendendo, de estar **crecendo**, isso é muito bom.*

Gisela: *E o que você está achando do trabalho?*

Rafael: *Agora estou, assim, vai fazer dois anos que estou trabalhando, é uma experiência nova, aprendizado também. Pra mim está uma coisa boa, tanto é que adquiri mais responsabilidade, tenho um dever ali todo dia pra cumprir. É isso.*

Gisela: *E na escola, o que você aprende, você acha que você usa no trabalho?*

Rafael: *Olha, na escola, não vou dizer que uso... Na escola mesmo acho que é pra você estar aprendendo mais ali o português, a matemática... O português você vai usar sim no serviço... Acho que aqui, o CIEE [o curso de capacitação], é mais centrado pra você estar desenvolvendo na empresa. Eu acho que aprendo mais aqui do que na escola.*

Gisela: *E que outras coisas foram importantes pra você na escola?*

Rafael: *O que eu acho mais importante é ter conseguido um emprego e a oportunidade de estar vindo aprender aqui... Que eu acho que se eu não tivesse trabalhando e só estudando na escola, eu não estaria desenvolvendo coisas na empresa como desenvolvo agora.*

Digno de nota é novamente o português mal falado de vários jovens desta configuração, tal como na configuração 2. Como lá dito, diante do aspecto material e/ou cultural que direciona os jovens ao trabalho antes do fim da escola média; e diante da má qualidade dessa escola; a transição da escola ao trabalho adquire no Brasil sentidos muitos específicos: ao lado da escola, há cursos extras e o próprio trabalho, que é aqui realizado simultaneamente. Nesse sentido, se trabalhar aparece como algo que é satisfatório e dá prazer, a vivência simultânea com a escola produz igualmente uma vivência muito particular:

Eu tentei descansar o máximo possível [nas férias], porque minha mente já estava estourando já. Tentei descansar bastante, porque eu falo que minha cabeça já tá... meu cérebro já tá pequeno de tantas informações. Tentei descansar o máximo possível, mas continuo... Tentei ficar estudando para o ENEM. São muitas informações, pelo fato da gente estar trabalhando, a gente vem para cá, ainda tem que estudar... Sua cabeça fica girando de tanta coisa nova que você tá aprendendo. Você acaba se limitando um pouco. (Carla)

Quando se adiciona a essa dupla vivência a quantidade de informações que os jovens têm de ouvir, ler e (aprender a) filtrar nos dias de hoje, a situação pode se tornar mais crítica, tal como falava D. Dirce, mãe de Tatiana, da configuração 2: “*o mundo está muito adiantado para a cabeça de determinados jovens, eles não conseguem*”. É assim que, se a experiência da qual fala Dubet (1994) produz, por um lado, um “sentimento de liberdade”, por outro, produz dor e angústia, porque esse sentimento “é testemunha da própria experiência, da necessidade de gerir várias lógicas, da percepção da ação como uma experiência e como um ‘drama’” (p.98).

De qualquer maneira, esse sentimento de liberdade ainda não parece ter produzido seu revés para os rapazes e moças desta configuração. Apesar de estarem ainda se formando e de terem um “*currículo muito vazio*”, como Gabriel explicitou, todos se sentiam, além de preparados, seguros na certeza de que iriam conseguir um trabalho (ou permanecer na empresa nos casos de Carla e Rafael), e não demonstravam dor e angústia nas opções (ou na falta de) que deveriam realizar. Se, como os jovens da configuração anterior, eles acreditam que essa conquista depende da continuidade dos estudos e, portanto, da força de vontade e do esforço pessoal, há uma grande diferença quanto à crença nas possibilidades de concretizá-la:

Eu acho que eu tô preparado, porque eu tenho muita for a de vontade. E também aprendo rápido. Se me ensinar uma coisa assim, creio que eu aprendo pra fazer. (...) Eu tenho for a de vontade para trabalhar, para ser alguém na vida. Que todo mundo agora, todo mundo não, não sei todos. Cada pessoa quer ter alguma coisa na vida. Quer ter sua própria profissão, seu próprio emprego, né? (Cristiano)

Se tem uma coisa que eu aprendi nessa vida é lutar pelo que eu quero. Uma coisa que eu sempre consegui: sempre lutei pelo que eu quis e sempre consegui o que eu quis. (Gabriel)

Então, eu ando, na moda básica de espalhar currículo, vamos dizer assim. Eu vou, entrego currículo num lugar, num outro, vou perguntando, vou entrando em sites, vou me cadastrando e procurando... Porque quem quer corre atrás, não é verdade? Emprego não vai vir atrás de mim, eu que tenho que ir atrás dele. (...) Eu sei que vou conseguir. (Melissa)

É, então, estou procurando estágio. Comecei a fazer curso, né, de informática e profissionalizante, pra ter mais coisas para colocar mesmo no currículo e para aprender. Eu estou procurando estágio, mas, assim, tá difícil a busca, né, porque as oportunidades às vezes e [sic] muito longe e não tem mesmo como estar indo, mesmo porque as empresas não querem pagar duas conduções. Mas, essa procura é, assim... Eu pretendo, pretendo mesmo, de cora ao, conseguir este ano estágio porque eu termino o terceiro ano, então pra mim fica difícil. (Nadya)

Desse modo, mesmo tendo enfrentado alguns processos seletivos, a busca não parece ainda ser sentida como um peso para os jovens desta configuração, que falam da procura de uma forma mais leve e valorizam a pouca experiência que possuem. Como dito anteriormente, ao contrário dos jovens da configuração 2, eles não se culpam pelas dificuldades no processo

de busca de trabalho e são, em geral, mais otimistas. Nesse sentido, parecem aproximar-se dos resultados da pesquisa comparativa sobre desemprego entre Brasil, França e Japão (Demazière et al., 2000), que revelou a forte tônica no projeto pessoal manifestada por alguns jovens paulistanos em busca de trabalho: a maioria dos entrevistados chamava a atenção para a crise geral do mercado de trabalho e para a recusa das empresas em contratar jovens; mas, apesar desses obstáculos, ela se via como “qualificada para o que procura, considerando seu grau escolar e alguns cursos que possuem (informática básica, inglês), bem como o tipo de trabalho que deveriam fazer” (Leite, 2003, p.245). Desse modo, “a maioria acha que vai conseguir [um ‘bom emprego’ na sua área ou um ‘trabalho digno’, com proteção social e chances de desenvolvimento profissional]. É uma questão de tempo. De paciência. De uma boa indicação. De sorte e de fé. De se sujeitar a começar ‘por baixo’, até ganhar idade e experiência” (p.254).

Pode-se aqui aventar a hipótese de que o fato de ainda estar estudando fornece as bases para uma maior segurança e boa valorização de si e de suas capacidades. Melhor dizendo, estar desenvolvendo alguma atividade – seja ela formativa e/ou laboral – contribui definitivamente para uma atribuição de identidade para si e para que a vivência presente e as perspectivas do futuro se tornem mais animadoras. No caso da configuração 2, é como se o fato de ter concluído uma etapa da escolarização formal sem a continuidade subsequente indicasse uma parada no tempo, o que causa algum tipo de arrependimento. Em outros termos, se o reconhecimento de que a formação hoje em dia tem que ser contínua é partilhado por ambos os grupos, o fato de estar ainda realizando-a, ainda em processo, mesmo que apenas na escola média, favorece um otimismo maior, uma crença de que vão conseguir aquilo que desejam e, mais ainda, no curto prazo: a obtenção de um trabalho e o ingresso na faculdade.

*Meu futuro? Ah, **espero fazer a faculdade**, terminar, **trabalhar na área de informática**. E abrir um negócio assim de artes, artesanato. (Cristiano)*

*Mas eu pretendo ficar um bom tempo na minha empresa ainda. **Pretendo crescer bastante nela ainda**. Eu estou muito pequenininha. **Eu tenho em vista que aqui na empresa vou crescer mais**, mas eu queria estar entrando numa empresa multinacional, **pretendo crescer o máximo assim**, pelo fato de viagens, de estar conhecendo mundo, tudo isso. (Carla)*

Não é questão de ganhar muito dinheiro, é mais questão de fazer o que eu gosto de fazer, entendeu? Porque dinheiro, para mim, não é um luxo, é uma necessidade. Ou seja, eu preciso de dinheiro para – como se diz? – conter minhas necessidades. Porque, para mim, muito dinheiro não traz felicidade e o que eu quero é felicidade, e não dinheiro. E também, como você tem que arranjar uma maneira de ganhar dinheiro de uma maneira que você goste, então eu prefiro seguir a Engenharia, que é o que tem chamado minha atenção ultimamente, que pelo menos eu sei que dá um bom dinheiro, quando bem executado. (...) O sonho que eu

tenho mesmo e' o de ter a minha família, o resto são s ideias que aparecem em minha cabe a e que eu fa o de tudo para cumpri-las. (Gabriel)

Meus planos para o futuro? Ai, que lindo! Eu tenho muitos planos: quero fazer minha faculdade de Pedagogia na área de deficientes auditivos, quero um emprego, quero comprar o meu apartamento, quero montar a minha família, com dois casais de gêmeos!! (...) Aí, sempre, desde pequenininha, eu sempre amei crian a, essas coisas, aí eu falei: “vou fazer uma faculdade de Pedagogia, vou lutar por isso, e vai ser na Usp ainda que vou entrar!”. (Melissa)

Desejo ter minha carreira. Não que quero ser uma pessoa melhor que todos, mas ter um cargo bom, uma qualidade de vida boa, estável. Acho que e' o que todo jovem pensa hoje. (Rafael)

Se Tatiana, da configuração anterior, arrepende-se mesmo estando ainda “em ato” de estudar; e se ela também tem, no fundo, uma crença de que vai vencer, permanece sua diferenciação em relação a este grupo pelo fato dela se culpar pela sua dificuldade de inserção atual. Para os daqui, o problema maior no presente é (ou foi, no caso de Carla e Rafael) a passagem por um estágio; para os jovens da configuração 2, o problema é de inserção propriamente dita, cuja dificuldade é atribuída a uma falha pessoal. Não sem razão, lá não aparecem as expressões “*vou conseguir*” e “*eu espero*”, que indicam certeza ou pelo menos esperança.

Em resumo, os jovens das configurações 2 e 3 se diferenciam de todos os outros não só pela idade de seus integrantes (entre 18 e 20 anos na segunda, e entre 16 e 18 na terceira), mas também (talvez até pelo fator idade) por sua escolaridade que, até o momento da entrevista, era apenas de nível médio. A origem socioeconômica entre eles é relativamente parecida (moradores de zonas mais periféricas, pais e mães com no máximo técnico de nível médio e em funções manuais), mas há uma aspiração que os diferencia socialmente: no primeiro grupo, a busca por emprego para poder custear um curso superior, que só pode ser realizado em função disso; no segundo, a preferência por estágio e a intenção imediata de entrar logo na faculdade, por meio de bolsa de estudo.

Por outro lado, para alguns destes jovens, nem sempre o trabalho é a primeira e mais importante dimensão de suas vidas: Gabriel e Melissa mencionam a constituição de uma família; Carla e Cristiano querem um trabalho, sim, mas para poder conhecer o mundo e um dia abrir um negócio relacionado às artes; Rafael quer um uma boa qualidade de vida; e Nadya quer fazer tudo na calma, para um dia ter um filho, e não apenas um bebê: “*como uma medica falou pra mim: uma menina tem um bebe; e uma mulher tem um filho*”. Esse distanciamento do trabalho pode decorrer do fato de serem mais jovens e terem apenas começado seu processo de busca de trabalho.

Talvez por isso, também, sua percepção pareça ir ao encontro do enorme otimismo dos jovens brasileiros em relação ao futuro do país. Talvez por isso, também, sua percepção pareça ir ao encontro do enorme otimismo dos jovens brasileiros em relação ao futuro do país.

Talvez. Mas, pode-se supor que a expectativa da formação superior pode ter mais efeitos nessa percepção do que a sua realização de fato, já que os jovens da primeira configuração percebem que a estar na faculdade não muda a realidade imediata de suas vidas. De qualquer maneira, eles tinham perspectivas de trabalho mais animadoras para futuro, quando comparados a seus pares que tinham apenas o ensino médio e não mais estudavam. Ou seja, o fato de estar estudando funciona como um indicativo de que ainda estão em processo de qualificar-se, o que, no limite, faz com que se sintam mais confiantes no futuro.

Quadro com características de perfil de cada entrevistado da Configuração 3

Nome	Idade	Cor	Posição na família	Escolaridade	Tipo escola *	Situação no mercado de trabalho	Onde encontrei
Nadya	18	Parda	Filha	Cursava 3 ^o ano ensino médio	P + P **	Desempregada; procurava estágio	CIEE
Cristiano	17	Pardo	Filho	Cursava 3 ^o ano ensino médio	Pública	Desempregado; procurava estágio	CIEE
Melissa	17	Branca	Filha	Cursava 2 ^o ano ensino médio	Pública	Desempregada; procurava estágio	CIEE
Rafael	17	Pardo	Filho	Cursava 3 ^o ano ensino médio	Pública	Trabalha Programa Jovem Aprendiz	CIEE
Carla	16	Branca	Filha	Cursava 3 ^o ano ensino médio	Pública	Trabalha Programa Jovem Aprendiz	CIEE
Gabriel	16	Branco	Filho	Cursava 2 ^o ano ensino médio	Pública	Desempregado; procurava emprego ou estágio	CIEE

* Refere-se à escola fundamental e média.

** Pública + Privada.

8

**CONFIGURAÇÃO DISCURSIVA 4:
COM OBJETIVO E DEDICAÇÃO, CRIA-SE A OPORTUNIDADE**

*“É assim, emprego no Brasil não falta;
o que falta é voce ter um objetivo, o que voce quer”*

O eixo de significado desta configuração pode ser sintetizado nos discursos de apenas uma única jovem (Rose, branca, 25 anos), que se refere aos agentes do mercado de trabalho (empregadores e selecionadores) como “o povo”. Aqueles que, para os jovens das configurações anteriores, eram o “eles”, para ela é um sujeito que se situa no mesmo nível que o dela. Embora tenha algumas características de perfil similares a dos jovens da configuração 1 – idade, posição na família (cônjuge), moradora de periferia, trajetória escolar em escola pública, início da trajetória ocupacional em trabalhos menos qualificados –, sua maneira de falar em muito se diferencia, pois ela diz não haver dificuldade na busca de trabalho; a questão é a pessoa traçar um objetivo e segui-lo por meio de sua dedicação. Essa segurança¹¹¹ é expressa até na forma como ela responde à primeira questão, com um longo discurso.

Gisela: *Então, eu queria que voce me contasse como tem sido essa busca de trabalho para voce.*

Rose: *Então, na verdade, e´assim, emprego no Brasil não falta; o que falta e´voce ter um objetivo, o que voce quer. Por que? Eu estava trabalhando, contratada, e encerrou o contrato. Então, eu fiquei desempregada de novo. Eu saí da última empresa em setembro [a entrevista foi em junho do ano seguinte], eu tinha dois anos na empresa e eles me mandaram embora. Também, eu tinha dois anos, conhecia todo mundo, não tinha pra onde crescer, eu não tinha, assim, não me fizeram nenhuma proposta e nem eu também tinha pra onde ir. Então, desde setembro estou procurando um emprego efetivo. Então, na verdade, no final do ano eu trabalhei pra uma financeira, porque minha area e´de credito e cobran a. Então, no final do ano eu trabalhei, s que também foi um servi o temporário... Então, em janeiro, eles me mandaram embora, eu trabalhei numa cooperativa, também na área de credito e cobran a... S que a*

¹¹¹ Essa segurança é igualmente expressa em vários trechos da entrevista, quando a própria Rose pergunta “por que?” e responde à sua questão. Ela também foi manifesta no momento mesmo em que eu a abordei, no Centro de São Paulo. Comecei a explicar a pesquisa e perguntei se poderia falar com ela, ao que ela respondeu: “ora, mas voce já está falando!”.

cooperativa, voce e' autônoma, voce trabalha pra voce, voce tem horário pra sair e pra entrar, tem o salário que e' acordado, ne, entre o cooperado e a cooperativa, ganhei bem, s que voce não tem os beneficios de um emprego assalariado, ne.. Em 15 dias eu ganhei 500 reais, s que como eu estava buscando um emprego efetivo... Então eu fui trabalhar nessa empresa que eu era assalariada, e daí, nessa empresa, s fiquei esses tres meses e agora estou aqui de novo procurando emprego. No Centro, eu venho pelo menos uma vez a cada dois anos procurar emprego, porque hoje em dia o assalariado tem um tempo útil na empresa.

Gisela: *E o que voce quis dizer com "não falta emprego no Brasil"?*

Rose: *Então, Gisela, o Brasil tem várias oportunidades e ate' o brasileiro e' bem criativo pra isso. Então, se não tem oportunidade, ele cria oportunidade. Que nem eu disse pra voce, sou formada em Letras, não adianta eu procurar nada na minha área, que seria o financeiro, porque o povo vai olhar assim: "tudo bem, ela tem superior, mas não tem nada a ver com a área dela". Então, às vezes, na sua trajet ria, voce tem que planejar, tem que ter um ponto onde voce quer chegar. Se eu tivesse pensado antes de fazer Letras, porque foi mais uma opção, assim, eu queria ter um curso superior, pra voce prestar um concurso público, às vezes não precisa ser uma determinada área, e' s voce ter um curso superior pra ganhar um pouco melhor.. Então, foi mais um objetivo de a longo prazo eu ter esse retorno como funcionária pública ou algo nesse sentido. Então, foi mais isso que eu pensei, e ate' porque tenho mais habilidade com língua portuguesa. Então, enfim, se voce tra a um objetivo: "Ah, quero fazer informática!", então se aprimore nessa área, ne? Meu marido e' um exemplo disso: ele fez Sistemas de Informa ão e trabalha com comercial, não tem nada a ver uma coisa com a outra, porque? Na epoca que ele trabalhava como vendedor da BCP, ele ganhava bem, pensava em trabalhar dentro da BCP, no escrit rio, na área de informática... S que, quando a Claro comprou, quer dizer, o plano dele acabou... Acabou sendo mandado embora, ele já tinha terminado a faculdade, que e' uma faculdade de dois anos, s que agora trabalha com comercial, quer dizer. Eu fico triste, essa área de informática ganha muito bem, eu fico triste por ele não poder estar na área dele, porque ele estaria ganhando muito mais do que ganha hoje. Então, por isso que às vezes tem coisas que voce deve planejar. Então, se quer trabalhar com comercial, pensa assim: "vou entrar como uma promotora, como vendedora, vou ser uma gerente de loja, gerente de redes". Eu acho que não falta, o que falta e' dedica ao sua, naquilo, seu tempo, seu estudo. Porque quantas vezes voce le uma revista e ve uma pessoa que s deu certo, **por que?** Porque ela se dedicou naquilo.*

O relato acima sintetiza quase todos os temas analiticamente relevantes para se entender a re-inserção no mercado de trabalho para o caso de Rose. O que influencia essa divergência no depoimento de Rose para com os outros até aqui analisados? Será que é o fato de ser formada no ensino superior? Será que é o fato de seu padrasto ter atingido esse nível de ensino depois de adulto (embora não o tenha completado)? Será que é o fato dele ter proporcionado cursos (inglês e datilografia) enquanto ela ainda estava na escola média? Será que é o fato de ter estudado em uma escola pública de melhor qualidade? Todas essas experiências devem ter contribuído para que Rose se coloque em pé de igualdade com os agentes do mercado de trabalho e acredite que basta apenas traçar um objetivo para, você própria, criar suas oportunidades. Senão, vejamos.

Rose teve um passado que, de certo modo, a assemelha aos jovens das configurações 2 e 3 no tocante ao momento de ingresso no mercado de trabalho: ela afirma explicitamente que seus pais puderam sustentá-la – inclusive pagando cursos de inglês e informática – até completar 18 anos. Nessa época, como aqueles jovens, começou a procurar trabalho para ir adquirindo independência e poder pagar um curso superior. Mas, diferentemente deles, Rose conseguiu trabalho logo que saiu do ensino médio, primeiro como recepcionista, depois como recenseadora do IBGE até entrar em uma cooperativa de crédito. Desse modo, a transição da escola ao trabalho foi, para Rose, relativamente suave e condizente com aquilo que os estudos sobre transições em países desenvolvidos indicam: fim da escolaridade média e entrada no mercado de trabalho, quando, então, se pode verificar o peso das qualificações educacionais nessa inserção de uma forma mais pura (Shavit e Müller apud Hasenbalg, 2003b).

Então, a cooperativa foi uma coisa muito interessante, porque a gente tem uma faixa da adolescência que a gente não consegue emprego nenhum, você pode ter milhões de cursos, que vão falar que não tem experiência. E hoje em dia o pessoal acaba come ando pela área de telemarketing, promotores, então você acaba entrando por uma área que não tem nada a ver com os cursos que você fez. Enfim, eu tava procurando emprego, tinha 20 anos, entrei num prédio, que era a cooperativa, achei que era pra vender purificador de água, porque tem muito disso hoje em dia. Então, entrei, o pessoal mandou sentar, não sei o que, falei: “vixi, não sei o que estou fazendo aqui!”. Mas daí vi que era um bom negócio trabalhar na cooperativa, eles explicaram o que é uma cooperativa, falaram: “ , o servi o vai ser esse, vai fazer isso”. Eu trabalhava com uniforme, crachá, tinha horário pra entrar e horário pra sair. Na época, eles precisavam que tivesse s 2º grau, não precisava ter experiência. Hoje em dia tem cooperativa que precisa experiência, mas naquela época não precisava, 2000, tinha gente que s tinha o 1º grau e, como eles precisavam de funcionário... O importante era saber ler e escrever, e mexer no computador. Então, naquela época, não precisava ter experiência nessa área, entrei assim. Depois disso, eu não soube fazer outra coisa, assim.

De fato, depois desse trabalho, Rose teve um percurso ocupacional relativamente estável, sempre trabalhando nessa área financeira (crédito e cobrança: carnê, cheque pré-datado, empréstimo pessoal), conquanto em várias empresas: em loja de móveis, em um consórcio¹¹², em um atacadista, em uma rede de supermercados e na empresa onde tivera seu último emprego efetivo. Seis anos haviam se passado desde que ela começara sua busca, e seu relato parece refletir as dificuldades que os jovens da configuração 2, recém-saídos do ensino médio, parecem sentir: exigência de experiência e de continuidade dos estudos. Com o percurso inicial na área de crédito, Rose conseguiu aí permanecer e consolidar uma trajetória que ela reconhece como sendo sua “área”. Não sem razão, afirma que “nada é melhor do que a experiência”. Foi essa trajetória que pôde fazer com que ela financiasse seu estudo superior.

¹¹² “Era uma cooperativa que prestava servi o pro Banco Panamericano. Então eu falava que eu era quarteirizada, porque eu trabalhava pra cooperativa, que prestava servi o pro banco, que eu trabalhava dentro da BCP, que era dentro da Saraiva, então eu falava que era quarteirizada”.

Em outros termos, ela conseguiu o trabalho “fixo” a que se referem os jovens da configuração 2, que querem um “fixo” justamente para poder pagar a faculdade, sem ter que interrompê-la. Lembre-se da fala de Diana, que não quer condicionar seus estudos ao número de vendas que ela eventualmente faça em uma loja; por isso, quer se distanciar da área de comércio. Como se viu fortemente nas configurações 1 e 2, o trabalho como propiciador do estudo é um denominador comum para os jovens que querem seguir o ensino superior e não têm condições materiais para tanto ou não conseguem uma bolsa (caso bem diferente da configuração 3, onde os jovens, ainda na escola, mencionaram todos a possibilidade de entrar em breve na faculdade por meio do ProUni). Por isso, Rose também teve que “se virar”, tal como a configuração 2:

...nisso, fiz o Cursinho da Poli, porque eu já pensava, apesar de ter 20 anos e terminado o colegial, eu já pensava em fazer um curso superior... Foi até no cursinho que eu resolvi prestar Letras. (...) E daí, o que acontece, no meio do caminho eu pensava assim: “bom, tenho que trabalhar pra pagar minha faculdade. Comecei, tenho que terminar!” Pelo menos eu sou assim. Então, o que aconteceu é que eu trabalhava pra pagar a faculdade. Daí, depois, quando eu saí do comércio, fui trabalhar no Roldão Atacadista, onde fiquei dois anos, que foi o tempo que tive pra terminar minha faculdade. Então, acabei ficando no Roldão pra poder financiar minha faculdade... Não tinha ajuda de ninguém: meus pais puderam pagar o curso que fiz no colegial, mas eu tive que me virar sozinha.

Mesmo que a trajetória ocupacional de Rose não tenha sido sempre na mesma empresa, ela não teve dificuldades em suas re-inserções posteriores. Assim, em sua visão, seu atual problema não é de re-inserção no mercado, mas antes de planejamento, para conseguir um “emprego efetivo”, um “emprego assalariado” na sua “área”, onde, implicitamente, ela quer crescer: “*tem que ter um ponto onde voce quer chegar*”. Não se trata, mais, portanto, de um trabalho “fixo” para custear os estudos, mas de um “emprego efetivo” onde ela possa ter seu plano realizado.

É na “área” de sua experiência que Rose quer crescer. Continuando sua reflexão, ela afirma que o fato de ter curso superior só lhe ajuda a negociar o salário, mas não a ser promovida. Se ela quis fazer graduação para ganhar mais e poder, no longo prazo, prestar um concurso público – para o que é irrelevante, na sua visão, a escolha de uma carreira específica –, por outro lado, afirma que não pensou bem antes de escolhê-la, dando a entender que os saberes e o título do curso não revertem em benefícios para sua “área” de trabalho. Assim, para conseguir seu “emprego efetivo”, acredita que tem que voltar a estudar.

Eu, assim, eu estou pensando em voltar a estudar e fazer um curso na área de financeiro, por exemplo, contas a pagar e contas a receber, pra eu poder voltar, porque o povo olha assim: “legal, ela tem ingles, tem espanhol, curso de operador de telemarketing, tem curso de vendas,

*servi os administrativos, e daí? Ela é formada em Letras!”. O povo olha e já descarta, porque não tem nada a ver com **minha área**, que seria o financeiro*

Em certo sentido, a situação aqui é oposta daquela analisada na configuração 1: lá, os sujeitos também têm uma experiência passada, que valorizam e que, por vezes, configuram uma “área”. Mas, a verdadeira área é a área da formação superior, que já fazem ou que pretendem fazer. Para estes últimos, embora a graduação não traga benefícios no presente, em termos de re-inserção no mercado, eles crêem que ela fará diferença no futuro. Aqui, Rose acha que a posse do título não mudou sua vida até o presente e nem mudará em um futuro mais distante, pois é formada em uma área e trabalha em outra. Há, pois, um confronto entre a transição objetiva e a transição subjetiva (Dubar, 2005), claramente expresso em seu discurso: “o povo” não reconhece todos os cursos que ela têm e a identifica com a faculdade de Letras; ela, ao contrário, vê-se como uma pessoa da área de crédito.

Daí porque pretende fazer cursos específicos: em primeiro lugar, para poder ser identificada com a área na qual quer crescer; em segundo, porque o mercado de trabalho espera uma pessoa diferenciada, para ela, sinônimo de fazer cursos. Assim, apesar de falar de seu curso superior como algo do passado que não têm influência na sua atual situação no mercado, Rose também acredita que não se cresce sem a continuidade da formação, por meio de novos cursos. Se esse processo deve se iniciar “*enquanto e jovem*”, ele deve continuar em idade mais avançada, como transparece nos fragmentos abaixo.

Rose: *É assim: voce tem que aproveitar enquanto e jovem pra ganhar bastante dinheiro!!! Não, e assim, vou dar um exemplo assim, da minha irmã: minha irmã teve as mesmas oportunidades que eu pra fazer curso: “ah, não quer fazer ingles, faz espanhol; ah, não quer fazer informática, faz datilografia”. S que, com 16 anos, ela engravidou, ela tem dois filhos, tá com 20 anos, e nunca trabalhou, come ou a trabalhar agora, como operadora de telemarketing, não faz nem uma semana. Operador de telemarketing, eles pagam pouco, s que ela já tem uma família, dois filhos, e e pra ganhar R\$400. Uma mãe, um pai, pra ganhar R\$400! Então, acho que tem a ver com a idade, porque se voce entra como operador de telemarketing e voce acabou de terminar o colegial, R\$400 reais pra voce e muito, porque voce vai usar esse dinheiro pra fazer uma balada, pra comprar uma roupa. Acho que o jovem deve aproveitar essa fase que ele tem, esse tempo que ele tem pra se especializar, pra daí, nessa idade útil da gente, que eu acho que seja dos 20 aos 40 anos, e onde ele vai ganhar esse dinheiro pra poder ter a casa dele, o carro dele. Pelo menos quando encontro gente mais nova que eu, que está come ando agora, eu falo: “aproveita agora pra fazer um curso, fazer uma faculdade, porque daí voce entra na sua área, vai ganhar mais dinheiro, vai poder fazer uma faculdade. Então, acho que voce tem que aproveitar o tempo que voce tem de novo pra fazer curso, pra se **especializar**, pra quando voce estiver trabalhando na sua **área**, voce já poder ganhar um pouco mais, poder questionar com o seu patrão, falar: “olha, posso ganhar mais? Olha, estou fazendo um curso, assim, assado; posso trabalhar em tal área? O senhor pode me dar uma promoção?”, e justificar a sua promoção, por exemplo.*

Gisela: *Agora, os cursos que voce fez, voce acha então que eles ajudaram tanto a fazer o seu trabalho, quanto a encontrar trabalho?*

Rose: *Acho que no come o sim, agora não, porque tem muita gente que tem esses mesmos cursos que eu. Então, tem muita gente igual a mim no mercado, por isso que estou falando que preciso fazer um outro curso pra área financeira, pra ser um diferencial: “Ah, a Rose tem tudo isso, que é igual a todo mundo, mas olha, ela está fazendo um outro curso, ela está interessada em continuar trabalhando nessa área, interessada numa promoção, está interessada em gerenciar uma equipe, alguma coisa assim”, pra eu ter esse diferencial. Por isso que vou voltar a estudar, pra eu ter um diferencial num mercado que todo mundo tem curso igual, curso de ingles, todo mundo tem curso de informática, todo mundo tem um pouquinho de vendedor, que trabalhou no comercial, ou fez um curso de atendimento ao cliente... Então, eu pretendo voltar a estudar pra me diferenciar do mercado, que tá todo mundo igual.*

Mas, se Rose acredita que ainda precisa se especializar, de modo algum ela pode, por isso, submeter-se a qualquer salário, como era o caso de Vanderson, da configuração¹. Para ele, quando se está em uma situação em que não se tem especialização, “em que não se não se tem qualificação, aí já muda a história: aí voce, por conta de estar se qualificando, voce tem que se submeter a empregos que voce não goste ou que não adapte”. Se ambos parecem ter a mesma percepção do que seja a qualificação – especialização através de cursos –, a percepção do que o processo de qualificar-se acarreta é muito diferente. Quando se pensa que, para Vanderson, esses cursos têm que se transformar, em algum momento, no curso superior, pode-se dizer que o fato de já tê-lo atingido produz em Rose uma consciência de que se pode reivindicar melhores condições de trabalho. Assim, se ambos são “jovens-adultos” e precisam de salário para se sustentarem, a idade pesa mais no discurso de Rose: por ter 25 anos e uma casa para manter, ela não pode aceitar menos do que R\$700,00. O emprego teria que ser efetivo e, preferencialmente, na sua “área”. Em termos monetários, o mínimo por ela exigido é, portanto, bem diferente do que o de todos os jovens até aqui analisados.

Porém, à medida que avança em sua reflexão, Rose vai revelando muitas tensões em sua fala, “múltiplas pequenas contradições”, despercebidas por ela, talvez, “que tent[a] manter a ilusão da coerência e da unidade de si mesm[a]” (Lahire, 2002, p.201). Em primeiro lugar, a afirmação de que apenas uma meta traçada basta para encontrar um emprego é contrastada na própria resposta dada à primeira questão sobre busca de emprego: se o discurso é longo e mostra segurança, ele também explicita que sua trajetória durante quase oito meses, desde a saída do último emprego, havia sido pontuada por três trabalhos temporários e sem perspectivas. Ao mesmo tempo, embora demonstrasse muita segurança para se identificar com sua “área”, oscilou quando perguntei qual era seu objetivo e sua estratégia para alcançá-lo, dando a entender que, talvez, tivesse mais prazer se trabalhasse com aquilo que se formou.

*Ah, não sei o que espero, não, estou meio **perdida!** Preciso tra ar um **plano**, que quando voce tra a acaba tendo um retorno mais rápido. Meu marido fala que quem está desempregado tem que procurar emprego oito horas por dia, como se fosse um trabalho. Porque e verdade, assim voce tem um retorno mais rápido, se voce procura todo dia, essas oito horas, se dedica, vai nas agências, faz entrevistas, faz dinâmicas, voce tem um retorno mais rápido mesmo, do que se ficar esperando alguém te encontrar, o que e muito difícil hoje em dia... Que nem o caso do homem que me abordou, que me ofereceu um salário de R\$350,00, que e o salário de uma recepcionista mais comissão se voce indicar clientes. S que não e o que eu quero, quero um salário maior que isso, porque eu sou casada, tenho conta pra pagar e meu marido não ganha tão bem assim.*

Não trabalhar na área em que se formou contém uma certa frustração. Rose contou que havia passado em concurso estadual para dar aulas no ensino médio, mas não havia sido convocada. Não tinha certeza se iria caso a chamassem, mas refletiu que poderia ter seguido na área de tradução, “que eu acho que eu tenho mais afinidade”.¹¹³ Essa possível frustração entre o *gap* formação e trabalho é também expressa quando ela diz que optou pela área de crédito porque professora começa como eventual e ela não pode ser eventual agora, pois mora com a sogra e quer construir sua casa.

*Agora, eu, como sempre trabalhei no comercio, acabo ficando mais no comercio por uma questão de comodidade, porque eu nunca tentei, assim... Agora, que estou desempregada, e uma oportunidade de eu ir numa Saraiva, numa editora, ver se eles contratam alguém sem experiencia, no caso eu, **pra eles me qualificarem, me darem cursos**, me darem a oportunidade de trabalhar nessa área. Porque se eu trabalhasse nessa área, eu ia ficar nessa área tambem, ou fa o uma coisa, ou fa o outra. Então se ficar na área de tradu ão, revisão, vou ficar s nisso, se eu ficar na área de educa ão, s vou ficar nisso. Como eu trabalho no comercio, e por enquanto o retorno e mais rápido, então acabo ficando no comercio.*

Embora a qualificação também seja percebida por ela como a realização de cursos formais, ela não mais significa alcançar o ensino superior – como é o caso de todas as configurações até aqui analisadas; mas antes continuar o processo por meio de novos cursos. Ora, isso configura as idas e vindas dos percursos juvenis, das quais fala Pais (2001), e que são expressas quando Rose diz que está “*meio perdida*”: trajetórias não-lineares, nas quais as expectativas e estratégias pensadas e realizadas são demasiadamente consideradas. Se ela é a única jovem que até aqui falou na importância de “*planejar*” para conseguir o que se quer, é também a única que afirmou, contraditoriamente, estar “*meio perdida*”. Na configuração 2, são os “jovens” em geral quem estão perdidos, segundo Tatiana; na 3, é o “mundo”, na visão de Nadya.

Sua frustração entre a desconexão formação e trabalho também pode ser expressa através do recurso a um terceiro, quando falou sobre a tristeza que sente pelo fato do marido,

¹¹³ De fato, seus discursos mostram o conforto com que ela domina o idioma, bem diferente do que ocorre com as configurações 1 e 2.

formado em Sistemas da Informação, não estar trabalhando “na área dele”, mas sim na comercial, com vendas. Assim, para Rose, o *gap* existe não porque haja uma distância entre suas qualificações e o trabalho conseguido, mas porque ela simplesmente nunca atuou na área em que se formou. O curso superior só lhe valeria se ela mudasse o rumo de sua vida e fosse para o campo das Letras, seja na docência ou na tradução. Mas isso seria um começo que ela não queria arriscar naquele momento, por causa de seu referido objetivo imediato. Apesar dessa não-relação entre área do diploma e área do trabalho não ser necessariamente uma aberração (Carvalho e Tafner, 2006), ela impõe a Rose certa frustração.

Mais adiante, quando vai revelando – e percebendo que está me revelando – a dificuldade em encontrar um emprego em sua “área”, ela conclui que o problema é sazonal. Ou seja, se, por um lado, a responsabilidade por encontrar um emprego é individual – depende de seu objetivo e de sua dedicação –, a dificuldade de encontrá-lo não é imputada a si mesma. Se, mais do que os jovens das configurações 1 e 3 (que não põem apenas sobre suas costas os obstáculos da busca de trabalho), ela acredita na dedicação pessoal para a conquista, sua vivência presente contradiz suas expectativas.

*Não sei se e currículo, pelos cursos que eu tenho, sempre recebo ligação, ou pra trabalhar com a área administrativa, que eu tenho pouca experiência, seis meses de experiência, ou pra trabalhar com **minha área**, de crédito. Não estou encontrando **minha área** nessa época do ano porque acho que eles contratam mais no final do ano por causa das vendas, e um termômetro, comércio e termômetro. (...). Ou eles contratam no começo do ano, porque tem dia das mães, tem páscoa, tem dia dos namorados, tem não sei o que, ou então contratam no final do ano que tem mais gente comprando...*

No final da entrevista, ela conclui que aceitaria um trabalho em outra área que não a sua, como a de vendas, dado seu objetivo atual: necessidade de participar do orçamento doméstico e vontade de comprar a casa própria. Mas, mesmo nessa nova área, ela não teria dificuldades para encontrar um trabalho, novamente revelando segurança e valorização de si:

Gisela: *E o que voce pretende fazer?*

Rose: *Continuar procurando. Na realidade... Meu marido tá trabalhando... Talvez eu entre para a área comercial, promotora, vendedora, porque vão chegando as contas e voce tem que estar recebendo... Então, parada... Vou acabar saindo da área de crédito e vou pra comercial, trabalhar como vendedora. Eu não acho que numa entrevista para trabalhar como vendedora ou como promotora, não acho que seja difícil pra mim. Eu estou numa faixa ainda que eles contratam, you fazer 26, mas, assim, ainda sou jovem, posso trabalhar com jovens, e acho que onde tem mais assim e loja de roupa, sapatos, coisas assim.*

Enfim, se Rose fez o caminho em direção à sua autonomização de *status*, de nenhum modo ela tem a relativa estabilidade e certeza que um dia caracterizou os percursos adultos. Ela ainda está em processo de transição, de um trabalho a outro, de volta ao estudo, e prevê a

continuidade dessa transição quando diz que “no Centro, eu venho pelo menos uma vez a cada dois anos procurar emprego, porque hoje em dia o assalariado tem um tempo útil na empresa”.

De qualquer forma, ela oscila entre considerar-se jovem ou adulta: quando a questão refere-se às suas possibilidades de re-inserção, predomina a primeira identificação; quando se trata da manutenção da casa, definitivamente ela se vê como adulta, diferenciando-se em muito dos jovens de 20 anos, para quem “R\$400,00 é muito”. O discurso abaixo revela não apenas que ela se sente de outra geração quando fala dos jovens, mas também que a sua geração era diferente – e melhor – do que a atual:

Rose: Eu vejo os jovens sem perspectiva. Que nem, se eu fosse ser professora, e é difícil trabalhar com os jovens dentro de sala, porque eles: “ah, a professora vai me passar mesmo”. Eles estão sem perspectivas, sem modelos do que... Eu nasci em 80, quando eu estava estudando, todo mundo na minha sala queria ser bom naquilo que fazia, ou queria ser... Tenho amigos meus que fizeram Psicologia... Porque a gente tinha um sonho, a gente queria ser alguma coisa, psicólogo, professor, advogado... Hoje em dia eles não querem ser nada! Porque às vezes, em geral, os pais sustentam, ainda tem a oportunidade de sustentar, só que quando come am muito cedo, que a vida não está fácil e algumas famílias não podem sustentar, eles come am muito cedo e também ficam sem perspectiva, eles tem que trabalhar pra sustentar a família ou comprar aquilo que eles precisam, mas, em geral, a juventude, hoje em dia...

Gisela: *E por que voce acha que a sua geração, de 80...?*

Rose: *Não sei, acho que a gente tinha mais modelos de pessoas, de ídolos, vai, teve gente que quis ser um Airton Senna da vida, quis ser um presidente... Que nem agora, o Lula: “ah, o Lula conseguiu ser presidente, eu também posso”. Por exemplo, voce vai numa favela, hoje em dia o pessoal fala muito isso, voce vai numa favela e voce ve um cara que é traficante, tá andando de celular, com jóias e não sei o que, tem carrão, os caras querem ser traficantes. Jogador de futebol, os meninos falam: “ah, jogador de futebol ganha bem”, só que eles não vem o processo, que eles tem que treinar, tem um horário de treinamento, tem que ter... Estou esquecendo a palavra... Tem que ter uma dedicação. Então, eles não vem esse processo, não sei se é falta de orientação, a gente tem tanto acesso à informação hoje em dia e eles não, sei lá, acho que eles não estão nem aí com nada, acho que só quem está na minha faixa, assim, 25, 26 anos está pensando numa faculdade, em ser alguma coisa ou fazer alguma coisa. Mas a juventude, em si, assim, vejo sem perspectiva nenhuma, sem respeito pelo próximo... Que eu, pra terminar a faculdade, tive que fazer estágio, tanto no colegial quanto no ginásio. O ginásio é aquela fase de transição, voce não sabe nem o que voce é; agora, o colegial, e assim: eles não respeitavam nenhum professor. Eu, quando estudava, o professor era o mestre, eu tinha que respeitar ele dentro de aula, não podia responder alto, se eu fizesse alguma bagunça, ou alguma coisa, davam um ponto negativo. Hoje em dia, como tem aqueles processos que eles passam, tem os cursos de verão, não passou, mas em janeiro faz uma provinha, estuda lá, faz uma provinha e passa. Eles estão assim, sem parâmetro. É isso a palavra: sem parâmetro. Acho que, que nem no meu caso, que se interessou por fazer cursos, são raras as pessoas assim, que nessa atualidade que a gente está, fez alguma coisa, um curso de inglês, um curso de informática, acho que a maioria dos jovens não está nem aí. Que nem, eu, era escola pública, mas a maioria não tinha celular. Na minha época, com 18 anos, imagina que ia ter celular, meu pai tinha celular pra ele e olhe lá. Eu tinha computador, mas não*

tinha Internet, hoje em dia a maioria tem Internet. Eles ganham muito fácil as coisas, então eles não buscam as coisas, e não valorizam. Eu acho que assim, deles se dedicarem pra ganhar alguma coisa pra eles, eles tem as coisas muito fácil. Não emprego. Emprego e´uma coisa assim, acho que não conseguem emprego ate´por isso: “ah, não estou nem aí, se ela falar isso, eu falo aquilo”, não tem respeito, não sabem o que tem que falar. Sei lá, eu vejo assim, sem perspectiva nenhuma. Se a pessoa não tiver um objetivo, o jovem hoje, não tiver um objetivo.. Quer que fale mais? Estou ate´sem voz...

Quadro com características de perfil da entrevistada da Configuração 4

Nome	Idade	Cor	Posição na família	Escolaridade	Tipo escola *	Situação no mercado de trabalho	Onde encontrei
Rose	25	Branca	Cônjuge	Formada em Letras, faculdade privada	Pública	Desempregada; procurava emprego	Centro

* Refere-se à escola fundamental e média.

9

**CONFIGURAÇÃO DISCURSIVA 5:
ESTÁGIO NA ÁREA COMO PORTA DE ENTRADA PARA CRESCIMENTO
E RECONHECIMENTO PROFISSIONAIS**

*“Procuro uma outra oportunidade,
num lugar que possa mostrar mais o meu potencial
e que possa crescer profissionalmente
que me ofere a um futuro profissional”*

O campo de significação desta configuração gira em torno das questões do crecimento e/ou do reconhecimento profissionais. Se ambas as questões aparecem em todas as outras configurações, há uma diferença de intensidade no modo como elas são ditas: lá, elas perpassam os relatos de apenas alguns jovens; aqui, elas são o eixo central dos discursos de todos os rapazes e moças.

A minha expectativa, acho que como a da maioria dos jovens, e´crescer profissionalmente, arrumar um emprego e ter uma responsabilidade, pra conseguir montar minha família, ajudar meus pais, conseguir ter o meu emprego pra poder daqui a pouco casar, ter minha pr pria casa, não ficar dependendo dos meus nessa área, que eu acho que e´meio chato... De ter isso, sempre crescer na vida, correr atras de mais cursos, fazer as faculdades que eu quero... Acho que aí sim eu ia tá satisfeito comigo mesmo, e´uma coisa que já está na minha cabe a, então vou correr atras disso. (Laércio, 18 anos, branco)

Eu acho meio frustrante, assim, um pouco, porque voce fica um tempão estudando, fica, sei lá, se especializando e chega lá e não consegue nada. (Valér

Porque eu queria crescer e eu vi que ali não dava muito futuro pra mim, ser arquivista não dá, eu queria alguma coisa melhor. (Edimilson, 20 anos, branco)

Eu acho assim: trabalhar e muito bom. É muito produtivo, voce conhece gente nova, coisas novas... Sempre fui em busca de coisas novas, experiências diferentes, e aprender... Tudo isso pra que? Para ir crescendo; ao crescer, se mostra ao público. Acho interessante essa visão de ir atrás de conhecimento, ir atrás de novas experiências. Eu sempre fui mais independente. (Júlia, 20 anos, branca)

Eu procuro, assim, uma empresa ou uma agência que s trabalhe com designer. Pode ser de repente uma outra empresa que pegue um designer pra cuidar sempre do site deles, entendeu? Eu procuro isso, mas o meu objetivo, o que que e? É ir pra uma empresa, uma agência que trabalhe s com designer, s com sites no caso, e tentar me formar lá, ter uma perspectiva de crescer e conseguir subir, assim, não s ficar lá preso sentado, sempre estagiando, não ter como evoluir. Busco entrar numa empresa para conseguir evoluir. Uma empresa que eu aprenda mais coisas, que eu pegue experiência, que eu consiga ter essa sacada do trabalho, a malícia do mercado de trabalho. (Rogério, 20 anos, branco)

Na verdade, já estou empregado: trabalho na polícia civil há mais ou menos um ano, s que estou procurando alguma coisa na minha área, que e Administra ão. (...) Esse emprego que eu estou, futuramente não dá para eu crescer lá dentro. Se eu fizesse Direito, teria ate como eu crescer, mas e mais na área que eu não quero também. Tem muita coisa que eu não concordo. Estou procurando mais estágio porque eu vou poder demonstrar minha capacidade que eu tenho. E futuramente também ter chance de crescer dentro da empresa. (Valter, 23 anos, branco)

Trabalhei sempre em vendas, em atendente. A última empresa foi as Lojas Renner. Lá eu trabalhei com vendas, operadora de caixa. Então, eu não tinha experiência alguma assim na área administrativa, s me identifiquei por família, meus familiares fizeram Administra ão também, primos, irmãos... Eu me identifiquei também e também foi... Aí, como trabalhei em vendas, falei: “não, em vendas não dá pra eu continuar, pretendo realmente entrar em Administra ão, não ficar s aqui na área de vendas”. Aí já avisei o meu superior imediato que não pretendia permanecer ali, a gente entrou num acordo e eu saí da empresa. (Gisele, 24 anos, branca)

Percebi que ali não teria um crescimento profissional, porque já faziam dois anos que eu estava na faculdade, trabalhando num ramo totalmente voltado para a música, onde não tinha muito espa o de crescimento. Acabei saindo de lá, num acordo amigável com o meu patrão, para então eu estar conseguindo um estágio. Já estava fazendo Administra ão. (Klayton, 24 anos, pardo)

Implícita ou explicitamente, há dois aspectos em todos os relatos acima que se relacionam com o crescimento e/ou o reconhecimento almejados: o curso superior e, decorrente daí, um trabalho na área. Em outras palavras, para conseguir crescer e ser reconhecido, é preciso, antes de tudo, conteúdo, conhecimento em uma área específica, representada inicialmente pelos cursos extra-curriculares e depois pelo ensino superior. Somente estando aí é possível buscar um estágio ou um emprego na “área”, para, aos poucos, pode ir nela crescendo e conquistando o desejado reconhecimento profissional:

É pra uma prepara ao melhor pro mercado [os cursos], porque parece, assim, pelo que a gente ve, quanto mais conhecimento a gente tiver em certas áreas, mais fácil fica pra arrumar

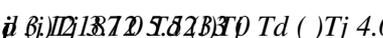
emprego. Então, estou sempre procurando curso, agora quero fazer o de montagem e manutenção não avanço e webdesigner. Depois disso, vou estar sempre procurando, não quero ficar parado. Os cursos ajudam, ajudam, tanto pra procurar, como pra você estar preparado pra rotina do dia-a-dia das empresas também, porque no básico administrativo que eu fiz, eu vi como é feito a tabela de reembolso, hora extra, tudo isso eu usei na Votorantim. Então, foi meio que uma prepara ao pra trabalhar. (Laércio)

*E agora eu quero ver se eu consigo alguma coisa aqui, porque lá [no interior, onde mora com os pais] é muito difícil conseguir na minha área [Desenho Industrial]. É assim, o que eu converso com meus professores, e que eles falam que é difícil você entrar na área, e bem difícil. Você tem que ter bastante conhecimento, tem que estudar bastante, questão de arte, de, sei lá, procurar tendências de coisas que já foram feitas, **coisas novas**, pra você criar... Então, eles falam que é concorrido, assim, ainda mais que agora tem bastante gente na área, ainda mais a que eu quero mesmo fazer, que é mais ligada pra empresa, assim...(Valéria)*

Eu quero sucesso na minha vida profissional e estou buscando através disso, de conhecimento, de cursos, fora a faculdade. Procuo fazer cursos, estar bem informado. Isso, tenho certeza que agrega valor não só pra mim, como pra empresa também. (Edimilson)

Ora, nesse sentido, assim como para os “adolescentes” da configuração 3, o estágio aparece como uma forma de adquirir experiência. Mas, diferentemente daqueles, que o buscam para adquirir alguma experiência – sem qualquer qualificativo – enquanto estão ainda no ensino médio (ou, em suas palavras, “antes de entrar no mercado de trabalho”), estes daqui querem trabalhar na sua “área”, para aplicar aquilo que estão aprendendo no curso superior. Com isso, podem adquirir o aprendizado e a experiência da área. O estágio aparece, assim, como a porta de entrada para o crescimento e o reconhecimento profissionais. Desse modo, se o estágio é, em si, algo transitório, aqui ele é visto como uma passagem que terá conseqüências no plano de sua inserção propriamente dita, pois o jovem tem a expectativa de permanecer na empresa em que inicia o estágio. Lá, o estágio era temporário, posto que acabaria com o fim do ensino médio; aqui, ele é visto como uma porta que dá possibilidades para efetivação. Trata-se, de fato, de um processo que visa uma inserção no mercado de trabalho e, mais especificamente, em um trabalho relacionado ao curso.

É o fato de serem mais velhos do que os jovens da configuração 3 – a menor idade aqui, de 18, anos, é lá o limite superior – e, mais ainda, de já estarem no curso superior que os diferencia, assim, daqueles que estão apenas iniciando seu processo de busca de trabalho – de todo modo, Carolina, 19 anos, uma das jovens que aqui tem menos idade, possui um certo esquecimento e um modo de explicar o que quer dizer (“tipo assim”) que lembra os “adolescentes” daquela configuração.

Já, já  Td ()Tj 4.0824

*na **área do meu curso**, não vou fazer... E eles te mostram uma coisa totalmente diferente na hora da entrevista, falam que voce vai trabalhar nisso e naquilo, e na hora “h”... (Carolina)*

Desse modo, desde a entrada no superior, todos os jovens desta configuração buscavam estágio ou emprego em sua “área” (até Valéria, que havia passado no vestibular mas não se matriculou, define-se como tendo uma “área” e procura algo para nela trabalhar). Aqueles que preferem esta última opção o fazem porque querem ter algo “*mais concreto pra falar, comprovar a experiencia*” – caso de Carolina – ou porque querem um salário melhor para poder pagar faculdade – caso de Laércio –, mas almejam igualmente crescimento e reconhecimento. Os outros nove jovens que compõem esta configuração querem estágio porque acreditam que ele é o melhor meio para colocar o conhecimento da faculdade em prática.

*Preferi o estágio por causa da faculdade, pra **aprender na prática** o que estou tendo na faculdade. E preciso aprender a trabalhar também. Se eu fizer faculdade e não tiver convivência com aquilo que estou fazendo, não vou desenvolver. (Edimilson)*

*Então, eu estou procurando estágio ou emprego, mas que pudesse valorizar o meu curso. Não é o estágio de Direito onde eu vou ter que fazer café, sabe? Até porque isso não é estágio pela lei dos estágios... Mas algum estágio que eu possa **aprender** alguma coisa, porque na faculdade é sempre muito vago, muita teoria, pois na **prática** é muito diferente. Alguma coisa que eu possa aprender mesmo sobre o curso... (...) No meu curso, acho que voce não aprende Direito até estagiar. Voce fica lendo e tal, e a etica... Mas voce s vai ver mesmo a etica ou a lei quando voce pegar mesmo a pe a lá e resolver a questão. Até então, voce não está aprendendo Direito. E eu acho que buscar isso é bom para o currículo, para depois voce dizer: “já fiz estágio em tal empresa”. Então, passa aquela imagem: “nossa, já foi para tal empresa, essa empresa é interessante”. Isso acaba fazendo com que voce seja mais que os outros. Infelizmente é o que acontece atualmente, essa busca, essa concorrência que tem, e é por isso que eu busco principalmente. (Julia)*

*Eu estou gostando muito do curso, s que é aquela coisa, queria trabalhar em uma empresa mesmo, talvez privada, para poder aprender mais, **aprender e aplicar o conhecimento**. (Valter)*

*Na realidade, estou buscando meus primeiros conhecimentos, eu quero estar na **área administrativa**. Com esse estágio, vou adquirir essa experiencia e ampliar meu currículo. Na realidade, vou ganhar bem pouquinho nesse estágio. Em casa, não preciso ajudar, gra as a Deus... Mas esse estágio vai ser a chance de eu pegar habilidades e experiencia no meio administrativo, porque eu não tenho quase nada. Meu salário vai ser de R\$350,00, mais ajuda de custo do banco de R\$250,00, acho que vai dar em torno de R\$600,00. Não era o que eu esperava, mas antes eu estava a um passo atrás e, agora, pegando essa experiencia e poder colocar o nome Banco do Brasil no meu currículo, e o que importa. (Klayton)*

Gisele: *Porque eu pretendo... Como eu não trabalhava, trabalhava com vendas, então eu acho que eu preciso primeiro me aprimorar na **área**, né? Pra depois, quando eu **me formar realmente**, saber que é aquilo mesmo que eu quero, porque Administra ão é ampla, tem várias coisas.*

Gisela: *Voce chegou a pensar em procurar emprego [não estágio] na área administrativa?*

Gisele: Não, porque eu não tenho conhecimento. Não adianta eu querer entrar numa empresa, poder dar tudo de mim, se eu não entendo. Acho que s a materia não e suficiente. Alem de voce ter que pesquisar outras coisas, não se fechar s na faculdade, tambem tem que exercer a profissão, pra poder ter certeza do que e, ter o conhecimento, o dia-a-dia, porque o teórico e uma coisa, a pratica e outra.

O curso superior e o estágio são, assim, o tempo e o espaço para que o estudante se “prepare”, se “forme realmente” para entrar na sua “área”. A “formação” e “preparação” podem aqui assumir o sentido da qualificação que, como se verá mais à frente, não se resume apenas aos cursos formais – tal como era até agora –, mas também se associa à experiência da prática e às maneiras de ser. A força do ensino superior e a percepção de que ele deve produzir – ou deveria, teoricamente – diferenciações no tocante ao tipo de emprego e ao valor do salário fica evidente nos depoimentos abaixo, especialmente no diálogo com Rogério, rapaz de 20 anos que cursa o 3º ano de *Design Digital* em uma faculdade particular:

Agora, já tá mais difícil, porque como estou numa faculdade, nível superior, já não e qualquer coisa assim que eu quero. Tem que ter dinheiro pra faculdade, pros meus cursos de ingles, espanhol, tenho que pagar isso. Então, e um pouco mais difícil um salário um pouco mais elevado. Então, essa parte dessa transição e meio complicada, chata ate às vezes, porque voce tenta muitas vezes e nem sempre voce consegue o que voce quer. Eu ainda não estou nesse ponto de parar a faculdade, ainda consigo mais uns tres, quatro meses com a ajuda dos meus pais, mas e sempre bom a gente conseguir emprego pra ser mais independente. Eu não gosto de ficar pedindo muita ajuda, eu sou meio: “eu fa o sozinho, e se eu estiver mal, voces me ajudam”. Mas aí, to na correria, trabalhei como pesquisador há um tempo atrás, pra pagar a faculdade, numa editora. Agora, estou procurando emprego na parte administrativa ou na parte de pesquisas: a primeira opção e a administrativa, que já e mais os cursos que estou fazendo, e mais a área que eu queria. (Laércio)

Foi um pouco demorado [encontrar um estágio], porque já faz quase um ano que estou cadastrada no CIEE. S que eu tava trabalhando numa outra empresa, eles ate me chamaram no período que eu trabalhava, mas infelizmente não dava pra mim deixar uma pra ir no incerto, ne? Então, eu fui mandada embora da outra empresa e aí eles come aram a me ligar. Porém, o salário não era compatível ao mercado, e aí me negava os outros estágios. (...) Não aceitava porque não eram compatíveis ao mercado, o mercado tava oferecendo R\$800,00 R\$900,00, e o salário que eles estavam oferecendo era de R\$400,00, R\$600,00. (Gisele)

Rogério: Olha, eu tenho sentido um pouco de dificuldade [na procura de trabalho] assim, porque, eu acho assim, não sei se e em todas as áreas, mas acho que a minha está muito prostituída, tá muito assim, sabe? Voce fala assim, não s na busca de salário, mas com trabalhos por fora, que eu trabalho como free-lance tambem, voce vai falar com um cara, o cara pergunta: “quanto voce cobra para fazer um site?”, “R\$500,00, R\$600,00”. Aí o cara fala: “Ah! Mas eu conhe o quem faz por R\$40,00; o meu sobrinho faz por tanto.” Então, isso acaba atrapalhando muito a gente. Porque assim, a gente cobra mais caro, porque tem toda uma pesquisa, todo um processo, todo um estudo, tem toda uma base para definir o projeto, ne? Não que o site dos outros não fique bom; sim, ficam bons, tem uma funcionalidade, conseguem divulgar aquilo que eles querem, ficam bonitos, mas fica faltando alguma coisa, voce ve que não tem... Voce vai conversar com a pessoa, ela não sabe te explicar porque que ela fez aquilo, ela não tem uma base para (o)Tip5.5233 0Tip4.92294 0Td (e)Tj 4.92294 0Td 5j 4.32258 0

pouco mais caro, obviamente por causa desse projeto, por causa da pesquisa. Entendeu? Tem todo um fundamento, tem uma base sólida.

Gisela: *Se me conta quem é “a gente” que você está falando...*

Rogério: A gente, no caso, que eu digo, somos designers formados e tal, que estudamos mesmo, né? Não que simplesmente se aventurou a fuçar no programa, aprendeu e saiu no mercado. A gente tem um estudo, tudo, desde sei lá, Psicologia, teoria da cor, tudo direitinho, pra poder fazer um projeto bom, e ter uma base sólida para defender ele. Tem um professor meu que

desiludida, achando que ia arrumar emprego no máximo de vendedora, essas coisas, mas agora...¹¹⁴

Essa situação é, assim, bastante diferente daquela vivida pelos jovens da configuração 1 que estão no nível superior: dos quatro nessa situação, apenas dois procuravam explicitamente em sua área (Vicente e Cassiano), sem nunca nela ter trabalhado. Geny e Ana Maria precisavam trabalhar para pagar sua faculdade; dessa forma, não selecionavam área. Se lá aparece a questão do crescimento e do reconhecimento profissionais (até para aqueles que não estão no ensino superior), de algum modo eles vivenciam o *gap* entre formação e trabalho, tal como descrito. Embora não se sintam desqualificados, expressam que a formação que não produz inserção não é completa.

Aqui, não há ainda essa vivência, pois estes jovens acreditam que, por meio dos cursos, da faculdade e dos estágios, irão trabalhar, crescer e ser reconhecidos em suas respectivas áreas. Como para aqueles rapazes e moças que estão no ensino superior, trata-se aqui efetivamente da transição da escola (no caso, a faculdade) para o trabalho; mas, se lá, o trabalho na sua “*área*” (e o crescimento e o reconhecimento dele decorrentes) está posto em um futuro mais distante, aqui ele é conquistado no presente ou almejado em um futuro muito próximo.

Porém, se o ensino superior muda para estes entrevistados as perspectivas para o presente ou para futuro próximo, nem sempre ele é visto como um meio facilitador para ser contratado e/ou para encontrar, de fato, um outro tipo de trabalho.

Luiz: Falam que estudando aqui voce consegue os melhores empregos, mas ate' hoje... Arrependo-me em ter feito Mackenzie. Vou à escola, estudo e, quando vou a uma entrevista, nem fazem teste; eles olham pela sua faculdade. Mas na hora “h” eles não contratam. Não dá para entender!

Gisela: Voce acha que não conta a faculdade?

Luiz: Conta para chamarem, mas depois... Eu sempre vou bem nas entrevistas, costume sempre passar para a segunda fase, mas devo errar em algum detalhe que ate' hoje eu não identifiquei. Se fosse hoje, eu teria feito uma faculdade mais barata, porque está difícil de pagar.

Surpreendentemente, Luiz e Júlia, que são os jovens desta configuração que estudam nas universidades mais reconhecidas (Mackenzie e UNESP), foram os únicos que disseram logo na primeira questão que a busca por trabalho estava “*muito difícil*”. Para todos os outros,

¹¹⁴ O discurso “*agora que estou fazendo o ensino superior*” para avaliar suas condições no mercado de trabalho – seja indiferente, para melhor ou para pior – é um discurso impensável para os jovens de posição social mais elevada (como são a maioria da configuração 6), já que o início de seu percurso profissional geralmente se dá após a entrada na faculdade. Assim, não podem comparar a busca de trabalho com um antes e um depois de seu ingresso no ensino superior. Esse ponto será retomado posteriormente.

ela era “*um pouco difícil*”, “*um pouco complicada*”, “*um processo muito demorado*” ou até mesmo mais “*fácil*” no momento, dado o diferencial do ensino superior. Morar, respectivamente, na periferia de São Paulo e no interior do estado foi um motivo alegado pelos dois como obstáculo em seu percurso de busca, mas não deixa de ser sintomático o fato dos melhores cursos produzirem esse modo de falar.

Dos estágios que conseguiu depois de ter entrado na faculdade, Luiz ainda conta que saiu sempre quando percebia não haver ali possibilidades de aprendizado e/ou chances de promoção. Se ele tem condições concretas para mudar de emprego – seus pais têm um estabelecimento comercial na periferia que lhe permitiu estudar em escola particular da região e hoje lhe banca a faculdade –, afirma que o faz não porque queira, mas porque vê desvantagens em sua permanência na empresa: ele não a deixa em troca de algo concreto mais interessante, mas antes para buscar outra coisa, desconhecida, mas imaginada como melhor diante das condições oferecidas por aquela:

Tem sido muito difícil [a busca de trabalho], tem muita concorrência! As vezes, voce consegue um emprego e depois voce ve que não e nada daquilo. Eles falam que voce faz um estágio e depois voce tem chance de ser efetivado, e voce nunca e efetivado, seu salário não aumenta e fica difícil. Tem que estar sempre correndo atras.(...) E cada vez que eu saía de um emprego, meu irmão vinha falar: “caramba! Voce já saiu do emprego! Como voce vai se estabilizar em uma empresa?” Eu disse que ele deveria estar na minha pele um pouco para ver! Sempre tentei ficar nos lugares. Ele me diz que eu poderia estar lá ate hoje, mas eu não quero me acomodar. Quero ir atras do que realmente interessa. (...) Meus pais ate me entendem quando eu saio de algum emprego. Eles sempre me falam para tentar seguir na mesma empresa, mas eu falo que não dá. Dá para perceber que o pessoal está usando voce, pagam mal, não te registram e logo te mandam embora. Eu penso que, por enquanto, eu não sou casado, meu pai paga minha faculdade, eu tenho um dinheiro guardado e vou tentar achar o melhor

De qualquer maneira, todos valorizam em muito o fato de terem chegado ao ensino superior, seja pelo conteúdo do curso, seja por terem conseguido aceder a um nível de ensino nem sempre alcançado pela família ou pela rede social mais próxima. Mesmo para aqueles que não associam diretamente a faculdade à conquista de um emprego e à mobilidade ascendente, ela é, de alguma forma, associada a um *status* social distinto, tal como se viu nas maneiras de falar das outras configurações. E, em qualquer um dos casos, a presença da família aparece fortemente nos discursos, seja na vontade de ir além de pai e mãe, seja nos conselhos paternos e/ou fraternos para continuação dos estudos:

Gisele: *Quando eu comecei a faculdade, me mostrou um novo mundo, acho que me transformei bastante. Porque na escola s , ela ensina o muito básico, e aquilo ali que voce tem que aprender s pra ter e acabou. Hoje, eu vejo outro mundo, vejo que a faculdade abre mundos maravilhosos pra gente, mostra pra voce o mundo com outra visão, voce já enxerga o mercado de outras maneiras. Não sei como são os outros cursos, mas o que eu fa o [Administração], eu vejo de outro jeito as pessoas, mostra*

outro caminho, **outra coisa**. Enquanto eu tava no curso básico, eu tava olhando aquilo: “ah, e’isso”. Eu sabia que tinha que estudar, que tinha que fazer; mas, quando voce come a fazer a faculdade, te ensina muita coisa.

Gisela: *E de onde veio essa vontade de fazer faculdade?*

Gisele: *Vem mais do meu irmão, assim, quando a gente come ou a passar dificuldades em casa, ele, que era novinho, falou: “vamos fazer”. Ele que mostrou a **garra**, ele que mostrou a for a de vontade, não sei de onde saiu... E ele passou isso pra mim: que eu era mais nova que ele... Então, eu fui tendo essa vontade também, de querer estudar, de querer correr atrás, de querer ser mais. E como eu vejo em minha casa, minha mãe sem estudo, meu pai sem estudo, eles não conseguiram praticamente nada... Mesmo sabendo que tem pessoas com diploma e não conseguido nada, eu penso: “não, mas eu **posso conseguir**, eu **vou conseguir**, vou estudar, vou **correr atrás**, vou ler, vou me informar!”. Senão, eu vou **parar no tempo**...*

A valorização do ensino superior também pode decorrer do simples fato de que, se o fato de estar nele não ajuda concretamente a realidade atual em termos de busca de trabalho, sem ele a situação seria pior ainda:

Na minha família, poucos fizeram. Meu irmão não fez. Meus primos mais velhos já fizeram. Eu queria. Não fui obrigado a fazer. Conversei com meu pai para ver se ele poderia pagar. Ele me disse que ficaria meio apertado, mas faríamos das tripas cora ão para conseguir. E eu ainda falei para ele: “quando eu conseguir um bom emprego, eu pago”. Mas já estou há um ano, e ate hoje não consegui. (Luiz)

Sempre, meus pais sempre me incentivaram [a fazer faculdade]. Não e’porque não estudaram que achavam que a gente também não tinha que estudar; pelo contrario, ele sempre incentivou. E depois que a gente come a a trabalhar, a gente ve que já com estudo e’difícil, sem então, vai chegar uma hora que não arruma mais. (Ana Lúcia)

Hoje, o mercado está muito difícil, tanto pra quem estuda e pra quem não estuda e’pior ainda. Mas acho que o país está com falta de verba pra abrir maiores mercados, tá vindo empresas de fora, e isso está fazendo com que fique mais restrito, fazendo com que n s procuremos mais estudos, mais línguas... E e’por isso que exigem tanto da gente, as empresas que tem daqui do Brasil são quase nenhuma. Então, estão vindo de fora e a gente tem que se informar pra poder superar as expectativas do mercado de fora. (Gisele)

Meu irmão e’bem mais velho que eu e ele mesmo diz que, se fosse para entrar hoje na empresa como comprador s com ensino medio, eu não conseguiria. Não receberia o salário que recebe hoje com o ensino medio. Hoje, o mercado te pede isso, e voce tem que ter uma faculdade. Se voce ficar s no ensino medio, com certeza acho que voce não vai ter uma profissão. Pode ser que tenha, mas... e’incerto. (Klayton)

A faculdade torna-se, assim, mais um contexto socializador – para emprestar os termos de Dubar (2005), Dubet (1994) e Lahire (2002) – um espaço que permite a estes jovens a circulação entre campos, o que tem influências sobre seus esquemas de percepção e de ação. De fato, a partir da graduação, estes jovens, ainda em processo de qualificação, vão se definindo e elaborando sua identidade a partir de algo que já tem, ou melhor, que representam como sendo seu: “*minha área*”. Eles se identificam antes por sua formação, por seus saberes, do que por seu trabalho, por suas atividades (Dubar, 2005), presentes ou passadas. Ao

construir sua tipologia de identidades profissionais e sociais para a França do fim dos anos 80, este autor afirma que essa identidade construída em torno da formação é uma “identidade de espera”: como tal, os estudantes recusam sua identidade herdada – seja da família de origem ou de sua experiência profissional – mas não querem “visar nenhuma identidade definida: eles estão na incerteza de sua identidade social inteiramente definida para eles mesmos por sua relação com o saber teórico, único vetor aceito de sua identidade presente” (p.318). Por isso, Dubar propõe que essa identidade seja “interpretada como continuamente desdobrada porque vivida como em transformação perpétua” (p.313). Embora essa formulação seja pertinente para os jovens em questão – mas não só para eles, já que a literatura (Melucci, 1996; Mische, 1996) aponta que a construção social da identidade é um processo fluido e dinâmico –, o próprio autor afirma que as mudanças “nas condições da inserção profissional, no sentido de um prolongamento generalizado, *tendem a fazer do modelo da identidade estudantil evoluir para uma diversificação maior de suas formas* dependendo das carreiras e de suas relações com as posições sociais futuras” (p.318, grifos meus).

Nesse sentido, se o referido saber teórico está muito presente e define os jovens estudantes desta configuração; e, se eles ainda não trabalham necessariamente como administradores de empresas (Laércio, Carolina, Ana Lúcia, Gisele, Klayton, Valter), contadores (Edimilson), analistas de sistemas (Luiz), advogados (Júlia), *designers* (Rogério e Valéria), todos eles atribuem a si essas identidades virtuais (Dubar, 2005). Em outros termos, embora vivam, por sua condição de aluno, “em uma situação de relativa incerteza quanto ao futuro” (p.311) e nem sempre desenvolvam trabalhos na área de seus cursos – o que configuraria um fazer em uma carreira profissional –, eles já se reconhecem como pertencendo a uma área – o que expressa um ser em uma identidade profissional. De todo modo, esse ser não é estático, já que não se pode “*parar no tempo*”, como constata Gisele.

Por outro lado, torna-se evidente nos depoimentos dos jovens desta configuração a consciência de que, se o ensino superior é a credencial necessária para o ingresso no trabalho, ele não é de modo algum suficiente: os cursos – principalmente os de línguas – aparecem, assim, ao lado da graduação e do estágio, como o espaço e o tempo para que o processo de qualificação continue seu percurso; eles também são a etapa preparatória para o emprego desejado. Se os cursos de informática foram por todos realizados, e alguns também fizeram técnico (Valéria, Carolina, Ana Lúcia, Valter), esses cursos são vistos como básicos e como etapa passada. A transição da faculdade ao trabalho almejado tem de necessariamente passar pelo simultâneo aprimoramento das línguas e por outros cursos também da sua “*área*”:

- Gisela: *O que voce acha que voce pode fazer para aumentar suas chances de conseguir um trabalho?*
- Valéria: *Ah! Eu ainda vou fazer mais cursos, assim, pretendo, sei lá, mais na **minha area**, pelo menos... Mais uns dois cursos, fazer mais línguas, porque eu tenho s **ingles intermediário**, então... Eu queria fazer mais umas duas línguas diferentes e tal, ver se eu consigo mais estágio para aprender mais. Eu sei mais ou menos, s , na **minha area**.*
- Gisela: *Mas, e com os cursos que voce já fez, voce se sente preparada para come ar um estágio?*
- Valéria: *Acho que mais ou menos. Ainda tenho que aprender bastante, porque nos cursos que estou fazendo, das coisas que eu vi, tem muita coisa que eu não sei, às vezes são coisas pequenas, assim, coisinhas que eu deixei passar ou não vi ainda, que às vezes dificultam um processo inteiro, assim. Então, eu preciso aprender bastante ainda sobre a **minha area**. Porque eu conhe o mais a parte de desenho, então técnicas de desenho eu sei bastante; agora, a parte de computa ão ainda tá difícil.*
- Gisela: *O que voce acha que voce pode fazer para aumentar suas chances de conseguir um estágio?*
- Luiz: *Creio que seja não parar a faculdade. Tenho um **plano** de voltar a fazer ingles em uma escola como o CNA, ou Cultura Inglesa, para ter um **ingles fluente**. E pretendo também fazer uma **pós-gradua ao** fora do país. Mas, para o estágio, eu creio que ingles fluente seja timo. As empresas sempre pedem.*
- Gisela: *Agora, quando voce fala dessa dificuldade, de que as empresas preferem estagiários e tal, voce ve outras dificuldades pro jovem procurar trabalho?*
- Ana Lúcia: *A **qualifica ao** também. Hoje em dia, as pessoas tem que optar por parar de estudar pra poder trabalhar; ou não tem aquela coisa assim de **garra**. Eu acho que falta um pouco de **garra** também, assim, que nem, viu um curso de gra a: por que não fazer? Porque a gente nunca sabe, lá dentro pode ter alguma pessoa que ve. Então, eu acho que e um pouco de acomoda ão, de esperar cair do céu, e as coisas não acontecem bem assim. Que nem: eu fa o **ingles** também, isso eu acho que me facilita muito, as vagas que me ofereceram já sempre são pessoas que tem o ingles intermediários ou avan ado, ou pelo o ingles, isso eu acho que também faz uma diferen a.*
- Gisela: *Voce falou alguma coisa de qualifica ão. O que voce entende por qualifica ão?*
- Ana Lúcia: *Acho que o **estudo**; não s o estudo, a prática mesmo, porque saber, a gente pode saber, mas na **pratica** e outra coisa. Acho que qualifica ão, basicamente, e isso, mas e aquela coisa, se voce não der a primeira chance, como que voce vai querer... Se voce procura uma pessoa, por exemplo, que tenha dois anos de experiencia numa área, porque e o que a gente ve muito. Por isso que eu acho que o estágio e o come o disso. É a oportunidade de voce, quando chegarem e perguntarem se voce tem experiencia: "ah, eu tenho".*
- Gisela: *E voce se sente preparado para come ar um estágio em sua área?*
- Valter: *Me sinto porque o requisito básico para entrar, principalmente no Bradesco ou em qualquer banco, e estar cursando faculdade. Então, pelo menos o mínimo eu estou fazendo. Ap s, eu vou tentar me **qualificar** mais. Que e recome ar o curso de **idiomas** e também **nunca parar** de estudar.*
- Gisela: *E o que a qualifica ão, para voce?*

Valter: *Qualificação para mim seria no mínimo ensino médio, depois um curso técnico profissionalizante, que meu pai sempre incentivou a gente a fazer isso. Curso de idiomas também e o básico hoje em dia, no mínimo estar cursando uma faculdade, o mercado hoje está exigindo bastante.*

Gisela: *O que você acha que o mercado espera de um profissional?*

Klayton: *Não só faculdade, mas alguns cursos fundamentais. É sempre mais difícil quando você entra numa sala e só tem a sua faculdade. Enquanto outros já fez curso disso, curso daquilo, e você está a alguns passos atrás. Como aconteceu comigo, né? Mas agora que eu entrei no Banco do Brasil, e vou trabalhar com várias atividades administrativas, já espero me distanciar um pouco mais das pessoas.*

Embora o sentido da qualificação seja aqui percebido – como em todas as outras configurações – como sinônimo de estudo formal, que segue uma ordem necessária (ensino médio, técnico, superior, cursos extras) –, ele também adquire a conotação de prática, de experiência na área. Nesse sentido, a “*área*” torna-se aqui o equivalente pleno da noção de qualificação. Aquilo que Vanderson separava no seu currículo – experiência passada, de um lado, e qualificações educacionais, de outro – é aqui integrado, porque o trabalho destes jovens, desde sua entrada no ensino superior, está intrinsecamente ligado – no presente ou no futuro próximo – ao que se aprende no curso. A qualificação é, pois, um processo que se inicia com o ensino médio e continua – tem que continuar: não se pode “*parar de estudar*”; não se pode “*ficar parado*”, – por meio de cursos de idiomas e cursos na área pretendida, com a simultânea realização do ensino superior e de estágios a ele relacionados.

Ao lado de contribuírem para a própria construção de sua qualificação, todos esses cursos são a possibilidade para que estes jovens se diferenciem de outros jovens, já que eles afirmam que o grande problema da busca é a concorrência, vista, vivida e sentida nos próprios processos seletivos aos quais se submetem, especialmente em sua fase de dinâmica de grupo:

Essa fase é meio chata, assim, porque tem muitos desempregados em São Paulo e no Brasil hoje em dia e, por mais que você esteja tentando se qualificar, fazendo cursos, você não é o único que pensa assim. Tem muita gente que faz esse mesmo processo que estou fazendo e está sempre correndo atrás de cursos, e aí as empresas, a maioria delas... Eu tenho cinco cursos, estou na faculdade, 1º ano, e o começo assim, e vou disputar vaga com alguém que já tem oito cursos, está no 3º ano, ou na pós, já fez a graduação, pretende fazer mestrado, ele pode ser mais útil do que eu... Então, as empresas pegam mais ele, algumas empresas nem querem entrevistar, falam: “ele está começando e ele já tem uma carga maior, não vou pegar ele”. Algumas fazem entrevista, veem, não julgam só pelo seu currículo, julgam pelo que você é. Esse é um diferencial que eu acho que as empresas deveriam adaptar, porque nem sempre quem tem mais cursos é o melhor. (Laércio)

Ah, porque é muita concorrência, muita gente especializada, todo mundo procurando a mesma coisa... E o pessoal, todo mundo estudando, e tentando se profissionalizar mais... Então, tem que ter bastante, sei lá, ter bastante conhecimento, então é difícil. (Valéria)

Eu já participei de algumas entrevistas, ate´uma entr

Todos os fragmentos de discursos até agora reproduzidos ratificam a expectativa teórica explicitada por Hasenbalg (2003b): em um país que valoriza a formação propedêutica e onde, por isso mesmo, os elos entre escola e trabalho são mais fracos, as credenciais escolares indicando mais hábitos de trabalho do que qualificações específicas; em um país cujo mercado de trabalho ordena os indivíduos nas “filas de trabalho” (literalmente, tal como observei na agências privadas de intermediação de emprego, na região central) e onde, por isso mesmo, há um incentivo que eles adquiram mais educação, para não perder ou pular seu lugar na fila; de fato, os jovens desta configuração – e isso não é uma particularidade daqui – estão sempre em busca de mais educação e qualificação, e buscam “*correr atrás*” de “*outras coisas*”. Como afirma Hasenbalg (2003b), algumas das conseqüências possíveis dessa busca incessante por qualificação são a oferta em excesso de graduados e a conseqüente desvalorização das credenciais educacionais para preencher empregos que antes exigiam menos instrução formal e a deterioração das oportunidades de emprego dos menos graduados. Indignada, Júlia afirma: “*Tem cara já formado que trabalha por salário de estagiário*”.

De qualquer modo, para a maioria dos jovens desta configuração, estar no ensino superior não só os ajuda a encontrar um estágio ou um emprego, como seu conteúdo faz com que eles se sintam mais preparados para começar um estágio e mais seguros no processo de busca de trabalho. Em geral, os jovens que buscam estágio ou emprego na área fazem sua busca pela internet: cadastram-se em agências ou diretamente em empresas, melhoram seus currículos, recebem propostas de vagas e respostas sem precisar sair de casa, até serem chamados para a primeira fase do processo seletivo. Por serem processos distintos daqueles operados para as funções manuais, eles envolvem várias fases e vários profissionais cuja função é avaliar e classificar o candidato de acordo com seus atributos aquisitivos e comportamentais. Mas, se estes últimos são importantes, o que conta nesse tipo de seleção é, segundo Hirano (2006), o “saber-fazer”, a comprovação das realizações citadas no currículo, o que pode ser verificado por uma entrevista ou pela dinâmica de grupo.

Atuando como pesquisador *insider* e elaborando currículos em situações de procura direta (no *cluster* de Santo Amaro, onde os demandantes de emprego são provenientes de classe baixa) e indireta (na *internet*, onde a busca é característica da classe média), este autor confirmou essa diferenciação de classe na busca de trabalho ao mostrar que, nos *sites*, “é necessário mostrar quais foram as realizações e conquistas que expressam liderança, organização, inteligência, etc.”. Já em Santo Amaro, “meus atributos pessoais como atenção, determinação, responsabilidade etc., foram citados [no currículo que ele havia feito por

R\$1,00 em “empresas” que proliferam na região] sem demonstrar os fatos através dos quais essas características se exprimiam” (p.19). Ou seja, no primeiro caso, é o conteúdo que faz a diferença.

Se, por um lado, a busca virtual deixa candidatos, intermediários e empresas mais distantes fisicamente, por outro lado, a dificuldade relatada pelos jovens desta configuração – que pode até ser a exigência do “carimbo” na carteira de trabalho, tal como na de número 1 – recai antes nas “*empresas*” do que no “*eles*” – que é a maneira de dizer das configurações anteriores (com exceção de Rose, que fala “*o povo*”). Em outros termos, o fato de terem chegado um degrau acima – seja por terem sido chamados para além da mera entrega do currículo, seja pela mera expectativa de um trabalho de outro tipo em um futuro próximo – modifica a forma de relatar o processo de qualificação e de inserção no mercado de trabalho: o mercado de trabalho fica aqui menos opaco e mais próximo.

Se eles vêem o estágio como vantajoso para inserção no mercado de trabalho, outras vezes eles até optam por esse tipo de trabalho justamente pela percepção de que não conseguiriam um emprego nos moldes da CLT, ou seja, de que as empresas não efetivam um funcionário jovem logo no início.

Tem várias qualificações, eu acho que o básico, que as empresas deviam abrir vagas, e pra quem já tem o ensino fundamental, médio e está fazendo o ensino superior. Mas nem sempre isso é bom pras empresas; elas querem pessoas que já tem ex

empresa. Tem cara já formado que trabalha por salário de estagiário, além do que, nem sempre o estagiário é vantajoso para a empresa. E isso faz com que aqueles estagiários que estejam procurando tenham uma certa dificuldade em achar (Júlia)

*É complicado, porque algumas **empresas** dão preferência ao aluno de acordo com a faculdade, se e de renome... S que como eu entrei nesses três últimos processos, eu vi que não tem muito disso: tem pessoas de escolas particulares que não dão tanta preferência para a faculdade que a pessoa cursa, não o nome da faculdade, mas sim o perfil da pessoa, mais especificamente a pessoa e não a faculdade. Mas **da** um certo **medo** porque s cara da USP, da PUC e Mackenzie. S que eu me acho **capacitado**, acho que a faculdade que eu curso [FEI, com bolsa] e uma boa faculdade. Então, isso me ajuda a ficar mais **calmo** na hora da dinâmica. (Valter)*

Não sem razão também, tendo já passado por vários processos seletivos, estes jovens conseguem já nomear alguns dos atributos comportamentais atualmente valorizados e requeridos pelas empresas, como “iniciativa”, “criatividade”, “flexibilidade” ou, simplesmente, “postura”. Todas características bem diferentes daquelas qualidades genéricas relatadas nas outras configurações, tais como “esforço”, “determinação” e “dedicação”. Novamente, a diferença existe aqui por causa do tipo de trabalho desejado – um trabalho que não seja manual ou não-manual de rotina, na terminologia de Hasenbalg (2003a) –, que pode e/ou deve exigir esses modos de conduta.

O conhecimento da necessidade e da importância desses atributos (ao menos para o desempenho nas seleções) vai sendo adquirido no próprio processo de busca de trabalho. Eles aprendem “o que” e “como” têm que “ser” para conseguir uma vaga durante uma própria entrevista e/ou dinâmica de grupo, no processo de elaboração do currículo, em aulas da faculdade. Não é à toa que muitos destes jovens enfatizaram a diferença de atitude entre seu percurso inicial de busca e a fase atual: “aprenderam” a se vestir, a hora de falar em uma dinâmica, como falar em uma entrevista, o que “botar” ou não no currículo. Aprende-se como se aprende uma disciplina na faculdade; aprende-se como se aprende uma atividade em um trabalho. Se os jovens das configurações 1 e 2 podem ser enquadrados no que Guimarães (2004b) denominou “profissionais da procura”, os jovens desta são, além disso, “profissionais dos processos seletivos”.

Gisela: *E o que voce acha que o mercado espera de um pessoa hoje em dia?*

Carolina: *Não e's especializa ão. A pessoa tem que ser dinâmica, criativa, ter iniciativa, não tem que ficar achando que s porque tem um monte de curso já tá no mercado de trabalho; tem que ter outras qualidades pr prias.*

041 (a)Tj 5.5233 0 Td (a)Tj 5.5233 0 Td ()Tj 2.7

qualifica ões, cursos, e bem mais fácil de conseguir emprego do que uma pessoa mais velha.

Gisela: *E o que voce entende por **qualifica ões**?*

Carolina: *Os cursos que voce tem. As vezes nem e os cursos, e o que voce sabe exercer bem. Se voce e criativa, comunicativa, pode ser essas coisas tambem.*

Além dos cursos e da experiência, a qualificação é acrescida aqui de mais um sentido: as maneiras de ser, o lado subjetivo da qualificação, as competências necessárias para enfrentar os imprevistos do trabalho (Zarifian, 1994, 1998). De todo modo, como revela o diálogo abaixo, tais “*qualifica ões*”, nos dizeres de Carolina, são importantes para enfrentar os próprios entrevistadores dos processos; melhor dizendo, é preciso distinguir quando se pode expressá-las, quando se pode ser criativo e comunicativo:

Gisela: *Voce falou que a busca estava difícil no come o, não e? Por que voce acha que estava difícil?*

Edimilson: *Eu não me saía muito bom nas entrevistas. Eu acho que, como todo mundo, sentia um pouco de medo, ficava, sei lá, tímido. Eu já sou tímido, aí aumenta mais ainda, o sistema nervoso, sei lá. Teve dinâmicas de grupo tambem, assim, todas pedem reda ão, testes escritos... Me considero ate bom em reda ão, mas sempre tem alguem melhor que a gente.*

Gisela: *E o que voce fez que voce acha que agora melhorou?*

Edimilson: *Fui pegando experiencia nas entrevistas, o como eles analisam a gente... A gente acaba adquirindo experiencia e sabe como agir da maneira certa na hora que está fazendo.*

Gisela: *Dá um exemplo...*

Edimilson: *Por exemplo, se a entrevistadora se mostra muito simpática, daí voce acaba falando coisas que não deve. O certo e a gente responder s o que eles perguntam. Não pode falar demais nem muito pouco.*

Gisela: *Como foram essas entrevistas?*

Edimilson: *Eu me cadastrei na Catho, depois eu fiquei um mes desempregado, comecei a ficar desesperado já, tinha que pagar a faculdade, estava no come o do ano... Aí me cadastrei na Catho, eu comecei a receber algumas vagas. Eles mandam por e-mail. Aí, a gente pega e manda o currículo pr' aquelas vagas que aparecem. Aí não chamavam muito pra fazer entrevista. Daí eu fiz uma análise do currículo, pela Catho, eles analisam meu currículo e falam onde tenho que mudar, aí melhorou, come ou todo mundo a me chamar. É por e-mail. Aí eles mandaram mais vagas pra mim e as vagas que eles mandavam come aram a me chamar pra entrevistas, comecei a fazer bastante entrevistas, mas são bem concorridas, ne? Aí, essa última que eu fui, na [nome da empresa], uma empresa norte-americana no Jaguaré, aí fui aprovado no processo seletivo.*

Gisela: *Na hora, digamos, de uma entrevista, o que acha que mais conta para voce ser contratada?*

Ana Lúcia: ***Postura, educa ão, modos de falar**, acho que gíria não pega bem, acho que à primeira vista... Um ditado que ate certo ponto ele e certo: “a primeira impressão e a que fica”. A postura, voce estar bem vestido, voce saber falar, e o essencial,*

pelo menos à primeira vista, e' o essencial. No come o, a gente dá muita mancada, a gente fala umas coisas que... Tem que saber pra quem falar. E como sempre trabalhei com público, a gente acha que quando uma pessoa pega intimidade com voce, voce já tem liberdade de falar algumas coisas. E não e' bem assim, porque tambem acontece de pessoas confundirem liberdade com libertinagem. Então, e' importante a gente ter postura, saber falar, saber se impor para não dar liberdade pra uma pessoa te fazer um comentário maldoso, te convidar ou te confundir com alguma outra coisa. Então, acho que e' basicamente voce saber se impor, saber falar, saber mostrar sua opinião. Já nos pr ximos processos, já e' a empresa que limita.

- Gisela: *E voce acha que conta mais o fato de voce estar fazendo curso ou o jeito na hora da entrevista? Voce que já por passou essas situa ões assim, que foi avaliado, digamos.*
- Rogério: *Olha, eu acho que os dois, assim, tanto e' importante o curso, eu estar fazendo uma faculdade, quanto tambem a minha... como que eu vou na entrevista. Acho que e' muito importante isso. Se estou mais retraído, mais preso, mais solto, se consigo passar uma firmeza melhor para a pessoa, uma certeza daquilo que eu sei, que eu sou bom. **Tenho que convencer a pessoa, tem que, tipo, vender a minha imagem.** Eu acho que tanto essa parte da entrevista quanto a parte de estar estudando estar fazendo faculdade, isso e' importante. Acho que as duas ajudam.*
- Valter: *Emprego mesmo está difícil. Não basta voce ter conhecimento e experiencia; tem que estar de acordo com o perfil que eles estão pedindo. Para mim, hoje em dia e' mais difícil arrumar um emprego na área.*
- Gisela: *E qual e' o perfil?*
- Valter: *O que a gente ouve falar muito e' **flexibilidade, saber escutar, criatividade**; outro item que a psic loga comentou e' o **poder de argumenta ao.***

Todos os entrevistados desta configuração acreditam saber, assim, quais atributos e códigos de comportamento o mercado almeja ou diz almejar. Como eles ainda estão em processo de qualificação (precisam ainda aprender e adquirir experiência), sabem que o estágio é o tipo de trabalho a que podem se candidatar. Por isso, não justificam a dificuldade para encontrá-lo à inadequação de seu perfil (qualificações adquiridas) ao “posto” (qualificações requeridas). Eles afirmam, aí sim, o que ainda precisa ser adquirido (aprendizado, experiência, idioma), o que se dará por meio de cursos, ensino superior e do próprio estágio. O problema não se situa, portanto, na *performance* individual para passar pelo processo seletivo nem nos atributos individuais, mas antes na concorrência existente no mercado de trabalho e nas exigências das empresas.

Assim, diferentemente dos jovens da configuração 2, as razões para os obstáculos na busca de trabalho não residem nas lacunas muitas vezes sentidas como falhas individuais (falta de cursos e de experiência). Aqui, a questão é diferente: alguns destes jovens não se sentem ainda totalmente preparados para o mercado de trabalho – ou melhor, para sua “área”

(daí a preferência para estágio, onde, aí sim, se vêem mais preparados) –, mas não se trata de alguma falta individual; ao contrário, eles ainda estão se qualificando para nela adentrar. Por outro lado, se os jovens da configuração 1 sentem-se preparados por causa de sua experiência passada e culpam o mercado (identificado na terceira pessoa do plural) por não reconhecê-la, aqueles que alcançaram o nível superior consideram que o mesmo não faz diferença na conquista de um trabalho no tempo presente.

De qualquer forma, se o *gap* entre qualificação e trabalho não é aqui ainda sentido pelos jovens, ele pode ser pressentido em alguns discursos, como o de Valéria, de Valter e de Gisele, que falam da frustração de seu namorado, pai e irmão, respectivamente, terem se formado em uma área e trabalhar em outra.

Valéria: *Eu tenho exemplo do meu namorado: ele fez Relações Internacionais na UNESP, então, ele tem muita facilidade em estudar, ele é super inteligente, ele grava muito fácil as coisas, o que ele lê ele grava... Ele fez lá, ele fala três línguas, então, ele estudou bastante... S que acho que pelo fato dele não ter feito estágio quando estava na faculdade, então, agora, ficou bem difícil para ele arrumar emprego. Porque as pessoas querem que você já tenha uma certa experiência, então, é bem difícil pro primeiro emprego. Então, ele tentou, ele terminou este ano. Aí ele estava procurando emprego, mas na área dele, assim, ele não conseguiu nada. Ele conseguiu em livraria, então ele está trabalhando em uma livraria agora. Mas na área dele mesmo, não conseguiu nada.*

Gisela: *E o que você pensa disso? De você estudar, estudar e não...*

Valéria: *Ah, eu acho meio **frustrante**, assim, um pouco, porque você fica um tempão estudando, fica, sei lá, se especializando e chega lá e **não consegue nada**, sabe? Você fica meio assim, num tempo... Até para ver ele, assim, eu vi que ficou um tempo meio **deprimido**: “poxa sei tanto e não consigo mostrar isso para alguém”. Sabe? “Não consigo mostrar tudo o que eu sei para a empresa e tal e ter uma chance de trabalhar lá”. Então ele ficou assim, meio frustrado, ficou meio triste um tempo. Mas agora ele se animou um pouco por causa desse emprego, mas ele queria algo na área dele.*

Valter: *Ajudou [a faculdade, para o pai], recebeu várias propostas para trabalhar em empresa privada. S que nessa época, ele já com três filhos, ele inicialmente ia ganhar menos que ele ganhava no táxi. Então, como ele sempre deu preferência à família, ele não aceitou essas propostas. Mas ele ficou meio frustrado com isso, não pode falar disso que ele já fica frustrado mesmo... S que, é igual eu falei, como eu estou cursando Administração também, eu sempre incentivei meu pai a sair dessa área. Recentemente, ele concluiu o curso de informática, um requisito essencial... Ele não volta porque o pessoal do ramo é um pessoal que a maioria é sem qualifica ao, aí ele se sente mal trabalhando nesse serviço, mas a gente vai fazer o possível para ele estar saindo.*

Gisela: *O que é a qualificação para você?*

Valter: *A mínima **qualifica ao** o pessoal [do taxi] não tem. A maioria é o ensino médio, que seria o básico. Então, a maioria não tem nem ensino médio. Ele, como tem o nível superior, é complicado para ele... Mas qualifica ao para mim seria no mínimo ensino médio, depois um curso técnico profissionalizante que meu pai sempre incentivou a gente a fazer isso; curso de idiomas também é o básico hoje em dia, no mínimo estar cursando uma faculdade, o mercado hoje está exigindo bastante.*

Gisele: É, na área dele [do irmão], ele **nao conseguiu**. Justamente por causa do salário. Ele ate conseguiu, mas era um salário muito inferior ao que ele ganhava lá [em Londres], porque lá ele trabalhava na área. E aí ele desistiu, falou: “ah, não, eu preciso pagar as contas em casa”, e foi trabalhar com vendas tambem.

Gisela: *E o que voce acha, pelo fato dele ter feito tanto curso, faculdade, ter morado fora, ter trabalhado lá, na área dele, e chegar aqui e não conseguir?*

Gisele: Ele se **decepcionou**, totalmente. Ele ate fala de voltar pra lá, ou ir pra Itália. Ele fala que não pretende continuar aqui, justamente porque o Brasil fechou, assim.. Ele via com outros olhos o país, depois que ele voltou, aí ele falou: “ah, não, pra ficar desse jeito?”. Ainda ele me perguntava: “como tá o mercado?”, eu falava: “tá difícil, complicado”. Mesmo assim, outras pessoas falavam outras coisas pra ele, e ele voltou e **nao conseguiu**.

Apesar de Rose, da quarta configuração, também expressar essa frustração por meio da história de seu marido; e, apesar dos outros quatro jovens de nível superior, também expressarem em sua história de vida a frustração por não conseguirem em sua história de vida a mesma coisa. (Gisela, 36198 0 Td (at) 6.00354)

Apesar da dificuldade intrínseca para avaliar os aspectos subjetivos presentes em uma seleção para uma determinada vaga (dentre os quais está justamente o pré-conhecimento de quem irá, de fato, preenchê-la), esse é um ponto importante para ser investigado em novas pesquisas, pois pode significar um in

(para dar aula em um cursinho comunitário em Franca, entre outros aspectos), diferentemente da maioria dos depoimentos colhidos a respeito da escola pública:

No [nome do colégio, particular de alto padrão], o que foi importante e que era pesado o inglês. Tinha informática, laboratório de inglês, laboratório de redação... Então, você vê, o que estou ensinando de Biologia para os alunos, aprendi muito no Bandeirantes. Era um colégio que pegava fundo nesses aspectos. Escrever bem. Acho que um advogado tem que escrever bem. O laboratório de redação que tinha lá era excelente. Aprendi a escrever bem, falar bem inglês, tudo isso aí foi influenciando...

Ao responder sobre os aspectos mais importantes de sua experiência escolar, Rogério, também proveniente de uma escola particular de bairro nobre em São Paulo, revela:

Olha, eu acho que foi o colegial, que foi uma época que comecei a abrir mais minha visão do mundo, não só pela cabeça que muda, mas também pelos professores e pelo que estudei... E vendo que, ali, a partir daquele ponto, e preparar para entrar numa faculdade, para ver que era a partir dali eu tinha que ver o que eu ia fazer para o resto da minha vida. Então, era um preparo pro vestibular e tal. Acho que a partir daquele ponto, o colegial foi a parte mais importante, não só porque amadureci, pelo menos para mim, eu acho que amadureci, não sei, sei lá, se você vai achar ou se alguém achar, para mim eu sinto isso... Como uma fase que eu amadureci, eu encaro dessa forma. Eu acho que o colegial foi a fase mais importante, que eu tive um amadurecimento.

Se Júlia e Rogério, devido à sua origem social, provavelmente geriram a dualidade da experiência escolar – competição dos percursos e, simultaneamente, integração com seus pares – de forma mais integrada (Dubet, 1996); e se isso contribuiu para que a transição da escola à faculdade se fizesse de forma menos abrupta; esse fato não garante, por si só, que a transição da faculdade ao trabalho seja realizada linearmente. Como dito anteriormente, Júlia foi uma das poucas jovens que disse ser “*muito difícil*” a busca de trabalho em sua “*área*”. No 3º ano da faculdade, ela procurava estágio desde o 1º, mas nunca tinha encontrado. Apesar de sua origem social, conseguiu apenas dois empregos para exercer funções não-manuais de rotina, o que, de resto, não difere dos achados de Hasenbalg (2003b), ao analisar padrões de mobilidade ocupacional do estrato de origem para o do primeiro emprego: “uma maioria de homens e mulheres oriundos de estratos não-manuais começa sua carreira de trabalho em posições ocupacionais inferiores às de seus pais” (p.167). É assim que Júlia, filha de um engenheiro que possui sua própria empresa, trabalhou por um mês no comércio (*telemarketing* para consórcio de venda de carro) e em um escritório de contabilidade, onde aprendeu a “*a fechar o mês da empresa, contabilizar nota que sai, fazer folha de pagamento, impostos, darf...*”. Atualmente, dá aula de biologia em um cursinho comunitário, como voluntária, mas tem “*esperança de achar até o 5º ano algum estágio, até porque é obrigatório. Sinto que é difícil e que tem outras pessoas passando pelo mesmo problema. Você tem que seguir em frente*”.

Surpreendentemente, também Valéria – a jovem que declarou renda familiar mais elevada (R\$7000,00) – foi a entrevistada (de todos os 45) que mais explicitamente respondeu que “ser jovem” é sinônimo de trabalhar; só quando estiver no mundo adulto é que poderá curtir o fruto de seu trabalho. Se, ainda com 18 anos, ela deveria estar vivendo a chamada moratória social (Margulis e Urresti, 1998) – tempo no qual os jovens têm respaldo social, material e simbólico para se ausentar das preocupações teoricamente associadas ao mundo adulto, como o trabalho – sua experiência nas tentativas de encontrar um estágio produz um discurso na direção contrária:

Gisela: *Como voce ve o mundo para o jovem de hoje?*

Valéria: *Ai, bem difícil! Ainda mais para trabalho, nossa, muito difícil. Pro jovem, agora, pelo menos para mim, assim, está sendo bem difícil, tudo, assim. O pessoal olha para voce, acha que voce e crian a, alguma coisa assim... Sabe? Não te ve como que voce possa pensar como adulto e trabalhar como adulto, então e bem difícil tudo.*

Gisela: *E o que e ser jovem?*

(...)

Gisela: *E aí, pensou o que e ser jovem? Não deu tempo, não e? Fiquei te perguntando...*

Valéria: *Ah, e difícil essa pergunta... o que e ser jovem. Acho que hoje em dia, ser jovem, tipo, e voce ~~trabalhar bastante~~ para conseguir no futuro algo melhor, assim. Pelo menos nessa epoca, agora. Então, jovem e estudo.*

Gisela: *E o mundo adulto?*

Valéria: *Ai! Mais trabalho ainda! Ah, não sei... Eu espero que, por eu ter estudado bastante, ate lá, que seja um pouco mais calmo. Mais voce ~~curtir o tanto que voce trabalhou.~~ Acho que e isso.*

Ou seja, nos dias de hoje, diante das dificuldades encontradas para a inserção no mercado de trabalho e da incerteza quanto ao futuro, a “curtição” da moratória é transferida para um possível futuro longínquo, que, espera-se, será mais “calmo” diante do “*tanto que voce ~~trabalhou~~*”. Há aqui alguma semelhança com a fala de Tatiana, ao dizer que começou tarde sua busca de trabalho. Para alguns, a instabilidade vivida no presente e imaginada para o futuro faz-nos antecipar as responsabilidades do mundo adulto, o trabalho tornando-se a prioridade número um; para outros, ela retarda o processo. Mas isso nem sempre tem a ver com a origem social.

Nesse sentido, vale notar que, nesta configuração – e também em todas as outras até aqui analisadas – não houve menção ao “risco”, que, teoricamente, configura a condição juvenil. Se os jovens que ainda moram com seus pais têm seus comportamentos orientados por um sistema de proteção familiar; se, por isso mesmo, transitam de um trabalho a outro para buscar algo melhor; não há o arriscar-se que se esperaria nessa fase da vida. Há experimentação – afinal, a literatura (Guimarães, 2006b) aponta que isso é o que caracteriza

muitos jovens em situação de procura –, mas é sintomática essa não-aparição da dimensão do risco.

Assim como Dubet (1996) procede para analisar a dualidade da escola, La Mendola (1999) afirma que a posição social dos indivíduos vai influenciar a forma como os

nove ingressaram no ensino superior com idades variando entre 18 e 19 anos. Klayton, de 24 anos, fez Curso Livre de Música antes de entrar na faculdade de Administração. E, embora a curse com bolsa do Programa Escola da Família¹¹⁶ (Faculdade das Américas), afirmou que seus pais teriam condições de bancá-lo. Carolina e Valter conseguiram entrar no ensino superior por meio de bolsa de estudos, ela com o ProUni (faz PUC) e ele, com ajuda da própria Instituição (FEI).

Com exceção de Valter e Gisele, todos os jovens desta configuração tiveram condições de acabar o ensino médio com o necessário respaldo familiar para não precisar trabalhar, tal como aqueles das configurações 2 e 3. De qualquer forma, como eles, Laércio, Luiz e Ana Lúcia começaram a trabalhar nessa época para se tornarem mais independentes, o que revela, mais uma vez, a dimensão cultural do trabalho presente na vida dos jovens brasileiros (Corrochano, 2001; Guimarães, 2005b; Madeira, 1986; Martins, 1997). Mas, se esta foi a principal razão que os levou ao primeiro trabalho e ainda continua os impulsionando, a entrada na faculdade acrescenta novos motivos para a busca de trabalho, como o próprio pagamento do curso. Se três têm bolsa (Carolina, Valter e Klayton) e uma cursa universidade pública (Júlia), cinco deles (Laércio, Ana Lúcia, Edimilson, Rogério e Gisele) afirmaram que precisam trabalhar para pagar a faculdade.

Ana Lúcia: *Ate porque meu pai falou assim: “ate o colegial, que e o ensino base de todos os filhos, eu vou pagar. Mas a faculdade, voce trabalha e se vira pra pagar, porque isso e a opção do seu futuro, e a escolha do seu futuro. Então, quem tem que saber o que voce quer e voce, não sou eu”.*

Gisela: *Mas ele teria condições de pagar a faculdade?*

Ana Lúcia: *Teria, ele tem condições, ele falou: “se um dia voce ficar desempregada, alguma coisa, voce não precisa parar a faculdade que eu vou te ajudar”. E realmente e totalmente diferente quando seu pai paga e quando voce paga: voce não perde aula, voce faz questão de ir, quando não tem aula voce questiona por que não tem aula; se o professor não está legal; voce quer saber o por que e quer mudar. Então, no come o a gente não entende, mas hoje eu tiro o chapéu pela decisão que ele tomou.*

Por outro lado, disseram, como Ana Lúcia (cujo pai tem ensino técnico e é caminhoneiro), que em caso extremo poderiam contar com seus pais ou familiares (caso de

¹¹⁶ O Programa Escola da Família é uma iniciativa do Governo do Estado de São Paulo cujo “objetivo é a abertura, aos finais de semana, de cerca de 6 mil escolas da Rede Estadual de Ensino, transformando-as em centro de convivência, com atividades voltadas às áreas esportiva, cultural, de saúde e de qualificação para o trabalho”. Os voluntários que trabalham no Programa podem se candidatar a uma bolsa para o ensino superior. (disponível em <http://www.escoladafamilia.sp.gov.br>, acesso em: 20/03/2007) Como diz Klayton, “*pago a faculdade com meu trabalho de final de semana. No Escola da Família o universitário vai lá, exerce algumas funções, elabora alguns projetos, faz suas atividades com as crianças, jovens, adultos, idosos e, dependendo do seu projeto, com isso voce tem a sua faculdade*”.

Gisele, cujo irmão até então pagara sua faculdade). A necessidade de bancar o curso vem, assim, da necessidade, oralmente expressa, de aliviar o orçamento doméstico, discurso que perpassa também todas as configurações vistas até agora:

É [no ensino médio], eu podia aceitar um emprego com um salário menor, de R\$400,00, R\$300,00. Agora, como eu tenho que pagar meus cursos... É mais por questão pr pria, que eu quero pagar meus cursos e faculdade, também pra ajudar meus pais em casa, eu não posso pegar um emprego com salário mais baixo. O mínimo que estou pedindo pra trabalhar e´ R\$650,00, já não e´qualquer empresa que vai oferecer pra um estagiário R\$650,00.(Laércio)

Eles [os pais] tem bastante esperan a em mim. E ate´hoje meu pai nunca cobrou nada de mim. Ele que paga minha faculdade. Meu pai fala: “por mim, voce-s estudava”. Mas eu não gosto de ficar aproveitando. Não que eu esteja me aproveitando, mas eu gostaria de ajudar meu pai. Ele tem 55 anos! Eu gostaria de ajudá-lo, mas está difícil. (Luiz)

Eu acho muito legal assim, meus pais estão me apoiando nisso, sabe? Estão investindo de corpo e alma, estão me apoiando, acho legal isso da parte deles. Mas eu não tenho emprego, acho meio chato, eles não falam, não cobram, mas eu acho meio chato assim ficar dependendo deles. O que eu queria mesmo era arrumar um emprego para pagar a faculdade e, sei lá, tirar isso das costas dos meus pais. Mas eles estão pagando e tal, eles não tem nenhum tipo de cobran a de “Ah! Voce-tem que trabalhar”. São super sossegados, eles me ap iam muito. Então, eles fazem de tudo assim para ajudar eu e meu irmão nessa parte de estudo. (Rogério)

Não, meu pai nunca exigiu isso [dele ajudar em casa]. É bom por um lado, mas estou vendo que ele está sobrecarregado. Eu conversei com minha irmã... Então, eu sempre procuro ajudar um pouco, pagar uma conta, pagar o IPVA do carro, o ticket que eu recebo deixo para fazer compra em casa... Estou tendo a possibilidade de ajudar, mas não tenho nenhuma obriga ão de ajudar. (Valter)

Essa preocupação com a família, manifestada por jovens de 18 a 24 anos, pode indicar que outras dimensões do mundo adulto estão sendo antecipadas na vivência desses rapazes e moças. Em outras palavras, se o mundo adulto parece distante por causa das dificuldades de inserção no mercado de trabalho; e se a maioria ainda mora com seus pais e nem menciona vontade ou possibilidade de morar sozinho ou constituir família no futuro próximo; o cuidado (ou o desejo de) com a sua própria família de origem revela aspectos próprios à idade adulta. Assim, se há alongamento da juventude, por um lado, pelo fato de que, materialmente, não há condições de fazer a passagem ao mundo adulto, há, por outro, antecipação de receios e preocupações que não deveriam estar presentes para quem vive a moratória social. Mais ainda, tal cuidado pode estar indicando maior apoio e proteção entre-gerações do que situações de conflito (Attias-Donfut, 1996; Galland, 2005; Sposito, 2005). Talvez por isso, seja novamente compreensível a ausência da dimensão do risco.

De todo modo, uma vez estando na faculdade, a maior motivação alegada para a busca de trabalho relaciona-se, como dito, à possibilidade de crescimento e de reconhecimento profissionais. Eles trabalham, assim, não só pelo dinheiro, mas para aprender e conseguir um

emprego na área. Se, nas configurações anteriores, os jovens não se sujeitam a qualquer situação e saem de empregos em busca de algo melhor para si mesmos, a situação aqui é bem mais confortável para experimentar vários trabalhos. Não só de um trabalho a outro, mas de um processo seletivo a outro, já que eles têm mais chances de fazê-lo por meio da internet. Os jovens desta configuração são, assim, aqueles cujo percurso é definido por Guimarães (2006b) como “trajetórias tentativas” ao longo de seu processo de autonomização de *status*: mesmo tendo ingressado no mundo do trabalho simultaneamente à escolarização média, eles permaneceram estudando e, agora, estão no superior. Aí, transitam entre diferentes tipos de trabalho para aprender e/ou ter chances de promoção e/ou de efetivação.

Por outro lado, chegar ao ensino superior pode produzir não só as descritas decepção e frustração caso não realizem um trabalho na área, mas também medo quanto às possibilidades de conquistar o trabalho almejado, o trabalho que propicia crescimento; isto é, medo de não conseguir cumprir a expectativa associada a esse nível de ensino.

Uma cobran a maior, sabe, eu senti um peso nas costas, come a a progredir aí eles [os pais] colocam peso, já esperam muito. As vezes, voce tem medo, assim, de nao conseguir realizar. É... eu tambem tenho medo, aí vai ser uma decep ao pra mim e pra eles tambem, que já estão... Porque eles acham que vai ser tudo mais fácil agora, pra mim, tal, e ficam falando: “não vejo a hora de voce conseguir emprego e dar uma casa pr pria”, sabe, essas coisas... Aí eu fico com medo de nao conseguir um emprego bom o suficiente pra isso, entendeu? Porque meu pai falou assim: “hoje, eu não tenho mais condi ões disso, se eu não dei ate hoje uma casa pra voces eu não tenho mais, agora e voces que vão ter que dar pra mim”. Aí, às vezes, eu fico pensando, será que dá mesmo pra isso? (Carolina)

Aflige muito, esse e um dos meus maiores medos, terminar a faculdade e não poder exercer. O meu maior medo hoje em dia e s profissão mesmo. Terminar o curso superior e ficar desempregado.. Por isso mesmo eu busquei esse emprego de hoje [na polícia civil], porque e estável. Estou estável, eu posso ficar o resto da vida lá, que não e mandado embora... Porém, tambem tem o lado ruim que eu acho que e não ter crescimento profissional, pessoal muito menos. Então, eu quero arrumar um emprego na area mesmo, em uma boa empresa. (Valter)

Será que o medo, aí sim, pode estar associado com a condição de origem? Ou seja, será que ele se expressa mais para aqueles que não tinham o ensino superior como uma realidade natural em suas vidas? Não há elementos para responder a esta questão, embora a palavra “medo” não tenha aparecido entre os jovens da configuração 1 e 2, para quem a urgência material se faz mais premente. Talvez, isso ocorra porque, tendo que se manter (configuração 1) ou “se virar” para pagar a faculdade (configuração 2), esse sentimento tenha sido logo expulso de sua vivência; por outro lado, Valter e Carolina – que falaram desse sentimento explicitamente – são os jovens desta configuração que também vivem em situação de maior dificuldade financeira (ambos fazem faculdade com bolsa). De qualquer forma, as maiores possibilidades de escolha para estes onze jovens dão margem a que muitas angústias

apareçam. Se é sabido que o capital educacional e cultural (mais que o econômico) dos pais influencia na educação dos filhos (Hasenbalg, 2003b), as tensões nas escolhas aparecem para todos: para os primeiros (jovens das configurações 1 e 2, cujos pais não alcançaram o nível superior), as tensões aparecem nas opções que eles têm de fazer para poder cursar a faculdade; para estes, elas aparecem justamente no fato do leque de possibilidades ser mais amplo. Em ambos os casos, todas geram dúvidas quanto aos caminhos que podem ser seguidos, até mesmo após a entrada no ensino superior:

Aí, saí de lá porque comecei a faculdade, e como é shopping, os horários ficariam complicados, aí eu tive que por na mesa: “ou eu continuo no shopping e fa o uma faculdade quando der, ou aproveito a oportunidade agora que eu sou nova”, o que acho bem melhor. Então, optei por isso. E tinha me aparecido essa oportunidade que esse rapaz que eu trabalho hoje era meu cliente. Porque na loja a gente tinha um cafe, então a gente fazia o atendimento e, vendesse ou não vendesse, a gente oferecia um cafe pro cliente. Então, o cliente ficava lá, a gente come avava a conversar e a gente sempre conversou, ele ia com a esposa dele, ele é casado, e ele comentou uma vez que precisava de uma secretária... E aí eu me disponibilizei, dizendo que queria tá mudando porque queria estar come ando uma faculdade, ele é um senhor, e disse: “já que voce quer apostar no seu futuro, eu vou te ajudar”. E então ele me contratou [como secretária de seu consultório], entendeu? (Ana Lúcia)

Por enquanto, eu penso em fazer nessa área [Administração], mas também tenho muitas dúvidas, a especializa ão em que vou fazer ainda. Então, esse emprego pode me ajudar muito a decidir. Futuramente, também penso em abrir uma empresa com meu pai, também prestar um concurso público... Mas vou fazendo conforme dá, caso não seja aprovado no processo seletivo, vou continuar tentando s que eu não espero resultado de um lado s . Vou tentando outros, caso não consiga emprego em empresa privada, vou prestando concurso público que é algo que depende especificamente de mim, do meu conhecimento, do meu estudo; ou montar uma empresa para mim. (Valter)

Porque eles visam colocar o funcionário dentro da empresa. Mas se tá na loja, e na loja que fica, não vai pra escrit rio e demais localidades da empresa. Então, eu queria trabalhar na área administrativa, seria financeira, RH, marketing na empresa... E eu não tinha essa oportunidade, porque eu estava em vendas. Então eu teria que sair dali pra poder fazer um estágio fora. Como era comercio, o comercio não te dá oportunidade de trabalhar em um outro lugar, então eu tinha um horário bem restrito. Era um horário restrito pra mim chegar ate faculdade e um horário restrito pra mim trabalhar. Era bem amplo, eu trabalhava de sábado, domingo, não podia fazer curso, não podia fazer nada. Consegui fazer a faculdade, daquele jeito, muitas vezes eu perdia as primeiras aulas, aí eu vi que não dava. (Gisele)

Tanto para Gisele (cujo pai é “vendedor autônomo”) quanto para Valéria (cujo pai tem ensino superior e um cargo não-manual alto), as opções abertas pelo curso da faculdade são amplas:

...porque Administra ão é ampla, tem várias coisas. Eu pretendo trabalhar com RH, então acabo realmente procurando empresas na área de RH . (Gisele)

Ah! É assim, e que na minha area [Desenho Industrial] é bastante ampla dá pra voce fazer de tudo. Então, ainda não sei qual o caminho certo a seguir, por mim eu faria tudo, assim, tudo o que eu vi ate agora eu gostei. Ah, tem muita coisa assim... Então eu ainda tenho que ver ao certo assim o que eu quero, mas é coisa ligada assim a empresas ou parte industrial.

Porém, se todos os jovens desta configuração estão no ensino superior, almejam um trabalho na sua “*área*” para crescerem e serem reconhecidos profissionalmente, viu-se, por outro lado, que essa área tem raízes socioculturais: mesmo tendo a mesma escolaridade, a transição a determinadas ocupações vai depender, em primeiro lugar, do tipo de curso e da faculdade freqüentados e, em segundo, de todos os outros mecanismos dos quais se valem os processos seletivos. Em outros termos, há certas ocupações relacionadas a diversos meios de origem: Júlia, que cursa Direito na UNESP e tem pai com grau superior, tem, de fato, um *background* muito diferente de Edimilson, que cursa Ciências Contábeis na Faculdade Radial e cujo pai possui apenas a 4ª série. Se suas aspirações se aproximam – ela quer “*se mostrar ao público*” e ele, “*sucesso na vida profissional*” –, alguns estudos revelam que a obtenção do diploma não diminui o efeito do *status* socio-ocupacional do pai sobre o do filho (Georges, 2005; Prates, 2006), anulando, assim, a influência do mérito na mobilidade e no destino profissional. Ampla literatura também já mostrou que as escolhas e as preferências por uma carreira são produzidas socialmente. Nesse sentido, é eloqüente o discurso de Carolina, que faz curso técnico de informática no SENAI – um curso e uma instituição que são reconhecidamente redutos masculinos:

Gisela: *E como voce se sente sendo s quatro mulheres e o resto homem?*

Carolina: *Ah, no come o eu me senti constrangida assim, porque eles se sentiam à vontade pra falar o que queriam, sem muito, assim, lidar com as palavras. Tipo, eles falam algumas besteiras, a maioria e homem e esquece que tem mulher na sala, essas coisas... Ate os professores, às vezes, desrespeitam assim. Questão de palavras, falar com os meninos, assim, as coisas.*

Gisela: *Mas desrespeitam as meninas ou os alunos em geral?*

Carolina: *Não, eles, tipo, fazem alguns comentários que são inadequados num ambiente que tenha mulheres, sabe!*

Gisela: *Voce sabe dar algum exemplo de algum comentário...*

Carolina: *Acho que deu uma parada, porque o professor que fazia mais isso virou coordenador, aí ele não dá mais aula, aí deu uma aliviada. Ele ficava falando que mulher... Como era? ” Mulher faz informática para interligar o fogão com a geladeira”. Essas piadinhas idiotas, aí os meninos pegam liberdade e come am a te desrespeitar, e não pára de fazer, porque o professor faz, eles acabam fazendo essas piadinhas idiotas...*

Além da discriminação de gênero aí contida, a produção social das preferências classifica e valoriza diferentemente os indivíduos e as ocupações (Bourdieu, 1992), que adquirem *status* distintos conforme as épocas e as sociedades. Pierre Naville já dizia, em 1956, que os trabalhos manuais, mesmo os mais “qualificados”, sempre foram desprestigiados em relação às funções intelectuais, clivagem que parece se perpetuar no Brasil não só em termos simbólicos, mas também concretos (Hasenbalg, 2003b). Ser advogado (caso de Júlia)

ou contador (caso de Edimilson) são profissões muito diferentes em termos de prestígio, por mais que as ocupações nelas desempenhadas possam dar efetiva oportunidade de crescimento e reconhecimento profissionais. Como diz Souza (2004), tais preferências e considerações “são frutos de fios invisíveis que interligam interesses de classe, fração de classe ou, ainda, de posições relativas em cada campo de práticas sociais. Esses fios tanto condicionam afinidades e simpatias, que constituem as redes de solidariedade objetivamente definidas, como forjam antipatias firmadas pelo preconceito” (p.85).

Ora, isso não significa que a comparação dessas atividades estará sempre sujeita a uma escala de *status* e prestígio que se traduz em desigualdades? Se o tempo de formação parece ser, para os jovens desta configuração, a medida da qualificação – lembre-se da fala de Valter, contrapondo o pai, que tem esse nível de ensino, aos seus colegas taxistas; se Naville 5/28/12 6:12 Ed ()Tj 3

deveria ter. De não ser mandado embora, de ninguém boicotar voce, ter um cargo vitalício, e uma coisa que atualmente e difícil. S que está cada vez mais difícil passar no concurso. Mas eu pretendo prestar um concurso público. Agora, ate prestar esse concurso público, o que vou fazer então, ja nao tenho certeza. (Julia)

Olha, eu penso assim, eu vou fazer o melhor de mim para tentar ser o melhor na minha vida, sabe, para tentar ter um futuro, uma estabilidade financeira, minha independência. E acho que assim eu tenho que pensar, planejar, pensar muito bem antes de fazer qualquer coisa. (Rogério)

Tenho um plano de vida, que se eu entrar na Porto Seguro agora, e vir que tenho a possibilidade de uma boa carreira, eu deixarei esse plano de lado. Mas, caso isso não ocorra, eu pretendo entrar em um estágio o mais rápido possível para juntar um dinheiro. Quero tirar minha naturalidade italiana, pois pretendo ir para a Europa tentar a sorte. Ficar um tempo por lá e voltar para o Brasil com bagagem para ter mais for a. (Luiz)

Luiz e Valéria falam em morar fora; Edimilson e Klayton, em voltar a estudar música, ou seja, dimensões que não são exclusivamente relacionadas ao trabalho. Mas, quando falam em suas expectativas futuras – quando raras vezes aparecem as palavras “projeto”, “planos” e/ou “objetivos”, raridade também característica das outras configurações (com exceção da quarta) – recorrem a expressões vagas, como “crescer” e “ser reconhecido”. É como se a incerteza da insegurança os incapacitasse para nomear aquilo que planejam para suas vidas. Júlia, cuja experiência escolar teoricamente deveria lhe dar mais possibilidades de construção de si, de um projeto de vida e dos caminhos para atingi-lo, revela que não sabe o que vai fazer no curto prazo; aliás, é a única dentre todos que disse não ter essa certeza. Para o futuro próximo, todos os outros são relativamente seguros quanto à possibilidade de conseguir um estágio ou um emprego na área. Para o futuro distante, Ana Lúcia e Gisele são as únicas que parecem ter algo mais definido, nomeando-o:

Olha, eu tenho muita vontade de ter meu pr prio comercio, voltado na área assim de vestuário, gosto muito, então... Mas, pra isso acredito que eu preciso de experiencias pra eu chegar a esse ponto, preciso trabalhar, preciso arrumar o dinheiro pra poder concluir isso, ne? Então, acho que todas as experiencias que a gente tem são válidas, pra tudo. Ate o conhecimento de pessoas, a influencia de pessoas, a gente nunca sabe quem vai poder estender a mão no futuro. Então, e por isso.(Ana Lúcia)

Eu pretendo abrir uma empresa, com meu namorado, pretendo casar, então quero ter uma empresa com ele. Uma empresa de autom veis, ele mexe bastante com isso, gosta bastante. Então eu acho que e legal, alem do que o mercado tambem está se abrindo cada vez mais... E e isso, eu estudando Administra ão acho que vai ajudar: eu trabalho na parte administrativa, ele na parte de marketing; e está tudo resolvido. (Gisele)

Pode-se falar assim que estes jovens têm um projeto de vida? Da mesma forma como ocorre com os jovens das configurações 1 e 2, as ações aqui são realizadas em função do futuro. Se lá esse futuro é mais distante e aqui mais próximo, em ambos os casos “o futuro é considerado a dimensão depositária do sentido do agir, é representado como o tempo

estratégico na definição de si (...): projetando que *coisa* se fará no futuro, projeta-se também, paralelamente, *quem* se será” (Leccardi, 2005, p.36). Ora, ao definir-se como tendo a sua “*área*”, todos esses jovens investem no presente – buscam “*correr atrás*” de mais qualificação – visando um objetivo no futuro, relacionado ao crescimento e ao reconhecimento nessa área. E, se ao se reconhecerem em uma área, eles têm uma identidade profissional, eles são, ainda e igualmente, estudantes, o que lhes faz enxergar seu percurso como ainda aberto, no qual há, sim, ponto de chegada, embora difuso. A construção de sua identidade passa, assim e necessariamente, pelo processo de formação e de qualificação. Se o “*correr atrás*” dessas dimensões pode indicar a percepção de que as oportunidades e o tempo lhes escapam, de modo algum ele anula a perspectiva do futuro; ao contrário: se, atualmente, a mudança é extremamente acelerada e o futuro parece mais próximo, estes jovens ainda investem no longo prazo, contrariando algumas pesquisas – como as citadas por Augusto, 2005 e Leccardi, 2005 – que afirmam haver um imediatismo nas condutas juvenis, movidas pelo “aproveitar o presente”.

Nesta configuração – e em todas as outras até aqui analisadas –, as duas dimensões temporais – presente e futuro – caminham juntas, embora possam ser separadas para fins analíticos: quando estes jovens eram explicitamente confrontados com a questão sobre o que é “ser jovem”, a “curtição” do presente aparecia fortemente (com exceção de Valéria, como se viu anteriormente, para que ser jovem é sinônimo de trabalho e estudo), em oposição à “*responsabilidade*” do mundo adulto, associada à sua independência financeira e/ou à constituição de uma nova família.

Gisela: *O que é ser jovem para você?*

Laércio: *Ser jovem é voce curtir, é voce ver que as portas ainda não estão completamente abertas pra voce, estão se abrindo de acordo... Voce vai se moldando, o que voce for assim na sua juventude e o que voce vai seguir pro resto da vida. Então voce que vai escolher qual porta voce vai abrir e qual porta voce vai fechar pra sua carreira profissional, que voce vai levar dali pra frente.*

Gisela: *E o mundo adulto, o que é?*

Laércio: *Eu acho que o mundo adulto é coberto de mais responsabilidades, voce tem que pagar as contas da sua casa, tem que cuidar dos seus filhos. Se tiver mãe e pai doentes, acho que os adultos tem mais responsabilidades...*

Gisela: *O que é ser jovem para você?*

Luiz: *É ser alegre, divertido. Eu converso com todos, não tenho inimigos. Tem que ter seus sonhos e lutar por eles.*

Gisela: *E o mundo adulto, o que é?*

Luiz: É ter família, **responsabilidade**, pagar contas no final do mes. Acho que isso é o principal.

Gisela: *O que é ser jovem para voce?*

Valter: É estar sempre **feliz** com a vida, sair um pouco no final de semana, **curtir**, ter pensamentos bons, também, procurar fazer as coisas boas, não especificamente pela idade, mas ter o espírito jovem também. Tem muito jovem que não tem o espírito jovem, está sempre de mau-humor, sempre pensando negativo, eu acho que não pode ser...

Gisela: *E o mundo adulto, o que é?*

Valter: O mundo adulto, acho que vai demorar um pouco para chegar, porque eu acho que é um pouco mais de **compromisso**, na vida sentimental também, não tenho muito tempo para isso por enquanto. Voce ter alguém, uma namorada, ou pensar em casar também, s que para mim está um pouco distante ainda. Profissionalmente não tanto, mas pessoalmente está distante.

Apenas os dois jovens que tiveram toda sua trajetória escolar em instituições particulares (Júlia e Rogério) mencionaram uma dimensão coletiva da juventude, no sentido de ter que lutar por transformações, pois “o futuro está na mão da gente”. De toda forma, essa dimensão é vaga e aparece antes como um desejo, um sonho, do que um projeto dentro de suas próprias vidas:

Gisela: *O que é ser jovem para voce?*

Júlia: Acho que ser jovem é **participar** de transformações, de lutas, conquistas, participar ativamente da sociedade como um todo, para buscar diversas coisas que possam usar no caminho...

Gisela: *E o que é o mundo adulto?*

Júlia: O mundo adulto é de **responsabilidades**. Acho que a partir do momento que voce tem uma **família** e **filhos** voce já passa, pára um pouco dessa coisa de buscar seu desenvolvimento, para pensar em outra pessoa, igual um filho ou uma família. Por isso que eu digo: nesse momento que passo, quero buscar informações, coisas novas, pra, quando chegar ao mundo adulto, poder me preocupar com meu filho, minha casa, não vai dar para ser egoísta e pensar s nas minhas conquistas unicamente. Mas isso não quer dizer que, quando a pessoa casa e tem filhos, não pode buscar mais nada, mas isso não vai ser mais o principal foco da vida dessa pessoa, porque ela já vai ter outras responsabilidades, que já não pode ficar viajando pelo mundo e buscando cultura...

Rogério: *O que é ser jovem para mim? Ah, **curtir** a vida, **aproveitar** a oportunidade que tem, sair com os amigos, namorar, sei lá... curtir a vida, **aproveitar** o momento.*

Gisela: *E como é o mundo de hoje para o jovem viver?*

Rogério: *Olha, difícil viu? Difícil te explicar, usar as palavras certas para te explicar, falando por todos os jovens assim. Os jovens são o futuro do país então, acho que é isso, tá tudo nas mãos dos jovens hoje em dia, a gente tem que ter cabe a para conseguir fazer as coisas certinhas, para depois a gente não sofrer no futuro. Tá tudo na mão da gente.*

Quando se tratava de falar do mundo de hoje para o jovem viver, todos revelavam a percepção de um mundo difícil, marcado pela indeterminação, sim – que, por definição, caracteriza o futuro –, mas uma indeterminação expressa como insegurança (Leccardi, 2005). Apesar de todos se considerarem jovens, nem sempre eles incluem suas expectativas e sua vivência pessoal dentro dessa dificuldade, que é, muitas vezes, referida a um outro generalizado.

Gisela: *E como é o mundo de hoje para o jovem viver?*

Laércio: *Acho que antes de tudo é **corrido**, você tem que **correr**, geralmente... Tenho um exemplo de um primo do meu pai, que ele não acabou a escola no tempo certo e acabou fazendo supletivo. Então, pra ele era muito mais difícil pra conseguir emprego, porque o básico é o ensino médio. Então ele tem que correr pra completar o ensino médio no tempo certo, entrar na faculdade, porque ajuda, no tempo certo, fazer curso... Você tem que **correr** muito pra conseguir o básico do que as empresas querem hoje em dia. Então você **corre** e tipo, no meio disso, você ajuda em casa, ainda, os seus pais, procura emprego, estuda, não sei como tira tempo pra namorar, e muito corrida a vida pro jovem hoje em dia.*

Gisela: *E como é o mundo de hoje para o jovem viver?*

Carolina: *É muito **concorrido**, assim, sabe? Tem um pessoal que já terminou o curso e está desempregado, então o povo tá meio desiludido, os jovens, assim... Tá desiludido! E em relação à, tipo, política, acho que ele é meio estagnado, sabia? Eu acho que essas coisas assim, que acontece na política é o povo que permite, o povo de hoje são os jovens, somos nós e antigamente o pessoal, os meus pais, meus avós fizeram a parte deles: quando precisou fazer manifestos, essas coisas, fizeram. E os jovens de hoje não, eles pensam só em si, se eles estão bem: “pra que vou me mexer?”, sabe, não pensa no próximo, não pesam em... O jovem hoje em dia está muito fútil, eles pensam: “tô terminando minhas coisinhas e tá bom”, entendeu, e dane o resto. Eles não pensam assim no próximo, no que está acontecendo, eles não estão nem aí, tem gente que não sabe nem o que está acontecendo na política, não sabe nada...*

Gisela: *E como é o mundo de hoje para o jovem viver?*

Júlia: *Filos fica essa pergunta. Essa pergunta foi pesada. O mundo? Na verdade, para o jovem de hoje é um mundo **competitivo**, eu acho. É um mundo assim que tem muitas **dificuldades**. Eu, como professora de um cursinho comunitário, vejo o quanto algumas pessoas batalham para ter um espaço nesse mundo de hoje. Esses alunos trabalham o dia inteiro, à noite vão lá fazer o cursinho e tal, faz isso e faz aquilo... Ou até mesmo a gente que é professor, ficou o dia inteiro estudando Direito, eu paro para estudar biologia – porque os caras perguntam mesmo –, eu não lembro mais o que é fungo e não sei o que é vai lá e corre atrás... É um mundo **difícil e competitivo**, mas que se você tiver **habilidade e for a de vontade** você consegue se dar bem nele, ajudar as pessoas, etc.*

*Posso dizer que, se para mim está **ruim**, tem pessoas ainda muito pior. Sou um **privilegiado** por ter meus pais pagando minha faculdade, porque muitos não tem nem o que comer. Tenho colegas que trabalham para sustentar a família. Se já está difícil até para os que fazem faculdade imagine para aqueles que nem tem estudo? E do jeito que anda parece que vai **piorar**.* (Luiz)

*Vejo um mundo meio **difícil**, com tantas coisas que tem, assim... Drogas, tá muito fácil, pra ir pro caminho ruim, tá muito fácil... Agora, pra conseguir as coisas boas tá mais difícil, eu acho, tem que **acreditar** nelas, ter a própria personalidade e não ir pela cabeça dos outros, acho isso. É meio complicado, a gente que é jovem, quer experimentar algumas coisas, quer saber como que é e acaba se lavando por outras pessoas, ou por algumas outras coisas. (Edimilson)*

*Então, eu acho que está mais **difícil** a tendência e ficar mais **difícil**, tanto em relação à violência, tá bem maior hoje em dia, o mercado de trabalho cada vez mais concorrido, mais exigente... Tá mais **difícil** para se viver, não só para o jovem, mas principalmente para o jovem. Às vezes, não consegue emprego fácil, quando vai procurar, precisa de experiência, você não consegue, só que ninguém te dá a oportunidade de conseguir a experiência. Então, estágio é uma boa oportunidade, só que, no geral, tá bem mais difícil em relação ao mercado de trabalho e a violência também está muito grande. (Valter)*

Leccardi (2005) afirma que, frente a essas características ambivalentes do futuro, assiste-se ao desejo, à ânsia juvenil de substituir o projeto pelo sonho. Aqui, ambas as dimensões estão presentes, revelando que há variações na relação dos jovens com o tempo, como mostra a própria autora: de um lado, estes jovens – assim como aqueles por ela pesquisados “parecem empenhados na busca de novas relações entre o processo de produção e criação pessoal, comumente associado ao futuro” (p.50); de outro, “parece ser fundamental a capacidade de cada um/cada uma elaborar estratégias cognitivas que garantam o controle sobre o tempo da vida, a despeito do aumento da contingência: por exemplo, desenvolvendo a habilidade de manter uma direção ou trajetória a despeito da impossibilidade de prever seu destino final” (p.51). Em outras palavras, pode-se dizer que os onze jovens desta configuração buscam crescimento e reconhecimento profissional a partir do que fazem no presente; mas, os caminhos e as estratégias para atingi-los são relativamente vagos, embora focalizados no estágio ou no emprego na área.

Esse entrelaçamento entre projeto e sonho não é uma característica apenas desta configuração. Mas, os projetos aqui parecem mais realistas se comparados aos da configuração 1, que, como visto, são mais otimistas. Em outros termos, parece haver aqui um equilíbrio maior entre a trajetória precedente – o que posso pretender, considerando o que sei e o que fiz – e os objetivos profissionais e a consciência da concorrência e das oportunidades futuras do mercado de trabalho – o que posso esperar dada a evolução provável das posições profissionais (Dubar, 2005).

Quadro com características de perfil de cada entrevistado da Configuração 5

Nome	Idade	Cor	Posição na família	Escolaridade	Tipo escola*	Situação no mercado de trabalho	Onde encontrei
Gisele	24	Branca	Filha	Cursava ensino superior em Administração (Fac.Ibirapuera)	P + P**	Recém-inserida estágio	CIEE
Klayton	24	Pardo	Filho	Cursava superior em Adm. (Fac. das Américas - bolsa "Escola da Família")	Pública	Recém-inserido estágio	CIEE
Valter	23	Branco	Filho	Cursava ensino superior em Administração (FEI - bolsa da faculdade)	Pública	Policia militar e procurava estágio	CIEE
Ana Lúcia	20	Branca	Filha	Cursava ensino superior em Administração (Fac. Guarulhos)	P + P	Secretária e procurava estágio	CIEE
Edimilson	20	Branco	Filho	Cursava superior C. Contábeis (Fac. Radial)	Pública	Recém-inserido estágio	CIEE
Júlia	20	Branca	Filha	Cursava ensino superior em Direito (UNESP)	Privada	Desempregada, procurava estágio ou emprego na área	CIEE
Rogério	20	Branco	Filho	Cursava ensino superior em <i>Design</i> (Anhembimorumbi)	Privada	Desempregado, procurava estágio ou emprego na área	CIEE
Carolina	19	Parda	Filha	Cursava ensino superior em Adm. (PUC - ProUni)	Pública	Desempregada, procurava emprego na área ou estágio	CIEE
Luiz	19	Branco	Filho	Cursava ensino superior em Processamento da Informação (Mackenzie)	P + P	Desempregado, procurava estágio ou emprego na área	CIEE
Valéria	18	Branca	Filha	Ensino médio completo; iria prestar <i>Design</i>	P + P	Desempregada; procurava estágio	CIEE
Laércio	18	Branco	Filho	Cursava superior Administração (UNIP)	Pública	Desempregado ; procurava emprego na área ou estágio	CIEE

* Refere-se à escola fundamental e média.

** Pública + Privada.

10

CONFIGURAÇÃO DISCURSIVA 6: PRIMAZIA DO ESTUDO EM BOAS FACULDADES E ALTO CAPITAL CULTURAL

“Mas assim, não é tão difícil, quer dizer, eu fa o a PUC. Então, a PUC é um r tulo que te leva para muitas entrevistas. Aí vem as exigências: ingles, voce saber uma língua ou mais, e seu relacionamento interpessoal também é importante... E sua luta mesmo, assim, o que voce quer”

Os jovens que compõem esta configuração não citam muitas dificuldades para sua inserção no mercado de trabalho e para a transição da vivência universitária para essa outra atividade. Eles falam de dificuldade, sim, mas esta se relaciona às diversas fases que têm de enfrentar em vários processos seletivos, muito sofisticados até pelo curso superior que realizam ou realizaram: Marketing (Rodrigo na UNIP e Bernardo, este já formado nos Estados Unidos), Economia (Vitor, no Mackenzie), Direito (Danilo, no Mackenzie; Ivan, na UNIP), Administração de Empresas (Fábio, na FAAP; Rafaela e Stela na PUC), Hotelaria (Lia, no Senac).

O eixo de significação de seu discurso situa-se na primazia do estudo perante o trabalho, no capital cultural que possuem e lhes ajuda a atravessar os processos seletivos e nas ampla gama de escolhas que podem efetuar. São, antes de tudo, estudantes; estudantes que estão em boas instituições e que colocam sua formação universitária como a preocupação primeira de suas vidas. O estágio ou o trabalho aspirados são, como na configuração 5, em suas respectivas áreas; mas, se ele também é visado para a aprendizagem, não pode atrapalhar a realização do curso, principalmente em termos de carga horária. Em outros termos, se, assim como aqueles, estes jovens estão se qualificando para ter um trabalho relacionado ao curso que escolheram, o seu conteúdo é percebido como mais importante para essa qualificação do que a experiência que pode ser adquirida em um estágio ou em um trabalho. É assim que metade deles estuda de manhã: Vitor, 20 anos, que cursa 3^o ano de Economia no Mackenzie e

faz estágio na empresa do pai, afirma que sua dificuldade na busca de trabalho refere-se ao fato dele estar neste período.

Ah, tem sido bem difícil, porque, primeiro porque eu estudo de manhã, dizem que a qualidade do curso é melhor, então eu não queria mudar para a noite. S que daí a achar um emprego que seja na parte da tarde s , ou que seja à tarde ou um peda o da noite, e muito complicado. Normalmente, eles querem o dia inteiro. Eu já participei de várias e cheguei ate a entrevista, aí eles falaram: “tem disponibilidade para período integral?”, “Não”. Aí, então está fora. Então, tem sido bem difícil mais por isso. (...) Eu queria mesmo era continuar [de manhã], por causa da diferen a de qualidade de curso. Todos os professores deixam claro que o aluno que estuda à noite dá prioridade para o servi o. Então, o conteúdo é o mesmo, mas a intensidade não é a mesma. Então, eu queria ter essa forma ão melhor primeiro.

Stela, de 26 anos, que cursa^{ar} o 3^{d.} ano de Administração na PUC (é sua segunda faculdade; a primeira, Biologia, ela desistiu) e já teve dois trabalhos (emprego em escritório de contabilidade e um estágio em sindicato patronal), afirmou, por um lado, que adora trabalhar: “s a faculdade não (æ)Tj 5.28312 0 Td (u)T0Td ()Tj 6.12361 0 Td (2)Tj 6.00354 0354 0 Td (t0

(Fábio e Lia); uma pode descansar nas férias da faculdade (Rafaela); e outra se recusa a participar de dinâmicas de grupo (Stela).

*Agora, estou à procura novamente, porque em agosto tenho minha faculdade pra continuar, preocupado já com o valor... Aí hoje eu vim aqui no CIEE porque recebi ontem pela internet uma vaga de estágio. Eles mandam pelo celular também, o que ajudou muito, porque antes eu acabava nem vendo pela internet, apesar de ter acesso, tudo, eu **esquecia de ver**, por algum motivo... E a mensagem de celular me ajudou maravilhosamente. (Rodrigo, 19 anos, 2º ano de Marketing na UNIP)*

*Foi uma entrevista engraçada, porque, como ela estava ocupada, eu falei 20 minutos com ela, ela perguntou: “e aí, qual o seu interesse?”. Eu falei: “é isso, isso e isso”, fui explicando o meu interesse, que queria trabalhar num banco, algo financeiro, que interessa pro aprendizado, acho que é o futuro, o setor de finanças está crescendo. Foi uma conversa legal. Ela falou: **“trouxe currículo?”**. Eu falei: **“não trouxe, não sabia que precisava trazer”**. “Ah, então traga amanhã que a gente conversa melhor”. “Tá bom”. (Ivan, 21 anos, 3º ano de Direito na UNIP)*

*Eu acho que eu sou meio preguiçoso. (...) Eu disse que sou **preguiçoso** porque às vezes eu sei que abriu vaga em algum lugar e fico esperando o dia até eu me inscrever. Eu entro, mas o problema é que você fica correndo pelo processo e o retorno demora. Por exemplo, eu fiz a dinâmica pelo Bradesco e estou esperando a resposta deles. E essa espera é meio chata. (Fábio, 20 anos, 2º ano de Administração na FAAP)*

*Eu coloquei no site da Catho, e o Senac oferece uma, tem uma sala de estar: todos os hotéis que estão precisando de estagiários, eles mandam anúncio da vaga. Aí você procura lá, manda e-mail, e eu mandei tudo via e-mail. Foi só via e-mail, eu não saí de casa. Eu sou muito **preguiçosa**... (Lia, 22 anos, último ano de Hotelaria no SENAC)*

*Então, eu estagiei dois anos aqui na Empresa Junior, aqui da PUC. Saí em maio, aí fiquei maio e junho, **proveitei** as férias para **descansar** um pouquinho me dedicar à faculdade. E comecei a procurar, mesmo, estágio, em agosto. Estou fazendo algumas dinâmicas, entrevistas e aí estou esperando os resultados. (Rafaela, 22 anos, 3º ano de Administração na PUC)*

*Mas como eu sou peixe escaldado já, então eu fico na minha: eu deixo as pessoas se matarem, sabe? Berrem à vontade, quando eu vejo que é dinâmica de grupo, gente, eu me **recuso a ir, não vou**. Pergunto: “é dinâmica de grupo ou entrevista coletiva?” Ah, entrevista coletiva, ok, eu vou. Se for dinâmica de grupo, eu não perco mais o meu tempo. Hoje em dia eu me **recuso, eu não faço mais, porque eu não concordo com nada daquilo**, acho uma verdadeira palhaçada, não agrega nada; muito pelo contrário, diminui o candidato. Então, eu me **recuso a fazer**. (Stela, 26 anos, 3º ano de Administração na PUC)*

Ora, pelo que se viu em todas as outras configurações, quem procura trabalho com afinco não se esquece de olhar a internet, não se esquece de levar seu currículo consigo quando vai a uma entrevista; não tira férias; enfim, não é preguiçoso. A fala de Stela também mostra que estes são jovens que têm maiores condições de comandar sua própria inserção no mercado de trabalho. Por ser mais velha, pesava mais a possibilidade de efetivação propiciada por um estágio do que a experiência que iria ali adquirir.

Rodrigo, na verdade, pode ser considerado uma variante desta configuração, por duas razões: em primeiro lugar, porque sabe que sua faculdade não é um diferencial. Ele escolheu o

curso (Marketing) e a instituição (UNIP) em função do estágio que fazia, pois o proprietário da empresa (de mídia visual) afirmou que lhe pagaria metade do curso: “*vou fazer o curso que eu quero, uma universidade tranquila, que não seja difícil de entrar*”. Ele entrou na faculdade e logo em seguida foi desligado da empresa porque houve corte de pessoal. Como precisava financiar o curso, estava novamente à procura de estágio – e essa é a segunda razão que justifica vê-lo como uma variação desta configuração. Com efeito, Rodrigo enfrentava dificuldades financeiras desde os 12 anos, quando o pai, que trabalhava na Bolsa de Valores, “quebrou”. Desde então, o padrão de vida de sua família teve forte queda, mas a mãe – separada, foi ela quem passou a sustentar a casa – fez de tudo para manter o nível educacional dos filhos, recusando-se a colocá-los em uma escola pública. Embora tivessem se recuperado financeiramente, Rodrigo afirma que ela não poderia pagar o curso superior integralmente. Por isso – e até pela experiência que teve, que lhe “*ensinou muita coisa*” –, aceitaria qualquer trabalho para poder bancá-lo.

Eu tive vários exemplos, tive exemplo de luta, tive exemplo do meu pai, que não é um cara que pretendo seguir, nunca vi ele assim se mexer, procurar, ir atrás de nada. Ele teve oportunidades, que eu sei, meu padrinho, que tem condição financeira, falou assim: “olha, eu compro um táxi pra você, te dou um táxi pra você trabalhar” e meu pai falou assim: “não, eu não nasci pra isso”. Super errado isso, se você tem uma família, se você tá ferrado, se você tá ganhando R\$100,00 por mês, eu ia aceitar qualquer coisa. Como hoje, estou à procura de um estágio que pague minha faculdade... Ontem, eu tinha um estágio no valor de R\$1000,00, era bom, eu pagava minha faculdade e ainda podia gastar comigo. Hoje, eu tô me candidatando a um de R\$500,00, que eu quero pagar minha faculdade; pagando a minha faculdade, eu penso em sair quando puder. Hoje, eu preciso terminar meu estudo, porque eu acredito no estudo pra qualquer coisa. Não é uma faculdade forte, não tem um conceito bom, pelo menos na boca das pessoas... Mas estou me esforçando, o que eu posso pagar agora, como eu posso fazer agora, eu vou tentando.

De qualquer forma, apesar de sua condição financeira lhe privar de certas coisas, Rodrigo também coloca a prioridade no seu estudo e tem um capital cultural que lhe dá condições de escolher e de ter maior domínio sobre suas opções de inserção no mercado. A fala abaixo, que se inicia no presente e volta a seu passado na escola, revela o quanto esse tempo pretérito – a segurança aí desenvolvida – tem influências para suas atitudes atuais, donde se pode inferir que ele não aceitaria qualquer tipo de trabalho, mesmo precisando dele.

Eu nunca tive problema em seguir ordem, mas eu tenho problema com autoridade, tipo, digamos assim, eu não gosto que a pessoa fale com ar de sabedoria me inferiorizando... Mas não é uma coisa que eu crio problema, tipo: “que que você tá falando comigo?” Eu converso, desde sempre minha mãe me instigou a ser político: “seja político, fale, converse”, tem dado muito certo. Eu sempre tive muito problema no colégio com professor, porque sempre, de um jeito ou de outro, ele quer se sentir superior; não que ele não seja, talvez intelectualmente, mas como humano, ele é igual: anda, faz tudo que eu faço. Então, intelectualmente, realmente ele estudou, mas eu ficava revoltado quando um professor: “como que você não sabe fazer essa

conta?!”. Aí eu dava respostas curtas: “bom, eu vim aqui aprender, voce já aprendeu, pra isso que voce fez quatro anos de faculdade!”. Então sempre tive certos conflitos com professores.

Finalmente, como dito, quem, de fato, precisa de um trabalho, não se esquece de olhar na internet, tal como fez Rodrigo. No pólo oposto, está Bernardo que, já formado, é o único desta configuração que procurava trabalho – na verdade, estava passando por processos seletivos para ser *trainee* – firmemente, por meio da internet, todos os dias.

De todo modo, independentemente do tipo e do porquê do trabalho aspirado, é fato que, para estes rapazes e moças, as condições para transitar entre um trabalho e outros são bem mais acentuadas. Ivan, por exemplo, considera o estágio algo volúvel; este é, aliás, o objetivo deste tipo de trabalho. Por isso, só faz estágio por tempo limitado (em sete meses, já havia passado por quatro), enquanto percebe que está aprendendo algo:

De todos, eu saí pelo motivo: que e´estágio, não e´carreira. Então, aprendeu, acabou, virou rotina, sai fora. Acho que e´assim. Ficar um tempão em um lugar acho que e´ridículo, perda de tempo. Depois que absorve tudo, nem tudo, mas uma boa parte, não tem que ficar lá. S se voce quiser realmente aquilo pra sua vida. Aí voce fica mais tempo pra aprender o resto. Mas com eu não queria, fiz s pra aprender.

Mas, há outras razões que o fazem desistir de um trabalho, como a vontade de assistir à Copa do Mundo, confirmando que, para estes jovens, mover-se de um trabalho a outro é uma atitude banal. Mas não pelos motivos apontados por Guimarães (2004b), para o conjunto do mercado de trabalho da RMSP: neste estudo, ela mostra que as pessoas cruzam as fronteiras de saída do mercado, passando de uma situação de desemprego à inatividade, por razões que são estruturais do mercado, altamente heterogêneo e flexível. Aqui, o mover-se se faz por motivações individuais, que, no limite, pode ser o “*ficar de bobeira*”, como revela o próprio Ivan:

Não tem contrato, o contrato e´s pra regular, não necessariamente precisa passar o tempo que e´o contrato, voce passa e depois se quiser sai. O bom do estagiário e´isso, e´fácil ser substituído. Em julho, eu saí porque queria assistir ao jogo da Copa. Queria assistir jogo da Copa, aí falei: “vou sair, e´bom que já come o a arranjar outra coisa, eu queria sair mesmo, vou aproveitar essa oportunidade pra sair e ficar de bobeira”.

Essas motivações para fazer ou deixar um estágio estão muito relacionadas com as razões alegadas para começarem a trabalhar, sempre após o término do ensino médio: não se trata aqui de aprender ou adquirir experiência, ou mesmo de ir se tornando mais independente frente aos pais, como é o caso das configurações 2, 3 e 5; o percurso se inicia quando eles percebem que não querem ou não agüentam ficar “*parados*”:

Eu fiquei parado meio ano, procurando, s que eu vi que não era pra ficar parado procurando; eu tinha que tentar alguma coisa, enquanto não conseguia eu falei: “bom, em vez de ficar

deitado na cama vendo desenho, vou ajudar minha mãe [na escola infantil que possui] que ela precisa mais, ne?’. Porque ajudando ela eu também ganho com isso, porque, se ela ganha, vem pra minha casa, então é bom. (...) Procurei muito, assim, loja de shopping, eu estava parado, não fazia nada o dia inteiro. Então, eu podia ficar o dia inteiro no shopping vendendo roupa. Mas eu ouvia sempre a mesma coisa: “voce tem cara de muito novo” ou “voce é muito baixo” ou “voce não tem experiência”, eram sempre essas três desculpas, cara de muito novo era o que mais dava, porque eu tenho demais. (Rodrigo)

Agora que eu estou esses meses de férias, está come ando a me dar afli ão, porque ficar me casa sem fazer nada, s venho para faculdade... Então assim, eu nem lembro da época que eu ficava em casa sem fazer nada, sei lá na 8º serie, porque depois no 1º colegial tinha curso de ingles, laborat rio do colegio. Então, eu não me sinto bem em casa, sabe, quando voce não se sente à vontade ficar o dia inteiro em casa. Então, quero procurar alguma coisa logo, pra mim me sentir bem. Eu não me sinto bem em casa sem fazer nada, me dá meio frustra ão assim, não por pressão dos meus pais, não por nada disso, mas, assim, sou eu mesmo. Então eu quero, logo quando eu entrei na faculdade, fui procurar alguma coisa e já conheci a empresa Júnior. Então eu descansei um pouquinho, mas agora já estou com vontade de fazer alguma coisa (Rafaela)

Está ajudando [o trabalho atual]. Eu vim para São Paulo [é de Curitiba] sabendo que eu ia ser “café com leite” nesse emprego, porque estou tentando os trainees e todo mundo sabe disso lá. Então, eu comecei isso muito mais para preencher meu dia do que para aprender. Estou aprendendo. (Bernardo)

Embora este não fosse o primeiro emprego de Bernardo, sua fala deixa explícito que seu trabalho não é nem mesmo um meio para poder procurar outro tipo de emprego, situação que caracteriza muitos dos jovens da configuração 5: ganhar algum dinheiro para poder financiar a faculdade enquanto se espera um trabalho na área. Aqui, o trabalho aparece como um fim em si mesmo, como Stela explicitou acima (“eu adoro trabalhar”), e como Ivan revela nesse fragmento:

É porque eu acho que trabalho e tudo nessa vida. Trabalhar e tudo! Não que trabalhar e tudo, mas o trabalho, o ofício, voce fazer parte de um grupo, chegar lá: “eu trabalho no...”, voce se sente muito mais... muito bem... assim... Eu estava numa palestra, mudando um pouco de assunto, para enfatizar o que estou falando, um palestrante estava falando sobre violencia em Nova Iorque. Ai ele estava falando como o governador resolveu o problema. Esse cara faz um trabalho social aqui na Vila Mariana, no fundo, o que ele queria dizer era o seguinte: que para as pessoas se sentirem integralizadas, elas não destruíam o que eles tinham... O cara faz parte, sei lá, do grupo afro-reggae, o cara não vai destruir o afro-reggae, vai cuidar, não vai sujar a região onde ele mora... “Ah, vamos fazer um grupo aqui pra criar uma creche pra comunidade”, ninguém vai destruir aquilo, porque tem respeito: “não, eu fiz aquilo”. Acho que o problema de hoje em dia é isso, um ter o dos nossos jovens não estudam nem trabalham, são ociosos. Então, quando a pessoa não tem o que fazer, destr i. Por isso quero trabalhar e ter o que fazer, pra não me destruir; não destruir, assim, mas não perder meu tempo, não fazer nada de errado, essas coisas.

Ora, isso indica que, mesmo para aqueles que podem prescindir do trabalho, ele tem um valor ainda muito importante em suas vidas. Esse dado vai ao encontro do artigo em que Guimarães (2005b) analisa os resultados da pesquisa “Perfil da Juventude Brasileira”: embora o tema “dedicação ao trabalho” não seja o valor mais importante para os jovens entrevistados

pelo Instituto Cidadania – apenas 6% o elegem como valor relevante em uma sociedade ideal –, ele supera outros tudos como propriamente juvenis, tais como sexo, drogas e auto-realização. E – pergunta a autora – para quem o trabalho como “valor” mostra-se mais importante? “Para aqueles que têm ou tiveram trabalho regular (notadamente trabalho formal); mas, igualmente, para os homens, sobretudo aqueles na faixa de 18 a 20 anos, e especialmente para os jovens mais escolarizados (com educação superior)” (p.158). Se os jovens desta configuração não se encaixam em todos esses requisitos, é verdade que, para eles, o trabalho não aparece como “necessidade”, o que caracteriza todas as outras configurações até aqui analisadas, embora não de maneira exclusiva.

Mesmo que o trabalho seja visto como um meio para a não-destruição, ou seja, como o oposto da perda de tempo, compensador das coisas erradas, ele continua tendo um valor em si mesmo. Mas, como dito, no momento de vida que atravessam, o trabalho não pode perturbar a formação universitária. Daí novamente aparece não só a possibilidade, mas a efetiva vontade de deixar um trabalho quando se percebe que ele não está trazendo os benefícios esperados. Estes jovens também se sentem confortáveis para experimentar novas situações porque não têm percebido dificuldades para participar dos processos seletivos aos quais são convocados:

Não, foi o primeiro [processo seletivo] que eu fiz. Mas desde que entrei lá [no estágio atual, na empresa do pai], comecei a fazer, peguei gosto por processo seletivo, e fa o ate hoje. (Vitor)

*Minha busca de trabalho tem sido relativamente boa, se considerar que estou aqui há um ano e sete meses [veio de Manaus], e se considerar que aqui e relativamente difícil, não s emprego, mas estágio em si. Porque tem muitas faculdades, muitas boas faculdades, muita gente interessada no trabalho nessa área. Então, estou aqui há um ano e sete meses e **consegui** quatro estágios diferentes, em áreas diferentes, então... (Ivan)*

*Estou super **confiante**, acho que **vou passar** em algum trainee, acho que vou poder **escolher** ate uma ou duas empresas. Eu acho que meu potencial e bom porque eles avaliam muito a apresenta ão individual em dinâmicas. E na apresenta ão individual, sou melhor que todo mundo. Mas tem coisas que eu sou pior que todo mundo tambem, por exemplo, meu portuges, tem algumas coisas aqui, falta a ginga que eu não tenho. Então, pela entrevista, apresenta ão individual, tranquilo falar em público tudo mais, eu não fico nervoso... O fato de eu estar tentando muitos processos seletivos me deixa acostumado com esse tipo de processo. É isso, acho que **vou passar** em alguns deles. (Bernardo)*

*No come o era horrível, ne? Mas depois voce **acostuma**, então, meio que... Falava sempre a mesma coisa. Eles perguntam sempre a mesma coisa. Então, era s voce **decorar** o que voce queria falar. Aí voce mudava a área, ne? Dependendo: "não, porque eu semp*

euaque4@Td ()Ti 3.3620

Bom... Como está sendo... Eu estava num estágio no sindicato representante das indústrias de autope as aqui no Brasil, lá eu trabalhava na área financeira. S que não tinha chance de efetiva ão, então eu acabei saindo para buscar outras oportunidades. Mas assim, não e'tão difícil, quer dizer, eu fa o a PUC. Então, a PUC e' um r tulo que te leva para muitas entrevistas, que as empresas buscam um perfil sempre PUC, Mackenzie e USP ou GV, estou sempre dentro desses parâmetros. Então isso não dificulta muito, voce-acaba tendo muita proposta de trabalho. Aí vem as exigências: ingles, voce-saber uma língua ou mais, e seu relacionamento interpessoal também e'importante... E sua luta mesmo, assim, o que voce-quer, se voce-já definiu sua área, se não definiu, se experimentou ou não, porque, no meu caso, eu estou um pouco definida: quero atuar em Administra ão por um tempo e quero fazer meu mestrado, mas meu mestrado não será em Administra ão será em Economia, porque eu quero fazer Economia de Mercosul, porque eu me interesso pela America Latina em geral... Mas por enquanto meu perfil está definido como área financeira e eu estou em busca desta área ate eu fazer especializa ão, doutorado, e ir caminhando.

Ao responder à primeira questão, Stela sintetiza muito o campo de significado desta configuração: se o fato de estar numa faculdade reconhecida é um diferencial importante, que ajuda na percepção de maiores possibilidades em termos de emprego, é ainda preciso, depois daí, um sólido capital cultural (“o seu relacionamento interpessoal também e'importante”) e tudo aquilo que pode entrar sob o rótulo de capacidade individual (“e'sua luta mesmo, o que voce-quer”). Senão, vejamos. Vitor ratifica a percepção de Stela quanto à importância do nome da faculdade:

Eu tenho quase certeza que conta o curso e conta a faculdade. Tanto que algumas empresas, voce-vai ao processo seletivo e'sempre Mackenzie, USP, PUC, sempre nas salas s tem gente dessas faculdades. É difícil ver, não sei se pode citar nomes, mas UNIP, UNIBAM, difícil se ver gente, e elas que estão espalhadas em São Paulo inteiro. Deveria ser mais fácil achar dessas do que das outras.

Aqui, dado o nome da faculdade e o conteúdo do curso, os cursos extra-curriculares não são vistos como tão necessários. Inglês e informática muitas vezes foram experimentados e aprendidos na própria escola, em instituições particulares para todos os casos. Quando o inglês é sentido como ainda insuficiente, pode-se prever uma temporada fora do país. Para muitos destes jovens, a transição da faculdade ao trabalho passa por alguma experiência no exterior.

Ah, eu quero, ter um emprego estável, que eu me sinta bem, feliz. Terminar a faculdade, come ar uma p s-gradua ão ou um MBA, sei lá. E aí eu ia falar para voce: se eu não conseguir nada ate a segunda quinzena de setembro [a entrevista foi realizada em agosto], vou viajar no final do ano, vou fazer um inte u

Se esse plano de morar fora também aparece na configuração 5 (Luiz e Valéria), lá ele está primeiramente relacionado às possibilidades de inserção e/ou de mobilidade no trabalho. Vai-se para fora para “*tentar a sorte*” e voltar com “*mais for a*”. Aqui, não é só a transição ao trabalho que pode se beneficiar dessa experiência fora do país, mas a própria passagem para a vida adulta. Quando perguntados sobre suas expectativas, vários falaram da possibilidade de morar no exterior, seja para ter uma “*experiencia de viver fora sozinha*”, como Rafaela, seja para continuar os estudos na área da graduação, caso de Lia, que tem cidadania italiana e pretende fazer uma pós-graduação em Eventos na Itália. Os discursos abaixo complementam esse desejo – que se relaciona a várias outras dimensões para além do trabalho – e essa possibilidade efetiva:

Eu pretendo me formar, e assim que eu me formar eu gostaria de voltar para os Estados Unidos [já havia passado uma temporada lá], para conseguir dinheiro e pagar meu MBA. Estou nessa expectativa. Minha mãe concordou; falou que ate´arcava. Eu tenho um primo que está se mudando agora para o Caribe. Vai trabalhar em um banco. Ele já trabalhava aqui, e agora vai continuar lá. E vai ganhar um timo salário. E eu gostaria de ser como ele, que aos 25 anos chegou lá. Quero ser capaz disso tudo aos 25, 26 anos. Não sei se eu vou conseguir, porque eu não sei se eu vou ser tão aplicado como ele. Mas isso e´o que eu espero. É o que eu venho procurando fazer á partir desse semestre. Vou correr atrás para ver se eu consigo alcan ar alguma coisa. (...) Eu vou ter oportunidade de surfar, porque a faculdade e perto da praia. Não que eu vá ficar surfando o tempo inteiro, posso surfar aos finais de semana... Em segundo lugar, tem um monte de brasileiro e voce-não vai se sentir tão distante; tem restaurante brasileiro... A faculdade de lá e boa. E eu gostaria de me formar e voltar a morar lá... (Fábio)

Antes de entrar numa faculdade, trabalhar, tem que viajar, pegar uma mochila, ir pra Europa, trabalhar, sei lá, no Burger King’s, qualquer coisa, se vira, e depois vai pra faculdade. Acho que a gente e´obrigado a entrar muito cedo na faculdade, isso faz com que milhares de pessoas entrem na faculdade que não e´o que querem da vida, como conhe o milhares de gentes que converso aqui em São Paulo, que em cada dez, cinco não fazem o que querem, assim, não fazem a faculdade realmente que anseiam. Entendeu? Não que sejam infelizes, vão ser felizes, mas... (Ivan)

No ponto de partida e no decorrer de seu percurso, encontram-se, assim, diferenças muito significativas no tocante ao capital social e cultural destes jovens, que fazem uma enorme diferença na hora de uma entrevista ou de uma dinâmica. É por isso que a faculdade sozinha não pode ser o verdadeiro diferencial. Na verdade, o nome da faculdade lhes dá o pressuposto de que o conteúdo, a técnica aí aprendida, é boa:

Ah, experiencia de estar na busca de emprego, de estar fazendo entrevista, de ter feito em várias empresas, sei lá, eu já fiz sele ão para a Bayer, fiz para a GOL, para o Santander... Então, são empresas que exigem esse padrão de estudante, além do que tem a coisa de visão holística que eles chamam, voce ter uma visão de mundo abrangente, voce ter conhecimento, cultura, voce ter além de tudo isso, sua cultura também, que e´importante formar um cidadão completo. E aí então, sei lá, se voce tem um pouquinho de cultura a mais e´capaz de voce derrubar seus candidatos, bem fácil aliás. (Stela)

Mas, como deixa explícito o fragmento discursivo de Stela, o nome da faculdade é apenas o primeiro critério, o primeiro degrau de diferenciação entre concorrentes; é como se o nome da instituição indicasse que os estudantes dali têm mais cultura. Mas, esta precisa ser completada e comprovada com outras línguas e com a experiência de ter morado fora. De fato, como analisado anteriormente, Régnier (2006) revela – ao comparar anúncios de emprego para gerentes e executivos entre 1990 e 2002 – que eles estão mais meritocráticos, sim, mas há novas formas de revalorizar e revestir o significado do mérito: se a educação é necessária, contam cada vez mais uma outra língua; um curso de MBA; a experiência de ter morado fora e a disponibilidade para viajar; a experiência para fazer tal tipo de trabalho (em 1990, podia ser qualquer experiência); e finalmente, atuação em algum trabalho voluntário.

A autora mostra, por exemplo, que as demandas por “conhecimentos genéricos de informática” surpreendentemente cresceram muito pouco no período. Se a utilização dos microcomputadores é ferramenta básica para o trabalho diário desse tipo de profissional, ela levanta a hipótese de que “essa ausência pode ser devida a uma ‘naturalização’ de tais competências, a um ponto tal que se tornaria desnecessário explicitá-las, uma vez que elas estariam deixando de ser indicadoras de uma diferença” (p.15). De fato, não houve nesta configuração menção a lacunas em relação aos conhecimentos em informática e à necessidade de cursos para suprir tal falha ou simplesmente para aprimorar outros saberes nessa esfera. Aquilo que nas outras configurações ainda é percebido como necessário – seja para a sua própria formação e qualificação ou para diferenciar o jovem dos demais – aqui já é tido como suposto e naturalizado para estes jovens. Assim, Régnier (2006) conclui que, em dez anos, as empresas elevaram suas exigências para poder colocar a disputa entre candidatos um nível acima. Melhor dizendo, o mérito, que aparece apenas como o resultado do currículo, é antes o produto da herança e do capital cultural, perpetuando, assim, a distribuição de desigualdades.

Mas, além disso, o que a pesquisa indica mas não mostra, é o mecanismo pelo qual esse capital cultural se manifesta, no “*relacionamento interpessoal*”, no “*um pouquinho de cultura a mais*” expresso por Stela; na conduta “*proativa*”, como diz Lia, abaixo; no “*seu comportamento*”, coisa que nenhum curso ensina, como diz Rafaela.

No hotel, a primeira coisa que eles olham é a aparência. Não adianta falar que não que não é, porque é a primeira coisa. Outro dia veio uma menina com brinco, piercing, a Suely, que é a coordenadora nem entrevistou, falou: “voce vai para casa, se limpa, depois voce volta”. Normalmente, os hotéis, eles pedem ingles e mais uma outra língua, nem que não seja fluente... E a característica principal é ser proativa, o h spede vai falar alguma coisa, voce já tem que ter resolvido (Lia)

Rafaela: *Acho que conta assim, conta quem voce é; acho que nem a parte técnica, mas conta seu jeito de ser, de lidar com as pessoas, seu comportamento, acho que eles avaliam na hora da dinâmica. Então, se voce tiver o comportamento que eles estão esperando, voce é contratado.*

Gisela: *Mas e essa parte técnica, o conteúdo da faculdade, voce acha que isso não conta?*

Rafaela: *Não, conta tambem. Conta, mas, assim, por exemplo, se voce não fez isso, voce não sabe Excel, e's voce ir lá fazer um curso de Excel que tudo bem. Agora, voce saber trabalhar com uma pessoa, não tem nenhum curso que te ensine, nada. Então acho que isso e mais importante*

Mas, é em Rodrigo – que afirma: “*eu sempre tive palavras mais difíceis, um linguajar mais complexo*” – que esses mecanismos de diferenciação se tornam mais explícitos, porque a queda no padrão econômico da família revela o que permanece do capital cultural. Como dito acima, ele teve um nível de vida de “*classe A, muito bom, bem alto*” até os 12 anos, quando o pai, que trabalhava na Bolsa de Valores, “quebrou” e não conseguiu voltar ao mercado. Depois disso, seus pais se separaram, e foi a mãe, que arcava com 50% da casa, quem passou a sustentar a família. Formada em Nutrição, Direito e Psicologia, e proprietária de uma escola de educação infantil, “*lutadora, come ou a bancar sozinha a minha casa, tudo ela, isso dificultou muito*”. Ele e a irmã mais nova, que estavam em escola particular de alto padrão, passaram por três escolas mais simples e baratas. Se ele afirma que essa mudança o fez crescer e aprender muitas coisas (“*gra as a Deus, pra mim foi um crescimento pessoal, porque eu era meio fechado num outro mundo, conheci outra vida, outras realidades que eu nem imaginava...*”), por outro lado, conclui que, “*apesar da queda financeira, n s ainda tínhamos um nível cultural antigo*”, que se expressa em três espaços sociais por que passou desde então: a escola, o estágio, a faculdade:

Quando eu entrei no [nome da escola], já foi assim: primeiro dia de aula já fui massacrado, porque eu tinha uma mala da Benetton que tinha um “R” atrás, aí falaram: “pronto, ele mandou fabricar a mala”, do meu nome, de Rodrigo. Aí já come ou: “porque ele e o boyzinho, ele e rico, ele e isso, ele não anda de ônibus”. Ue, gra as a Deus, eu não preciso, o dia que preciso andar de ônibus eu ando, fazer o que! Enquanto eu não precisar, eu não ando. Eu não tenho carro, mas eu divido com a minha mãe, quando posso ando de carro; quando não posso ando de ônibus, paciência. Nada e como eu quero, mas fazer o que! S que o pessoal me via chegando e voltando de carro, ia pra algum lugar: de carro. Bom, se minha mãe pode me levar naquele horário, não vou ficar andando de ônibus se não preciso. Pra falar que sou mais humilde? Não vai mudar minha humildade isso. No [nome da escola] como eu te disse, tinha aquela divisão de classes, então sempre teve um conflitinho.

Na empresa mesmo, porque eu não almo o na empresa, almo o na casa da minha namorada, que e perto, pra economizar. Mas não, não sou o cara que está economizando, sou o cara que e metido demais pra comer na cozinha, entendeu? Que não tem problemas, porque tive que fazer hora extra e jantei na cozinha. S que, na minha educa ão, eu não tenho problemas de levar marmitta, mas na minha educa ão, eu não consigo levar num tapeware arroz, feijão, bife e salada; tem que estar separado, e eu preciso comer num prato, com garfo e faca, não pode ser uma colher Eu não consigo, eu vou num restaurante por quilo e sou o único que pega dois

pratos, porque eu não misturo, não consigo misturar o frio com o quente, não consigo colocar no mesmo prato. É minha criação, minha educação, mas ninguém via isso, era sempre: “o metido demais pra comer com a gente”. Mas fazer o quê? Na faculdade me chamam de estrelinha, me chamam de metido, tem pessoas que nunca nem vi na minha sala: “e aí metido!”, “quem é você?!”.

A UNIP, eu tenho plena consciência que pra entrar lá eu precisava preencher meu nome e dar meu RG, minhas informações, porque a prova e nada é a mesma coisa. Eu julgo pelas pessoas que estudam comigo, não sabem terminar uma frase com três palavras certas. Nossa! Outro dia o menino tava, a gente tava falando do marketing do Carrefour, ele virou e falou “Carrefú”, mas tipo, três vezes, me dá uns “troos”. O pessoal que estuda comigo, por mais que tente, não julgo isso, porque está tentando se formar, quer uma formação, mas é uma coisa absurda, porque a pessoa, com o perdão da palavra, mas chega a ser burro. A professora de estatística pede pra fazer conta de vezes, tem dificuldade. Tem pergunta na prova: “assinale as alternativas incorretas”, o cara tem coragem de levantar a mão e perguntar: “professora, e pra marcar o que está errado?”. Tá mais que claro, di de ouvir isso, eu fico incomodado, e não é nem nível social: tem uma menina na minha sala que é super pobre, super, ela só tem 10, o nível social dela acho que dá for pra ela, que ela estuda de um jeito, a menina... talvez ela tenha pegado gosto, mas ela se esforça pra ter a notas sempre máximas, fica triste quando tira um 9,5.

É por causa de todos os mecanismos expressos nesses depoimentos que a faculdade não pode, sozinha, ser o principal critério de diferenciação dos candidatos. Isso significa que, mesmo tendo aumentado em muito o acesso de jovens ao ensino superior na última década, a diferença concreta desse fato em suas vidas – em termos de (re)inserção no mercado de trabalho – não é necessariamente imediata, como atestam os relatos dos jovens da configuração 1. De origem social baixa, alguns cursando faculdades por meio de bolsa de estudo, eles afirmam enfaticamente que o fato de estar no ensino superior não faz diferença no processo de busca de trabalho.

Se os jovens das outras configurações acreditam no “esforço” e na “determinação” pessoal como forma de “*ser alguém na vida*” (especialmente configuração 2) ou “*crescer profissionalmente*” (configuração 1 e especialmente 5), aqui, a ênfase de que cada um pode “*fazer a sua chance*” e “*subir*” sozinho na vida é ainda maior. Essa percepção pode ser o reflexo da história pessoal de três deles, que tiveram pais e/ou avós muito pobres que se “fizeram sozinhos”, por meio dos estudos: do próprio Rodrigo, de Stela, e também de Vitor.

Eu não era chato, uma pessoa rica e esnobe... Nunca fui, minha mãe também veio de família humilde, só que com um nível social cultural maior. Sempre moramos no Campo Belo, desde que ela nasceu sempre foi em bairro bom, conhecido pelos alemães, e agora estou morando de novo lá, já faz uns cinco anos, graças a Deus, estamos caminhando devagar, mas... Não é porque meu pai é lixeiro que não vou passar muito disso, eu acho super errado, a gente pode crescer, meu avô foi carregar colchão em rua pra fazer bico e depois teve a primeira empresa, que fazia manutenção de material aeronáutico, ficou rico. É muito da pessoa, do que a pessoa tem a oferecer e tentar. (Rodrigo)

... e´que a gente cresceu com essa ideia [de fazer faculdade]... Então foi uma decisão minha fazer faculdade, mas era o sonho do meu pai, ate porque ele sabe o quanto ele pastou para ser alguém, por não ter uma faculdade. Hoje com 18 anos, com 20 anos ainda não... Estou trabalhando há um ano, vai, desde os 19, e ele teve que come ar desde aos 9... E com a faculdade e´ muito mais fácil de voce construir um patrimonio, tudo. É, por mais que hoje ate com curso superior seja mais difícil, e´ um difícil assim: e´ difícil de entrar porque na hora que voce entra, voce não passa por coisas que a geração do meu pai passava. Voce ve hoje vários dos grandes empresários não tem estudo. S que eles ralavam mesmo, de ter que vender sorvete em estádio, falo isso porque meu pai, foi como ele come ou... E por mais que seja difícil para eu entrar no mercado de trabalho hoje, eu vou entrar já em uma situa ão melhor do que ele entrou antigamente. (Vitor)

Stela, que faz PUC com bolsa de estudo, porque seu pai é funcionário da instituição, também releva que a continuidade dos estudos era uma expectativa fundamental de seus pais – e dela também, embora inicialmente eles pensassem o contrário.

Ele deu um bom estudo para mim e para meu irmão, a gente teve bons colegios. A gente teve uma vida razoável assim, não classe media alta, assim, mas classe media, e a gente teve de tudo: curso de ingles, a gente teve tudo eu e meu irmão. Sei lá, ele [o pai] acabou não querendo [fazer faculdade], mas a gente ele se esfor ou: “vai estudar sim, vai para o colegio sim”. Quando eu quis parar Biologia, foi uma briga, porque eu queria explicar para ele que eu queria fazer outra coisa, que eu descobri outra coisa, que eu não ia parar de estudar. Briga entre aspas assim, porque eu falei: eu tinha consciencia que era uma escolha minha e que agora eu teria que arcar com essa consequencia. Aquela coisa, eu tenho 20 anos, eu quero arcar com essa consequencia de tudo o que eu causei assim. Porque foi um caos assim na cabe a dele, porque eles não estudaram, mas eles querem muito que eu e meu irmão estudemos, muito assim. Foi uma revolu ão total, eu tive que enfrentar eles por um ano mais ou menos, eles tiraram meu dinheiro, não me davam dinheiro para nada, “se voce voltar a estudar eu te dou dinheiro”. Foi difícil, porque falei: “não, eu vou trabalhar”, eu comecei a fazer cursinho com o meu dinheiro, vou tentar me reerguer com meu dinheiro. Aí foi o que eu fiz para provar para eles que eu queria voltar.

Se, especialmente na configuração 5, há uma acerba tentativa de mobilidade, aqui se trata de uma mobilidade suposta, isto é, de consolidação do *status* familiar, ou porque foi perdido, ou porque foi transmitido geracionalmente. Mas, independentemente dessa história familiar pretérita, de mobilidade social, o fato é que a criação que todos os jovens desta configuração tiveram, os processos de socialização pelos quais passaram, mesmo que contraditórios, ajuda-os a serem mais seguros, tanto na atual valorização de suas capacidades, quanto na certeza de que vão conquistar aquilo que desejam. Não que tal crença não exista nas outras configurações; viu-se que ela aparece em quase todas elas (na verdade, a 2 é a única exceção), mas não necessariamente em conjunto. Até Rose, da configuração 4, que partilha da concepção de que cada um é que faz as suas oportunidades, mostra-se confusa sobre seus planos e sabe que, cedo ou tarde, terá que aceitar um trabalho não necessariamente desejado. Aqui, o passado e o presente dão as possibilidades para que haja uma perspectiva de futuro mais segura. A crença no esforço e na determinação pessoal é, pois, de uma outra “natureza”.

Ela não é natural, já que foi construída socialmente; mas acaba sendo percebida como algo natural na vida destes jovens.

O próprio tipo de trabalho que pleiteiam – em empresas de grande porte, multinacionais – dá a eles a certeza de que poderão aí completar sua formação. Mais uma vez, importa então, nos processos seletivos, um tipo de característica que não se aprende apenas, na maioria dos casos, nos bancos escolares.

Como eu falei, como essas empresas grandes, multinacionais, dão todo o suporte, o que importa mesmo são essas características: sagacidade, saber liderar, falar bem, a oratória é importante, saber se destacar, interesse. Isso é importante. É muito mais você achar que é capaz. (Ivan)

Seguros dessa capacidade e conhecedores dos processos seletivos, os jovens desta configuração definitivamente se sentem seguros e possuem as condições concretas para não aceitar qualquer tipo de trabalho. Stela, que cursa Administração, afirma que não aceitará um estágio só por dinheiro. Por isso, não participa mais de processos para bancos, pois acha que não é seu perfil; quer conciliar dinheiro com algo que lhe dê prazer:

Stela: *E vou priorizar carreira assim: vou ter chance de **subir** na empresa? S por dinheiro não dá, por dinheiro eu já estaria em outros lugares trabalhando, ganhando muito bem, só que fazendo tudo o que eu não quero. S que eu não quero fazer isso, eu vou colocar um pouco de **prazer** nisso também.*

Gisela: *E como você se sente depois de ter passado por tantos processos?*

Stela: *Olha, poucas empresas que eu não consegui, fiquei chateada assim, foi o Pão de Açúcar, que eu queria muito a oportunidade assim. Mas as outras, e como eu falo: se eu não conseguir essa hoje, falando com o gestor, tudo bem, amanhã vou estar fazendo outra e tudo bem.*

Gisela: *Não é uma coisa que te aflija assim?*

Stela: *Não. No **desespero** assim eu não fico. Posso dizer para você que, no geral, se você pegar os alunos de lá [da PUC], eles vão dizer a mesma coisa assim, a não ser alunos bolsistas, assim, talvez, que... Eu me sinto **calma, tranquila**, não tenho esse nervosismo que todo mundo tem. Você acaba se habituando mesmo, habituando não, ganhando experiência. Então, você vai tranquila, conversa com o gestor, hoje em dia eu sei o que falar, o que não falar. Então, isso não me aflije. Se eu conseguir **timó**; se não conseguir, vou ter outra **oportunidade**, não vai me faltar e por aí vai.*

Se Stela é bolsista, ela não tem esse receio que, afirma, alunos nessa condição poderiam ter. É também por causa de todos os mecanismos descritos que a segurança em sua capacidade individual e a crença de que suas expectativas serão realizadas se tornam mais sólidas. Se a faculdade é importante e se há primazia do estudo no momento do ciclo de vida que atravessa, tudo depende de uma “*atitude empreendedora*”, como diz Rodrigo, continuando sua reflexão no fragmento abaixo; ou da responsabilidade e da competência indicadas por Fábio, ou ainda do “*suor*” explicitado por Ivan:

...porque a faculdade tá me dando técnica, a minha faculdade, pelo menos, quando vou procurar emprego, eles não querem ver se tenho diploma, querem ver meu portfólio, querem saber o que eu posso oferecer pra empresa. (...) Então, eu acredito que, por mais fundamental que o estudo possa ser, a pessoa também tem que se esforçar, criar sua inteligência. Eu não vejo inteligência como qualquer coisa que você aprende. Eu vejo só como técnica, o que você aprende. A inteligência eu vejo como algo que você desenvolve dentro de si. (...) É treino, e o aprendizado mesmo, e o dia-a-dia, que... As vezes, você aprende coisas assim sem querer: você está na fila do banco, você ouve alguém falando alguma coisa que você nunca imaginou, mas que queria saber, e é uma curiosidade sua, e aí é inteligência pessoal, qualquer carga que você vai trazendo pra você, vai adicionando... (...) Mas tem que ir sem medo, né! Porque não adianta você ir: “amanhã não sei se vou conseguir esse emprego”. Aí é uma atitude desanimadora, não é atitude empreendedora. Você tem que pensar sempre bem, positivo, usar um pouco de neurolinguística, ajuda bastante (Rodrigo)

Eu acho que é mais fácil para o jovem de hoje do que para o jovem de antigamente. Tanto que não tem uma cobrança, nem sei se havia cobrança, mas, hoje, ninguém espera que você seja como os jovens eram no passado. Como nossos pais foram, ou como eles conseguiram as coisas. Tinha a minoria que come ou a trabalhar aos 14, 15 anos. E hoje em dia quase nunca se vê um jovem trabalhando aos 14, 15 anos. Pelo menos no meio em que eu vivo. Eu acho que o mundo continua... Quem estiver disposto, consegue alcançar as coisas; e se você se dedicar e tiver um pouco de sorte e for... Se você for responsável e for competente vai acabar vencendo. Isso é o que eu imagino. (Fábio)

Eu acho que não vou conseguir assim tanto como espero [estágio na área financeira], porque fa o Direito, não fa o Administração. E essa, acho que é a maior frustração que eu tenho. Aí: “pô, podia mudar de faculdade”, mas aí não ia nem me formar. Acho que nem vale mais a pena, porque afinal o estudo nem é tão importante. Tem pessoas que são grandes empresários, grandes administradores de empresa, grandes consultores e não se formaram em nada. Então, no fundo, não é bem a faculdade que vai garantir seu futuro, acho que isso é a última coisa que garante seu futuro. O que garante acho que é você, seu suor, sua determinação. Isso garante. (Ivan)

Ora, mas esse suor não é o suor do esforço físico, que para alguns se expressa no próprio processo de busca de trabalho, no qual se anda de um lugar a outro e para o qual é preciso gastar dinheiro. Para os jovens desta configuração, passar por processos seletivos pode até ser “difícil”, “chato” e “frustrante”, mas tais processos não são atravessados com o receio de não se conseguir um emprego, mas antes com a percepção de que eles podem atrapalhar seu planejamento de curto prazo, para atividades relacionadas não apenas ao mundo do trabalho.

A sensação que eu tenho é que eu estou louco para começar! Louco para trabalhar. E fico nessa esperança... É a primeira sensação e a de que eu não passei, porque eu acho que se eu tivesse passado já teriam entrado em contato comigo. É chato, porque você não sabe se no mês que vem você vai estar estagiando ou não. De repente eu quero fazer planos para alguma coisa e de repente no dia seguinte eu posso estar estagiando. Por exemplo, a academia. Eu gostaria de fazer academia e agora estou nesse impasse: não sei se me inscrevo ou não; porque se eu me inscrever eu vou querer me matricular por três meses, porque a mensalidade sai mais barata. Pelo fato do processo ser muito lento, eu fico nesse impasse. Mas acho que é assim mesmo. (Fábio)

Vê-se, assim, portanto, que os jovens desta configuração fazem parte do grupo – dentre todas as outras configurações – cujos integrantes possuem, atualmente, as melhores condições socioeconômicas. Digo atualmente porque alguns deles revelaram histórias familiares de ascensão social, de pais ou avós que eram pobres e começaram sozinhos. Mas, em termos de capital cultural, são os que se situam no topo – e não sem razão, a maioria foi encontrada nos Processos Seletivos Especiais do CIEE, realizado para grandes empresas, que desejam estudantes cuja trajetória de capital cultural e escolar é muito diferenciada.

Essa condição estrutural talvez possa explicar porque foi apenas aqui, nesta configuração, que apareceu – ainda que restrito a um único caso – explicitamente a questão do “arriscar-se” como uma dimensão associada à juventude. É interessante que ela tenha vindo de uma jovem de quem não se esperaria: embora se considerando jovem, afirma ter uma posição de mãe para com seus irmãos, ambivalências que se expressam nos dois fragmentos abaixo, de momentos diversos da entrevista:

Gisela: *O que é ser jovem para você?*

Rafaela: *Ah, eu acho que é você poder fazer o que você quiser, acho que você tem várias oportunidades. Então, se você quiser viajar, eu posso viajar hoje; se eu quiser mudar de faculdade eu posso, se eu achar que não estou gostando, eu posso. Eu tenho esse poder de arriscar, se é algo que eu não gosto eu posso trocar; se eu quiser fazer uma coisa totalmente diferente do que eu estou fazendo agora, eu posso. Então, eu acho que isso é bom em ser jovem.*

(...)

Gisela: *E assim, o fato de você ser filha mais velha, mulher, você acha que isso afeta te alguma forma?*

Rafaela: *Então, eu até entro em atrito com meus irmãos, porque às vezes eu quero passar a imagem de “a filha responsável”, a filha mais velha. Então, às vezes minha irmã não está estudando e meus pais não são muito de pegar no pé; cada um tem sua responsabilidade... E aí eu vou lá e puxo, meu irmão quer sair sábado à noite, aí, tem aquela coisa de bebida agora, aquela fase e tal, “não, você não vai”. E ele: “você não é meu pai, não é minha mãe, o que você está me falando?” Então, muitas vezes eu quero me colocar no lugar dos meus pais assim, acho que isso é meu mesmo, é uma coisa de não sei, filha mais velha, sei lá.*

Como afirma La Mendola (1999), para as camadas superiores da pirâmide social, o arriscar-se vem acompanhado de permissão à incoerência e à despreocupação e de maior proteção social, como fica explícito no discurso de Rafaela. Na verdade, sua posição de origem lhe dá a garantia de aceder a empregos estáveis e de ter um percurso de existência suscetível de conservar sua linearidade. Embora tal linearidade não seja tão certa para estes jovens – ponto que será retomado mais à frente –, é fato que eles acreditam em suas capacidades e nas condições de sucesso para o curto prazo. Embora não mencione explicitamente o risco, Ivan vai na mesma direção de Rafaela:

*Assim, como eu sou jovem, **mudo** muito de **plano**, **mudo** de **plano** toda hora. Então, já que não tenho filho pra criar, não tenho mulher para os meus planos diminuírem, então **mudo** muito de **plano**. Quando cheguei aqui: “vou fazer minha faculdade, depois volto, fa o uma p s, volto, fico com meu pai, tal”. Agora que eu me adaptei, falei: “legal, vou ficar aqui mais um tempo”, tenho uma expectativa de ir pra outro país, sei lá, mas, enfim, eu não sei o que vou fazer daqui a quinze anos, mas daqui a cinco **eu sei**: vou me formar, fazer uma p s e trabalhar numa empresa. Isso eu **consigo** visualizar. Quero comprar uma casa aqui, um apartamento, pra não ter esse problema do aluguel...*

De qualquer maneira, a segurança em suas capacidades não pode ser explicada apenas pela condição social de origem. Se esta é uma condição necessária, ela não é suficiente para entender diferentes tipos de confiança em si mesmo. Há diversos outros mecanismos presentes em uma trajetória individual que vem facilitar ou dificultar a passagem ao trabalho e/ou à vida adulta. Ver-se-á mais à frente, na configuração 7, que Vivian e Paloma não se sentem preparadas para um trabalho, e isso não apenas porque estão ainda cursando a faculdade, como é o caso de Ivan, que deixa muito claro que esse preparo é apenas uma questão de tempo:

*Não estou preparado; se estivesse, não estaria estudando. Estou estudando e procurando emprego, não estou preparado; se estivesse, já estava num. Mas acho que não estou preparado, porque estou imaturo. Eu acho que empresa é mais complicado, mais complexo, eu acho que não estou pronto ainda pra isso, mas estudando pra isso. **Calma! Daqui um ano e meio, quando estiver acabando a faculdade, estarei pronto pra fazer esses trainees.***

Lá, ao contrário, há uma certa insegurança quanto às suas produções, seja pelo medo de arriscar (caso de Vivian), seja pelo fato de não ter ainda encontrado uma grande paixão (caso de Paloma). Assim como Paloma, alguns dos nove jovens desta configuração manifestaram dúvidas na época em que tiveram que escolher qual curso seguir. Outros também expressaram receios de começar a trabalhar e de adentrar o mundo adulto. “Foi assim, eu entrei na faculdade, e logo no come o eu não comecei a procurar estágio, porque o estágio valia a partir do 3° semestre. Eu ainda estava meio atrapalhada, não sabia se queria direito ou não...”, revela Lia. Ou as surpresas que tiveram no decorrer do curso. Stela, por exemplo, fala da frustração que foi largar o curso de Biologia, por causa de uma briga que teve com seu orientador de iniciação científica.

*Eu estava fazendo inicia ão científica, e aí eu tive o maior quebra pau com o orientador, porque, sei lá, ele fazia coisas erradas, pegava o projeto das pessoas e usava no nome dele. E, quando eu vi, eu estava dentro do doutorado dele fazendo uma parcela do doutorado dele, quando eu caí em si. O pior foi quando meu pai chegou no dia que eu saí do curso: “tenho uma coisa para te contar”; “conta logo”. É que uma amiga dele tinha ido para a Alemanha junto com esse orientador, daí meu projeto foi apresentado lá, mas claro, no nome dele!! **D i muito.** Voce fica quebrando a cabe a, noites em claro para fechar esse trabalho, para pesquisar, fiz coletas em lugares muito perigosos, meu pai me acompanhou. Ele: “porque voce está fazendo isso?” Eu: “não, eu quero”. Eu estava fazendo o trabalho sobre peixes, estrutura estomacal, na verdade, ele já tinha feito todo o projeto dele em uma região, e eu estava fazendo em outra, pro*

doutorado dele... Aí sei lá, voce vive umas decepções assim, falei “não quero esse mundo”, porque é muito difícil voce ficar competindo entre eles sabe, assim? Eu era sonhadora demais para aquilo assim, eles [os pais] achavam que era por isso. “Voce está desiludida, mas não pode ser assim”. Falei: “voce não estão entendendo, eu quero buscar outra coisa”. Acho que por gostar demais da Biologia, por amar mesmo que eu não vou me sujeitar a isso. Aí não tinha como, aí acabei desistindo, parando, indo trabalhar mesmo. Trabalhei dois anos e meio em um setor contábil na área financeira, falei: “nossa essa área é legal então vou ampliar meu conhecimento”. E vim para São Paulo.

Para alguns deles – e até para a própria Stela –, um emprego ou um estágio também aparece como espaços onde se poderá discernir não só a carreira desejada, mas a área específica na qual se quer trabalhar, dentro das possibilidades dadas pela grande área do curso superior.

Trabalhei na área de responsabilidade social, que é super humana, não tem a ver com exata em nada. E agora estou procurando um meio termo: eu gostei muito da área humana, mas sempre gostei da área de exatas; então estou procurando um meio termo, mas eu não sei direito o que é esse meio termo. Eu estou assim, se for alguma coisa financeira, eu quero porque eu gosto bastante de contas, finan as assim; se for RH, eu também gostei muito de aplicar processo seletivo na Junior, trabalhar com pessoas. Então eu estou na verdade no meio termo. (Rafaela, 22 anos)

Ao contrário da idéia weberiana de vocação como uma necessidade interior de auto-realização, um “apelo interno”, Foracchi (1982) sugere que, assim como a escolha da carreira, a vocação também não é uma característica da personalidade apenas; ela é antes o produto de condições dadas socialmente. A vocação só é sentida durante o processo de aprendizagem, isto é, durante o curso universitário (ou durante o próprio trabalho), e nunca antes dele.

Porém, tendo passado essa fase de dúvidas, a maioria sabe exatamente o que quer depois, para o curto e, em alguns casos, o longo prazo. Rodrigo deseja crescer em uma empresa e, futuramente, ter uma agência de propaganda e fazer uma faculdade de Arquitetura; Danilo quer fazer uma faculdade de Filosofia, ser juiz e constituir família (“*bem tradicional mesmo, com esposa, filhos, uma família consistente, para poder transmitir o que eu aprendi na vida pros meus filhos*”); Fábio sabe que terá que “pagar o pre o” de trabalhar como empregado antes de ter sua própria empresa, preferencialmente uma academia de ginástica, pois é “*fanático por esportes*” (como visto, ir para os exterior fazer um MBA também está em seus planos); Vitor, cuja prioridade é casar, deseja crescer profissionalmente, mas não na empresa do pai, onde faz estágio; Bernardo não espera ficar rico, mas ser bem sucedido profissionalmente, para poder ter sua família e “*uma casa na praia*”: quer fazer doutorado, ser diretor de Marketing, dar aulas – “*acho que é importantíssimo para a carreira das pessoas*” – e ter sua própria empresa; Ivan, embora esteja cursando Direito, não quer atuar como advogado, mas na área financeira de uma grande empresa, para o que pretende fazer uma pós-

graduação em Direito Empresarial; Rafaela almeja um emprego estável (o MBA também aparece em suas perspectivas); Lia deseja trabalhar com eventos, na Rede Globo, e, como visto acima, fazer uma pós-graduação nessa área no exterior; Stela quer trabalhar em alguma empresa no curso prazo, para depois, poder fazer seu doutorado em Economia e dar aulas.

... ainda acho as pessoas de Administração conservadoras, preconceituosas demais, e eu analiso isso pelos professores, pelos alunos. Então, isso eu não acho legal, e muito aquela coisa do ser mercenário, tudo pelo dinheiro. E, quando você entra dentro do recursos humanos de uma empresa, você vê que ali as pessoas não são humanas, assim, que trabalham o humano como uma máquina, e não como um humano e isso me choca um pouco. E é por isso que eu não quero ficar na área. Eu quero ir para a área de pesquisa, sim, meu mestrado eu pretendo fazer como especialização, porque preciso continuar trabalhando, preciso de dinheiro... Claro! Mas para o doutorado eu já quero uma coisa mais acadêmica. (Stela)

Neste ponto, mesmo com idades próximas, estes jovens diferem em muito de Paloma (configuração 7), que, apesar de 21 anos e no 3º ano da faculdade, ainda não tem certeza do que realmente quer. Se, como os jovens da configuração 5, estes aqui querem um estágio ou um emprego na área do curso que fazem na faculdade, eles também sabem – diferentemente daqueles – que uma carreira sólida de longa prazo em uma empresa é atualmente algo muito difícil. Aquilo que para os jovens da quinta configuração parece ainda o caminho “natural” a ser seguido depois da formatura universitária, ou seja, o caminho associado ao término do ensino superior – o crescimento e o reconhecimento em uma profissão – é por alguns jovens desta configuração de número 6 visto como um caminho já ultrapassado nos dias de hoje. Não sem razão, ter sua própria empresa ou dar aulas são planos fortes que aí aparecem.

*Para mim não é um sacrifício ir à faculdade. Mas eu não pretendo estar preso no escritório até os 60 anos como funcionário. Por isso que eu penso em aos 25, talvez 30 anos, se houver a possibilidade de eu ter um dinheiro guardado e montar meu próprio negócio... Pois acho que hoje em dia é muito **difícil** fazer **carreira** como empregado. Acho difícil vencer como empregado. (Fábio)*

*As empresas estão complicadíssimas, e a partir do momento que você entra na empresa, eu estava conversando com meu irmão esses dias. Ele ganha R\$2.200,00, vai ganhar até daqui a dois anos; aí vai subir para R\$3.000,00 e ele vai levar a vida inteira para ganhar os R\$15.000,00, R\$20.000,00. Tem que fazer uma carreira de uma vida inteira. Então, as pessoas, quando se formam, o que eu quero ter, minha casa na praia, um carro para mim, para minha mulher... Hoje em dia está **difícil** de **conseguir** isso. Ficar a vida inteira em uma empresa, se é que você quer ser executivo... Então, ou você é empreendedor e vira rico ou você vai ter um caminho árduo para seguir o caminho em uma empresa. E eu tenho o pensamento de **abrir uma empresa, um negócio, para subir de vida rapidamente**, mas eu acho que agora eu tenho que aprender primeiro, não tenho conhecimento suficiente. (Bernardo)*

É porque eu não pretendo ficar em empresa privada para o resto da minha vida assim... Eu acho que hoje em dia aflorou uma vontade de dar aula em universidade, quando eu tiver mais amadurecida assim, sei lá, uma mulher aos 40 anos. Aí sim eu quero lecionar na faculdade. Exatamente para tentar conscientizar as pessoas assim, e é minha meta assim. (...) Conscientização, e um ser humano, não importa a orientação sexual dele, a raça dele, a religião

dele, voce tem que conviver, aprender, independente do que ele e; assim. Ai, quando voce vai nas entrevistas de emprego, voce ve que tem homossexual, tem a selecionadora ali, ela já taxa ele, descarta na hora, porque e “m ’ preconceituosa... E e isso que eu gostaria, de tentar levar isso para dentro das universidades. Como? Ainda não tenho a menor ideia. (Stela)

Talvez por isso, o discurso “*na minha área*” – que tanto caracteriza a configuração 5 – não tenha aqui tanto lugar. Se eles querem “*crescer*” e “*vencer*”, essa expectativa não está associada necessariamente ao que cursaram na graduação. Dito de outro modo, a possibilidade presente e a perspectiva futura de maior segurança não implicam a percepção de estabilidade na mesma área. Ao comentar uma pesquisa realizada com jovens franceses e espanhóis, Leccardi (2005) chama a atenção para um novo tipo de conduta, um novo modelo de ação, denominado “*estratégia da indeterminação*”, pelo qual se destaca

...a crescente capacidade dos jovens com mais recursos reflexivos (por exemplo, estudantes) de ler a incerteza do futuro como uma multiplicação das possibilidades virtuais, e a imprevisibilidade associada ao devir como potencialidade agregadora, não como limite à ação. Em outras palavras, diante de um futuro cada vez menos ligado ao presente por uma linha ideal que os una, reforçando reciprocamente seus sentidos, uma parcela dos jovens – talvez não majoritária, mas com certeza culturalmente dominante – elabora respostas capazes de neutralizar o temor paralisante do futuro. (p.51)

Além disso, como estes nove jovens em geral começaram a trabalhar após a entrada faculdade; ou, mesmo tendo trabalhado antes, quando iniciam o curso superior logo conseguem um estágio ou um emprego em área relacionada; não há sentido, para eles, em comparar diferentes tipos de trabalho. Em outras palavras, os jovens da configuração 5 muitas vezes trabalham em áreas desconexas ao curso, até porque precisam bancar sua faculdade (caso de Laércio, Ana Lúcia, Edimilson e Gisele); por isso, almejam um trabalho em sua “*área*”. Aqui, os jovens, estando na faculdade, têm todas as condições para já iniciar na área de seu curso; por isso, não há porque nomeá-la, enfatizá-la.

O que aparece são os nomes das diferentes empresas para as quais foram chamados para concorrer por uma vaga: inúmeros bancos, agências de publicidade, grandes empresas nacionais e multinacionais. Isso não significa que jovens oriundos de outros segmentos sociais não possam alcançar esses “*processos especiais*”: Antônio (que não está em nenhuma configuração) e Valter (da configuração 5), com trajetória escolar em escola pública e moradores da periferia, estavam disputando as mesmas vagas com Vitor, Fábio, Rafaela e Stela. O que explicaria tal possibilidade? Embora morador de periferia, a trajetória ocupacional do pai de Valter foi realizada inicialmente em um grande banco, de onde saiu por acusações infundadas, na visão do filho. Trabalhando como taxista, ele conseguiu se formar em Administração de Empresas depois dos filhos crescidos. Por isso, e até pelo seu capital

social anterior, ele se sente frustrado trabalhado com “*um pessoal que a maioria e’ sem qualifica ão*”, como afirmou Valter.

Antônio, único de oito filhos que chegou ao ensino superior, considera-se curioso, crítico e ambicioso, daí ter tido várias experiências de estágio desde que entrou na faculdade. No início, passar por processos seletivos foi difícil, pois sempre foi tímido: “*Mas, quando voce vai pagando, vendo como as coisas funcionam, sempre as mesmas perguntas...É um jogo de teatro: voce tenta ver o que eles querem e tenta falar o que eles querem ouvir*”. Terminou a faculdade em 2005 e praticamente não ficou nenhum mês sem trabalhar. Pretendia fazer um programa de *trainees* no exterior, com bolsa de estudos.

*Sou muito crítico, eu gosto de saber as coisas...E tambem o fato de meter as caras, **nao ter medo de fazer, nao tenho medo de errar, medo de correr atrás e saber quem faz.** Se não sei quem faz, vou atrás de quem faz para pode me ensinar. Eu sempre meti as caras pra aprender, sempre gostei de aprender as coisas. Talvez por isso eu tenha me destacado um pouco ali. Talvez as pessoas que trabalhassem comigo não fizessem da mesma forma...*

De qualquer forma, ambos tiveram que trabalhar para pagar o curso superior (caso de Antônio) ou para ajudar no orçamento da casa (caso de Valter), e não foram apenas “estudantes” durante o período da faculdade. Tinham que trabalhar e, caso não conseguissem, estariam “desempregados”. A situação é totalmente outra para os jovens da configuração 6, que em nenhum momento se identificaram com essa situação (a exceção é apenas da variante, Rodrigo, até porque ele é o único que precisa trabalhar para pagar a faculdade: “*nessa semaninha que fiquei desempregado...*”); aqui, ao contrário, ninguém se define ou se definiu em algum momento como desempregado, talvez porque, como diz Ivan “*não vou falar que estou desempregado, porque e feio!*”. E por que estar desempregado é feio, na sua visão?

Porque eu acho que e’um pouco degradante... E ainda mais que estágio não e’ considerado emprego. Então, de uma forma ou de outra, não ter estágio enquanto faz faculdade, eu não me considero desempregado, porque a minha profissão ainda e’estudante. Mas assim que terminar, aí sim se torna normal: se eu não tiver emprego, ser considerado desempregado.

Essa fala é, assim, indicativa não só de sua condição socioeconômica (com 21 anos, é apenas “estudante”), mas de seu capital cultural (definir-se como desempregado é degradante). Nesse sentido, é revelador desta configuração 6 que também não tenha aparecido em nenhum discurso a questão do “registro” ou da “carteira assinada”, presente até mesmo em alguns jovens da configuração 3, que ponderavam se o estágio era mesmo o melhor caminho, dadas as exigências do mercado em termos de experiência comprovada. Aqui também foi o único grupo onde a palavra qualificação não apareceu.

Essa ausência pode indicar que o processo de qualificação aqui é muito naturalizado, já que boa parte dessa qualificação é tecida fora das instituições formais de educação, mas antes passa pela socialização familiar, que eles revelam muito fortemente, mesmo que não denominando dessa maneira. Por outro lado, essa ausência também pode ser devida à associação que há, no país, entre profissionalização, ensino profissional e qualificação como sendo necessárias e destinadas para as camadas populares. Embora o ensino superior também seja um tipo de formação profissional, quando se trata de áreas tradicionais, das profissões liberais – como é o caso da maioria nesta configuração –, a formação aí recebida é vista antes de tudo como uma formação propedêutica não diretamente voltada para o mercado de trabalho; ou seja, não é vista como uma qualificação.

Não sem razão também, este foi o grupo onde eu encontrei jovens que não estavam em procura aberta de trabalho no momento da entrevista: Danilo, que encontrei na Feira do Estudante, afirmou inicialmente que procurava trabalho, mas, ao longo da entrevista, deixou claro que não queria nem trabalho nem estágio no momento; só aceitaria se encontrasse um “ideal”, meio-período.

Eu estou procurando [trabalho] desde o 1º semestre que eu entrei na faculdade, tal... Só que meio que eu fui encaminhado para não pegar ele agora no come o da faculdade, porque eu sinto que vai me atrapalhar na minha carreira, né, porque Direito é um curso que exige muito, tem que estudar bastante. Então, o tempo que voce gasta trabalhando é prejudicial na faculdade. Até mesmo estágio eu estou deixando para segundo plano, porque os dois primeiros anos da faculdade de Direito é muita teoria, conceito. Então ce tem que estar bem conceituado assim pra depois come ar a se especializar. Eu sou muito criterioso assim no estágio, não quero pegar qualquer coisa assim, e também não estou indo atrás do dinheiro, e sim da minha carreira. Enfim, eu to procurando um estágio meio período, para não me atrapalhar nos estudos, não estou procurando por dinheiro e sim por experiência. (Danilo)

Lia, que entrevistei por meio de rede pessoal, estava empregada em um hotel e não buscava outro trabalho no momento. Mas, falou sobre seu movimento de busca passada, quando revelou sua preguiça para sair de casa. De qualquer maneira, não é unicamente o fato de estar situado em uma posição social mais favorável que explica tal atitude para com o trabalho e para com a busca de trabalho. Como se verá na configuração 7, Paloma, uma jovem de estrato social elevado, é a que mais expressa como essa busca é, em si mesma, um enorme trabalho, “trabalhoso”. Ela não pode – tal como Rafaela faz – tirar férias da faculdade se está em busca de trabalho.

Em resumo, embora haja grande quantidade de jovens nesta configuração 6 (nove jovens), não há diversidade quanto às condições de origem (o que é bem diferente do caso da configuração 5). Embora a faixa etária seja estendida (dos 19 aos 26 anos), não há nenhum

negro. Seu discurso é marcado pelas marcas do capital cultural adquirido ao longo de suas socializações, mesmo que contraditórias. Seguros na valorização de suas capacidades e na crença de que vão conseguir o que desejam, não há muitas tensões na passagem da faculdade ao trabalho. Em alguns momentos, porém, aparece algum tipo de angústia relacionada a essa transição. Ivan, por exemplo, que afirma ter condições para não precisar “*gastar meu sangue com um trabalho que não vai ser tão bom*”, expressa, em outro momento, a frustração com a experiência do “não”:

Ivan: *E vários “não”, ne? O movimento de busca nem sempre e´bem sucedido. O que eu mais recebi nessa vida foi “não”. Por isso a frustra ao e a pr pria cobran a em cima de mim mesmo. Quando eu vim [de Manaus] pra cá, melhorou, isso que eu achei interessante, porque acho que estou em um momento mais propicio pra arrumar emprego...*

Gisela: *E como voce se sentia quando não achava trabalho lá em Manaus?*

Ivan: *Não e´que sinto. D i! Cara, e´horrível ouvir não! Tem que se acostumar.*

Bernardo, talvez o jovem mais seguro e competitivo, oscila quando lhe pergunto sobre como é o mundo de hoje para o jovem viver e o que é ser jovem atualmente.

*Eu acho difícilimo, por isso eu fiz o que eu fiz, fui para os EUA porque eu queria ser diferente de todo mundo. Fiz estágio nos EUA, porque queria ser diferente de todo mundo. E mesmo assim está sendo **difícilssimo**, está muito competitivo, está faltando um pouco de conhecimento das empresas sobre universidades, sobre o conhecimento das pessoas. Porque fora do trainee eu estou mandando currículo para outras empresas, e ate´agora ninguém me chamou. Eu acho que deviam ter me chamado. Como eu te falei, eu **acredito** em mim e acho que eu posso passar. Pø, tudo o que eu fiz, uma hora acho que vão me chamar, mas e´**difícil**. É difícil porque tem uma informação, não sei se voce sabe, saiu na Veja. Que as tres coisas mais difíceis que pode acontecer com uma pessoa, as fases. É a perda de uma pessoa da família, quando voce se forma e fim de casamento com filhos. Eles colocaram a parte que voce se forma e come o da vida profissional como uma das fases mais difíceis da vida porque voce muda totalmente seu foco, voce não sabe nada e voce tem que come ar do nada. Eu fiz uma puta de uma universidade, saí da universidade...disse: “Meu Deus não sei nada!” E por incrível que pare a ate´hoje acho isso. A gente vai conseguir, vai conquistando o espa o, mas quando voce pensa quero ganhar R\$10.000 com 30 anos e voce não consegue isso porque tem que ser uma pessoa diferente... Voce chega na empresa, voce não e´um genio assim. Tem que ir subindo escada, degrau por degrau. Ser jovem e´dificuldade.*

Por outro lado, assim como nas configurações 3 e 5, ser jovem aqui é sinônimo de um tempo em que se pode usufruir sem as responsabilidades do mundo adulto, que em geral são associadas à existência de filhos. Como se viu, Rafaela afirma ter o poder de arriscar e Ivan, de mudar de plano, justamente por serem jovens. Ele continua seu raciocínio:

*Eu não troco o trabalho pela faculdade, a faculdade e´mais importante nesse ponto, mas se eu tenho um **filho**, vou trocar a faculdade pra cuidar do meu **filho**. Isso e´responsabilidade, e saber... uma coisa e´mais importante que a outra. Quando o cara e´jovem, não tem nenhum problema disso, não tem **responsabilidades**, não tem preocupa ões com esse tipo de coisa. Não*

que o jovem não tenha preocupa ão, mas ele não vai ter que abdicar alguma coisa pela outra, a não ser que seja importante.

Fábio diz que “aos 20 anos eu me preocupo muito mais em andar de skate, andar de moto, estudar, sair com a minha namorada”, situação muito diferente de Ana Maria (configuração 1), que, também com 20 anos, tem que trabalhar para repor a bolsa que tem para cursar a faculdade. O próprio Bernardo, que afirma que jovem é sinônimo de dificuldade, reconhece que, para essa fase da vida, o leque de escolhas possível é maior se comparado ao do mundo adulto, quando

...não posso mais abrir meu leque. Então, voce ser jovem e voce ter todas as oportunidades que voce pode estar tornando sua vida a melhor possível; e ser adulto voce não tem mais, em compensa ão as coisas mudam. Agora mesmo eu sou jovem, eu quero sair, quero beber; quando eu for mais velho eu vou querer ficar com minha mulher, meus filhos; e quando eu tiver bem velhinho, vou querer ir lá para cima mesmo. Então cada etapa da sua vida e natural de cada pessoa. Eu não penso assim: vou aproveitar meus anos de juventude porque depois eu vou sentir falta. Estou vivendo o meu momento agora e depois outros.

A dimensão temporal do presente ganha aqui proeminência, ao lado das perspectivas futuro que eles imaginam para si próprios. Mas, de igual maneira à configuração anterior, esse otimismo na/para sua vida pessoal dá lugar à representação de um futuro indeterminado e difícil, quando se trata de refletir sobre o mundo de hoje para o jovem viver. Na verdade, a maioria dos jovens desta configuração, quando confrontados com essa pergunta, tratava logo de condicionar sua resposta ao tipo de jovem de que se fala:

Depende. Depende muito do jovem. Depende da condi ão financeira, depende de família, depende onde está, mas, em geral, quem tem dinheiro se dá bem. Quem não tem, pára de ser jovem mais cedo, vai trabalhar mais cedo, come a a trocar a vida por responsabilidades.(Ivan)

Olha, eu não sei, e porque eu acho que eu vivo num mundo um pouco diferente, assim do que a maioria dos jovens assim... Mas eu acho que, tirando o problema da violência, desse neg cio de as vezes voce pensar em ficar em casa, porque voce não sai porque está com medo de sair na rua, eu acho que tranquilo assim. Eu não reclamo de nada, vou para faculdade, volto, vou para a balada, nunca deixei de fazer nada assim porque tive algum medo não, nada.(Rafaela)

Eu acho que depende do jovem, da posi ão social da condi ão de vida dele. Depende: se e um jovem de um nível social bom, ele realmente vai conquistar tudo aquilo que ele deseja; agora, eu não digo que um jovem que está na favela que sonhe, não vá conquistar, quer dizer, ele terá muitas dificuldades. Aí tudo depende se ele vai para o lado do crime, do PCC, ou se ele vai querer lutar, lutar, lutar, para realmente chegar em algum lugar assim... Sei lá tudo depende da oportunidade. (Stela)

Stela, que na verdade se considera adulta porque sabe fazer escolhas difíceis, continua seu raciocínio afirmando que “o jovem está cometendo muita inconsequência, várias coisas sem pensar: ‘pø, vou fumar maconha porque e legal, queimar muito neurônio porque e bom’. Eu pulei essa fase”. Se ela condiciona o destino de cada um ao seu esforço e consciência

peçoal e às oportunidades de que fala Leccardi (2005), Danilo e Vitor sintetizam uma visão do mundo atual mais “sociológica”, no sentido de que não se trata de culpar o jovem – visto como um outro generalizado, onde ele não se inclui – por seu sucesso ou fracasso, mas sim de reconhecer que o mundo contemporâneo exige dele uma atitude individualizada:

Eu acho que existe muita dispersão, assim, de foco, uma mudança de valores, meio que a juventude tá se perdendo... Por exemplo, eu sou uma pessoa que leva a sério a faculdade, eu estudo bastante, eu acho que é mais do que a minha obrigação fazer isso, porque meus pais estão pagando; e nem é só por isso, é porque eu quero ser um bom profissional. Só que não é assim, 80% das pessoas da minha sala não tem essa visão, quer curtir, quer zoar, existe um mundo de drogas que pode levar todo mundo, sabe... Eu acho que tá meio difícil para o jovem se centrar no caminho que a sociedade exige, assim, que é trabalhar. (Danilo)

Eu acho que... não sei. Eu tenho uma ideia que não é tão diferente do que era há um tempo atrás; eu acho que o que diferencia é a informação instantânea. Eu não acho que hoje, não sei na verdade, que um jovem hoje tenha mais chance de usar droga do que um jovem de antigamente. Agora, acho que cada um tem que ter sua cabeça porque hoje, por causa da informação, o que você quer você tem ali na hora, você vê pelo Orkut “eu uso drogas e pronto”. Então, já é muito mais fácil de você ter acesso a todas essas coisas, do que antigamente, mas eu acho que não é muito diferente não. (Vitor)

Fábio revela uma certa angústia de outra natureza – ter que se equiparar profissionalmente à sua futura mulher, ou melhor, ter que mantê-la e a toda família –, o que não deixa de revelar também uma insegurança quanto ao mundo do trabalho e às expectativas sociais criadas não só para os papéis masculinos, mas para a idade em que esses papéis devem se consolidar. Para os jovens desta configuração, que, de fato, podem viver um “alongamento da juventude”, essa consolidação, ou seja, essa passagem para o mundo adulto – que envolve a constituição de uma família – pode se dar mais tarde, aos 30 anos.

Hoje em dia é mais difícil porque as mulheres estão... Tanto as mulheres quanto os homens podem ser bem sucedidos, e as mulheres estão cada vez mais se sobressaindo sobre os homens. Mas eu me sinto na obrigação de ser bem sucedido. Acho que eu pretendo ser um homem de família como foi meu pai, meu avô. E tenho que ser bem sucedido a ponto de sustentar minha família, sem que minha esposa precise trabalhar. Lógico que isso não vai acontecer, porque hoje em dia as mulheres trabalham. Para mim, o certo seria alcançar isso. A longo prazo. Até os 25 anos, se eu for capaz de me sustentar, ser capaz de pagar o aluguel de uma casa, para mim já está muito bom. Mas acho que aos 30 anos estarei na idade limite para ser capaz de sustentar uma família.

De fato, se os estudos antropológicos (Heilborn e Cabral, 2006) já mostraram que, nas camadas populares, a condição adulta é valorizada como possibilidade de acesso à identidade social, aqui essa condição está ainda muito longe de ser sentida. Até mesmo Stela, que se considera adulta, ainda é sustentada por seu pai e não pensa em constituir família tão cedo. Na verdade, ela não quer ser confundida por seus chefes com uma

*menininha de 18 anos. Eu virava e falava, “**amigo**, eu sou uma mulher de 26, e diferente”. “Ah filhinha...”, eu tenho que escutar como se fosse uma coisa paternal, assim. Gente, ele não está lidando com a filha dele! Ou com uma menina de 18 anos; não, eu sou uma mulher! Acho que a aparência às vezes, isso dá uma dificultada de credibilidade assim.*

A condição de adulto, nessa posição social – a partir da qual Stela trata seu chefe como “*amigo*” – indica, de fato, que as portas de entrada não passam pela simultaneidade da independência financeira e da constituição de uma nova família; as portas são definitivamente desconexas, e a autonomia e a identidade passam a se relacionar a outras dimensões, tais como a aparência. Por outro lado, há aqui uma diferença de gênero que parece se sobrepôr às de classe: se, nos segmentos populares, a família representa uma totalidade – o grupo prevalecendo sobre o indivíduo – regida por uma lógica assimétrica, na qual prevalecem relações fortemente hierarquizadas centradas no homem adulto (Heilborn, 1997); se, ao contrário, nas famílias de camadas médias e altas, relações mais simétricas em termos de sexo e idade são o padrão mais conhecido; a percepção de que a identidade masculina ainda se associa à capacidade física e mental, por sua vez ligada ao trabalho e à obrigação de trabalhar, pode não ser restrita às camadas populares (Heilborn e Cabral, 2006), mas também sentida por jovens como Fábio. A diferença é que tal obrigação aparece muito antes na vida dos primeiros.

Nesse sentido, é interessante notar que a presença do pai – seja como exemplo a ser seguido (Fábio) ou rejeitado (Rodrigo), seja como apoio (Ivan, Vitor) ou pressão (Stela) que exerce – foi aqui muito mais marcante se comparada àquela manifestada pelos jovens da configuração 1 (de segmentos populares), que falam muito mais da influência materna em suas vidas.

Talvez pela pressão e insegurança manifestada por Fábio, vivida no presente e posta no futuro, a indicação ainda apareça para estes jovens como fundamental. Ou talvez isso ocorra porque seja próprio dos tipos de emprego que pleiteiam haver esse mecanismo de busca de trabalho, que não deixa de ser um mecanismo para circulação do capital cultural e da reprodução das desigualdades, já que as redes sociais de solidariedade são condicionadas pelos fios invisíveis dos quais fala Souza (2004), isto é, estão associadas à herança de *status*.

Sempre conhecendo alguém. Acho que é muito mais, pelo que eu vi pelo menos, quando voce conhece alguém tudo fica mais fácil, que currículo é complicado, muito complicado. Porque no currículo ela não sabe quem eu sou, ela está lendo meu nome, vendo o que eu sei fazer e a forma ão, mas ela não sabe quem eu sou e o que eu posso produzir. (Rodrigo)

Pra mim está sendo um pouco complicado, porque eu procuro estágio. Geralmente eu vou pelas companhias. E eu acho que esse processo é muito demorado. Voce vai lá um dia, depois tem que voltar tres semanas depois. Faz a dinâmica e entram em contato com voce um mes depois.

Do tempo em que voce se inscreve ate voce estar contratado passa pelo menos tres meses. Acho que procurar estágio e um proceder demorado. Se voce não tem ninguem que te indique e se voce for por conta pr pria, sem uma agencia, e um processo demorado. Com indica ao muda tudo. O pr prio empregador tem interesse em contratar alguem conhecido. A maioria dos meus colegas que procuram tem essa vantagem e isso e meio caminho andado. Eu não. Eu sou um dos poucos que vai por agencia. A maioria dos meus colegas que entraram por indica ão foram direto na entrevista. Não passam por processo nenhum. Tenho tres amigos que entraram na [nome da empresa], que está fazendo o processo seletivo pela Companhia de Talentos. Esses tres não passaram em processo nenhum e entraram porque tiveram quem os indicasse. (Fábio)

Aí estava precisando sair, trocar de emprego, já tinha aprendido bastante nessa área... Foi quando uma amiga minha me indicou, que realmente influencia muito amizade, o famoso QI, alguem pra indicar, então: “legal, tem uma vaga legal lá, está afim de ir?”, Aí falei: “po, estou, conhecer outras áreas...” (Ivan)

Quadro com características de perfil de cada entrevistado da Configuração 6

Nome	Idade	Cor	Posição na família	Escolaridade	Tipo escola *	Situação no mercado de trabalho **	Onde encontrei
Stela	26	Branca	Filha	Cursava ensino superior em Administração (PUC - bolsa)	P + P***	Procurava estágio	CIEE
Lia	22	Branca	Filha	Cursava ensino superior em Hotelaria (SENAC)	Privada	Trabalhava em rede hotel	CIEE
Rafaela	22	Branca	Filha	Cursava ensino superior em Administração (PUC)	Privada	Procurava estágio	CIEE
Bernardo	21	Branco	Filho (mora só)	Formado em Marketing (EUA)	Privada	Trabalhava e procurava trainee	CIEE
Ivan	21	Branco	Filho (mora só)	Cursava ensino superior em Direito (UNIP)	Privada	Procurava estágio	CIEE
Danilo	20	Branco	Filho	Cursava ensino superior em Direito (Mackenzie)	Privada	Procurava estágio	CIEE
Fábio	20	Branco	Filho	Cursava ensino superior em Administração (FAAP)	Privada	Procurava estágio	CIEE
Vitor	20	Branco	Filho	Cursava ensino superior em Economia (Mackenzie)	Privada	Estágio na empresa pai e procurava estágio	CIEE
Rodrigo	19	Branco	Filho	Cursava ensino superior em Marketing (UNIP)	Privada	Procurava estágio ou emprego	CIEE

* Refere-se à escola fundamental e média.

** Os jovens desta configuração não foram aqui classificados como “desempregados” pois não se consideram como tais.

*** Pública + Privada.

11

CONFIGURAÇÃO DISCURSIVA 7: MEDO DE ENTRAR NO MUNDO ADULTO

“Eu queria ficar daquele jeito, mas o tempo vai passando e voce vai, sei lá, crescendo por fora, come a uma pressão pra voce crescer por dentro, voce tem que fazer alguma coisa, tem que trabalhar”

Esta configuração discursiva tem como fonte os relatos de apenas duas jovens, uma de 19 e outra de 21 anos. Seu campo de significado situa-se na dificuldade – ou melhor, no receio – que expressam para adentrar no mundo adulto. Embora a questão da transição da escola ao trabalho apareça, o medo de se tornar adulta – e de enfrentar todos os aspectos a ele relacionados, como o trabalho – orienta os depoimentos. Dito de outra forma, a fala sobre essa passagem antecede àquela que se dá sobre a da escola (no caso, a faculdade) ao trabalho.

Paloma, 21 anos, é o caso-fonte desta configuração, porque ela explicita todo processo pelo qual passou até aceitar que estava se tornando adulta. Um pouco mais velha do que Vivian, de 19, ela já tinha vivido a dificuldade inicial desse percurso de autonomização de *status*, enquanto esta ainda o vivia. Na verdade, a própria procura por trabalho é o passo inicial dessa trajetória. Paloma realizou um longo processo de busca de trabalho e, no momento da entrevista, tinha conseguido um estágio havia pouco tempo. Ao responder à primeira questão, ela já deixa claro que o começo dessa busca foi sofrido, não só pela demora, mas pelo fato de que ela não queria trabalhar:

Foi longo, muito longo. Comecei, acho que foi em 2004, a procurar, e comecei a procurar em Ciências Sociais, s . E aí foi passando o tempo e nada... Aí come ou a ter uma pressão da família, e minha também, porque eu comecei a ver que queria mesmo trabalhar... Depois, eu fui vendo que precisava de dinheiro e precisava trabalhar, e aí come ou a ficar uma coisa mais complicada ainda, porque não tinha jeito de achar. Comecei a procurar em outros lugares, com certos limites, porque eu não ia procurar em lojas de roupas, mas em livraria, museu, um monte de coisa, eu fui procurar. E aí deu nisso, estou em um estágio que não tem muito a ver com Ciências Sociais, mas pra mim já está muito bom.

E por que no começo Paloma não queria trabalhar?

Paloma: Porque, ah, sei lá, essa fase de crescer e tal, virar gente grande, essas coisas, eu tinha uma **resistência** muito grande, sempre tive, ainda tenho um pouco... Agora não, sei lá, estou trabalhando, nesse sentido de trabalhar não tenho mais... Mas em outras coisas ainda tenho, não sei... Era uma época que eu não tinha vontade, assim... Por um lado, eu tinha e, por outro lado, eu não tinha; por um lado, eu queria ganhar meu dinheiro e, por outro lado, eu não queria ter que ter responsabilidades e essas coisas todas... E isso foi mudando naturalmente. Enquanto eu ia procurando, eu ia ganhando vontade. Até antes, no come o, o dinheiro era mais importante; então, eu ficava ligando pro salário. Depois, fui pondo isso pro segundo plano e ligava mais pro que era o trabalho; então, fui mudando um pouco. Mas acho que é um pouco disso, porque trabalhar é uma coisa muito... Depois que voce come a a trabalhar, voce não vai parar mais; se parar, vai procurar outro, voce vira adulto mesmo, voce tem que arcar com várias responsabilidades, voce tem que come ar a pagar conta sozinho... Todo esse processo que é muito **dolorido**, eu tentei **resistir** enquanto deu, depois eu vi que é inevitável, voce acaba mesmo querendo, assim, sei lá.

Gisela: *E por que voce acha que é dolorido esse processo de crescer?*

Paloma: Ah, porque eu acho que voce se dá conta de muita coisa, que voce não percebia, voce come a a ser **cobrada**. Porque às vezes, assim, eu queria ficar naquele estágio, estava bom não trabalhar, estudar e não sei o que. Eu queria ficar daquele jeito, mas o tempo vai passando e voce vai, sei lá, crescendo por fora, come a uma **pressão pra voce crescer por dentro**, voce tem que fazer alguma coisa, tem que trabalhar. Que é isso, voce vai ficar estudando pra vida toda, morando com sua mãe?! Tem uma **cobrança da família, uma cobrança social**... Então, acho que isso **doí bastante**, essa coisa de voce tomar conta de voce **sozinha**, voce ter que ir atrás daquilo que voce quer, **sozinho**, sem **nem ter certeza** se é aquilo que voce quer. Porque é um período **confuso mesmo**, voce está **perdido**, voce **nao sabe direito**, essa coisa de colegial, vestibular e trabalho, acho que tudo junto é um processo de confusão. E, não sei, é **difícil**.

A resistência inicial ao trabalho se dá porque Paloma sabe que ele é parte do processo para se tornar adulta, algo que ela não quer. Por outro lado, pode-se levantar a hipótese de que, assim como os jovens da configuração 3, o trabalho significa a entrada definitiva na esfera pública, marcada pelas relações impessoais, desconhecidas, que pode gerar medo e insegurança. Na sua visão, esse processo traz consigo muita “*pressão*” e “*cobrança*”, que são enfrentadas, ou melhor, sentidas, com resistência, dúvidas, dor e solidão. Do trabalho, ela não tem mais resistência; mas tem ainda “*em outras coisas*”. As dúvidas perpassam ainda todas as esferas de sua vida. É por isso que não sabe se definir ainda como jovem ou como adulta, indicando precisamente que o momento do ciclo de vida que atravessa é um período de transição, de passagem de um estado a outro, que ocorre com perdas, mas, como já por ela expresso, “*naturalmente*”:

Porque é muito **tenue** quando voce vira adulto, eu ainda não me considero adulta, mas não me considero jovem também, eu não sei. Não, eu me considero jovem, até, eu acho. Eu não sei, na verdade, acho que jovem é meio estado de espírito, **nao sei direito**. Muito abstrato, mas sei lá. É um pouco isso: voce ainda está no **ninho**, está se preparando pra sair, mas ainda está lá, voce **nao quer sair**, está tudo bem lá, voce não precisa sair. Acho que isso varia muito pra cada um, varia muito pras condições que voce vive. Tem criança que já tem que trabalhar, já tem que

ter responsabilidades de adulto, então eu acho que varia bastante. Mas, pra mim, eu acho que foi meio isso.

Quando pergunto a Vivian “o que é ser jovem”, ela reflete:

Vou responder usando a frase de um amigo: “adulto nunca, maduro sempre”. E vou levar isso para toda a minha vida! Desde crian a achava que crescer era chato! Queria ter um Peter Pan tatuado na perna, acho muito importante não perder a jovialidade. Essa coisa de ser crian a e ter jovialidade e muito importante, porque, se não, voce-se torna aquele tipo de pessoa que quando alguém se aproxima, voce-logo desconfia e pensa: “o que esse cara quer?” E na verdade a pessoa pode s querer amizade. O jovem hoje está muito indistinto; para saber, voce tem chegar numa “tribo” e perguntar o que eles querem da vida. Mas não podemos tachar uma pessoa pelo que ela veste, ou deixa de vestir. Já quebrei a cara com muita gente, já julguei por aparências e me enganei muito. Acho a estética muito importante, porque acho uma forma de expressão, mas às vezes engana.

Paloma e Vivian são as jovens típicas que ilustram tanto as possibilidades da moratória social quanto o modelo moderno da condição juvenil, caracterizado pela permanência prolongada na escola e por um ingresso tardio no mundo do trabalho. No Brasil, essa longa trajetória de autonomização é, como diz Hasenbalg (2003b) “privilégio de uma parcela bem mais reduzida de filhos de estratos sociais mais elevados” (p.171). Aquilo que é a “norma” nos países europeus transforma-se aqui em privilégio de poucos. Mas, mesmo aí, os discursos variam em muito, não só por causa das expectativas para o futuro, mas por causa do valor e do significado do estudo, do trabalho, da família e do mundo adulto em suas vidas. Se a resistência e o medo de trabalhar e/ou de se tornar adulto só pode existir quando se há tempo e espaço para tanto, ou seja, quando se vive a moratória; não é o fato de vivê-la que gera necessariamente o resistir e o ter medo.

Se todos os 45 jovens entrevistados pela pesquisa tiveram, de algum modo, redes de proteção familiar para lhes permitir chegar ao ensino médio e se dotar dos atributos mínimos exigidos pelo mercado para procurar trabalho por meio de mecanismos institucionalizados; se vários deles (como os jovens das configurações 2, 3 e 4 e 5) iniciaram sua trajetória ocupacional não antes de já estar no ensino médio; nenhum – a não ser alguns da configuração 6 – pôde ou quis iniciar esse percurso somente após a entrada na faculdade. Melhor dizendo, mesmo os jovens que puderam fazê-lo, ou seja, que puderam fazer coincidir seu ingresso no mundo do trabalho com o do ensino superior (justamente os da referida configuração 6), expressaram desejo de começar a trabalhar neste momento, quando era então “chegada a hora” – seja por uma percepção sua ou de suas famílias.

Esse não foi o caso de Paloma e Vivian: a primeira, mais velha, já tinha superado a vontade de não querer trabalhar, e, a partir daí, fala intensamente sobre o seu processo de

busca de trabalho; a segunda, com 19 anos, ainda está em um momento em que não quer pensar neste assunto “trabalho”, até porque sabe que, ao fazê-lo, já estará adentrando no mundo adulto.

*Eu dou sempre o meu melhor, mas essa coisa de entrar na vida adulta, administrar meu dinheiro, essa coisa de muita **responsabilidade** me sufoca. As vezes, fa o trabalho de gra a, porque não sei se está bom. Já fiz para uma amiga que estava na faculdade. Fiz retrospectiva de aniversário, em vídeo, para a minha família... Depois eles me pagaram, mas eu nem cobreí. A arte que importa. O dinheiro vem junto.*

Nesse fragmento, pode-se perceber que Vivian não quer trabalhar não apenas porque não quer virar adulta, mas também porque não confia na qualidade de seu trabalho e também porque associa trabalho a dinheiro. Como o que lhe importa é a arte – e esta, na sua visão, pode ou deveria poder prescindir do dinheiro –, ela se recusa a cobrar pelos trabalhos que faz. Mas, cedo ou tarde, sabe – assim como Paloma –, que terá que buscá-lo, até para poder financiar aquilo que gosta. Neste momento, quando percebe que o trabalho e o dinheiro são necessários, afirma que não trabalha pois sua mãe nunca a deixou:

Desde pequena, sempre fiz tudo relacionado à arte, mas Desenho Industrial chamou a minha aten ão... Porque penso que o Cinema não vai me dar dinheiro, tem que pensar no financeiro. Mas se eu conseguir ir para os Estados Unidos, eu quero fazer uma faculdade de Cinema. Mas eu quero antes ganhar um trocado, por assim dizer, para me sustentar, e depois ir para outro campo de trabalho que me de mais prazer. Mas daí não terei que me preocupar com as contas, e nem ser sustentada por meus pais. Então, quero come ar agora a pensar na minha independência financeira, porque e´extremamente importante para mim, porque e´uma coisa que eu penso desde os 16 anos, mas minha mãe nunca me deixou trabalhar.

O trabalho, para Vivian, é apenas um meio para que ela possa “ganhar um trocado” e fazer aquilo que realmente gosta, Cinema. Se ela pretende ir para esse campo de trabalho, deixa bem claro que não é o dinheiro que ela visa, mas sim a arte.

O que e´o dinheiro, que vai e volta? Tem mendigo muito mais feliz que muita gente com um milhão na conta. É um peda o de papel que não significa nada! Hoje e´necessário. Eu não vou dizer que não quero, que não preciso; todos precisam nesse mundo. Todos querem viver bem. E vou te falar outra coisa: temos que agradecer pelas ben ãos e pelo sofrimento também, porque e´uma forma de aprender. As melhores aulas que temos são a dor e o sofrimento, porque sem eles voce nunca saberia valorizar o que tem. Nunca vamos realmente saber a dor de perder um pai, um filho, ate´realmente perder. E acho que temos que pensar nisso. Se voce quiser viver bem com outra pessoa, voce vai viver, mas se voce não quiser, voce não vai viver. Acho que o adulto de hoje tem que parar com essa coisa: às vezes eu quero conversar e meu pai nem me fala “oi”! São detalhes, mas essa e´uma palavra muito importante! Um detalhe pode mudar muita coisa na vida de alguém. Um glace-a mais num bolo pode fazer uma crian a sorrir! Reparar e se importar como foi o dia do outro. As pessoas estão esquecendo disso. Cada um fica no seu canto. Agora, a mulher está tentando ganhar espa o, mas o homem e´um ser egoísta. Todos dizem que a mulher e´mais egoísta que o homem, mas acho que o homem e´muito mais. Eu falo muito em futebol feminino, porque meu trabalho da [nome da empresa para a qual fez um trabalho na faculdade] foi sobre futebol feminino. A dificuldade que as meninas tiveram

para ocupar um espaço foi gigante, sabe? Tudo isso vai implicando. Os negros estão tendo mais apoio, mas ainda é tachado!

Mais adiante, ela afirma que também pensa em fazer uma faculdade de Psicologia, “porque eu amo o ser humano”. Sua visão parece, assim, ir ao encontro de uma visão “moderna” do trabalho: nessa forma histórica e socialmente construída, o trabalho é sinônimo de trabalho assalariado, produtivo, ocupado por homens, na esfera pública; enfim, emprego¹¹⁷, o trabalho exercido para o ganho (Naville, 1956) dentro de uma organização, num contexto que é construído fora e antes dela e que lhe fornece garantias e proteção coletivas (Dadoy, 1989; Fouquet, 1998). Já o “não-trabalho” é a atividade que não é produtiva e tem um fim em si mesmo, tal como são, para ela, o Cinema e a Psicologia. Desenho Industrial seria seu trabalho; Cinema e Psicologia, extra-trabalho.

Como afirmava Naville (1956), as atividades que estão no topo da escala social de qualidade são, em geral, aquelas nas quais a qualidade do processo de trabalho expressa-se juntamente com a qualidade da fruição prometida por seu objeto, e manifesta-se imediata e simultaneamente àquele que a exerce e àquele que é o espectador ou o usuário, ou seja, nas quais não há cisão entre produção e consumo: “são as atividades exteriores ao trabalho propriamente dito, que extraem todo seu preço dessa propriedade qualitativa, em particular aquelas que derivam das manifestações da cultura” (p.15). Todavia, no regime do salariado, essas atividades caem, em algum momento, no domínio da avaliação econômica, isto é, da produção e da formação de lucros e, como tal, têm suas qualidades “como que obscurecidas pelas condições econômicas de sua manifestação” (p.16). É isso que é impensável para Vivian. Assim, ao longo de seu discurso, ela vai polarizando, de um lado, o trabalho e o dinheiro e, de outro, a arte e o ser humano.

Eu não me interesso por essa parte, pelas coisas financeiras. Não sei o quanto o meu pai ganha, não sei quanto minha mãe ganha, não me interessa! O dia em que eu tiver o meu dinheiro, eu vou saber o que eu vou ter que pagar. A coisa que eu mais tenho medo é do imposto de renda, que eu nem sei fazer.

(...)

As pessoas tem que parar para escutar as coisas. Tem tantas coisas que se passam no dia-a-dia dos outros e que a gente não pára para ouvir. Outro dia, eu parei para conversar com um mendigo e ouvi coisas que não acreditei! Quando voce pára para conversar com um bebado,

¹¹⁷ A noção de emprego – e de seu correlato: o desemprego – surge no final do século XIX, quando a segunda revolução industrial joga nas ruas uma multidão de “vagabundos e miseráveis” que se vê desprovida da antiga proteção da família e da comunidade, base da qual retirava suas condições de reprodução e existência. É nesse momento que se colocam as premissas da proteção social, mas é somente no século XX que a noção de emprego se estende para todas as formas de atividades remuneradas, assalariadas ou não; também a noção do desemprego só vai ser expandida quando o salariado tornar-se a forma dominante de trabalho remunerado (Fouquet, 1998).

voce não faz ideia das verdades que ele vai te falar! Quando eu trabalhava com as crianças da creche, convivía muito com o fato de alguns terem o pai preso. Eu nunca tinha passado por aquilo, e não tive a mesma sensação que eles, mas comecei a ouvir. E se voce-ouve com carinho, voce-leva para o resto da sua vida. Acho que arte é isso, e entender o que é o ser humano e passar isso. Em vídeo, gráfico, tela, escrever! Eu diria que a coisa mais difícil de se entender é a parte do inconsciente... Shakspeare era um cara que passava o seu inconsciente no papel, um cara muito mais avançado e que, além de ouvir as pessoas, ele ouvia a si próprio.

O Cinema e a Psicologia são as suas paixões, que não podem ser corrompidas pelo dinheiro – e, portanto, pelo trabalho, na sua visão. Por isso, considera-se a “*ovelha negra da família*”:

...da família inteira. Sou totalmente diferente. (...) E eu sou uma pessoa com muitas teorias, gosto de filosofia, literatura, e não sei de onde vem. Minha mãe sempre pensa em trabalho. Chamo a família para ir assistir filmes europeus, ninguém vai. Uma vez meu pai foi assistir um filme francês comigo, e dormiu no cinema! Não sei de onde vem, eu simplesmente gosto!

Se Bourdieu (1992) mostrou que o gosto é produzido socialmente e que a transmissão (e a reprodução) intergeracional do capital social e cultural se faz por mecanismos invisíveis, Lahire (2004) clama pela descrição das vicissitudes do processo, de modo a que se veja que a cultura nunca é transmitida de forma idêntica, mas é apropriada e transformada em função das condições de sua transmissão e da relação social entre os atores.

A metáfora da “herança cultural” (ou da “transmissão cultural”) apaga inevitáveis *distorções, adaptações e reinterpretations* que o “capital cultural” sofre durante a sua *reconstrução* de uma geração a outra, de um adulto a outro adulto, etc., sob o efeito, por um lado, das diferenças entre os supostos “transmissores” e os pretensos “receptores” e, por outro lado, das condições (dos contextos) dessa reconstrução. (p.175)

Aqui, tem-se novamente um caso que ilumina a proposição de que experiências prévias similares não são suficientes para explicar as escolhas dos indivíduos e as construções discursivas por ele mobilizadas. Além de contrariar a expectativa imaginada por sua família, Vivian se refere a Mônica – sua irmã por mim também entrevistada, de 17 anos – como sendo muito diferente dela: “*tenho muitos amigos que já passaram por dificuldades na vida e eles dão muito mais valor pra certas coisas na vida do que eu daria. A minha irmã, por exemplo, é super mimada. Eu não sou tanto. Ela é mais fresca!*”. Mônica confirma a divergência com a irmã: “*a gente é diferente na forma de pensar. Olhando para nós, a diferença não é tão grande, mas na forma de pensar é bem diferente*”. As ações desta última em seu tempo livre são as esperadas para uma jovem dessa idade de sua posição social: “*depois da faculdade, eu vou para casa, vou para o inglês. Se tem lição, eu faço; se não, durmo. Assisto televisão, internet. Vou ao parque, cinema, saio com meu namorado, com amigos*”. Não há, assim há uma linearidade entre perfis e discursos: se eles são necessários para explicar os esquemas de percepção e de ação dos atores, eles não são de modo algum suficientes (Guimarães, 2005a).

De qualquer modo, só pode prescindir do dinheiro quem não precisa dele. Vivian deixa claro que quer trabalhar com arte. Mas, se para financiar esse projeto sabe que precisa de dinheiro, nem mesmo no presente se sujeita a fazer algo que não gosta. É por isso que escolheu uma faculdade relacionada, de algum modo, às artes. A partir daí, pretende trabalhar com algo que mostre quem ela é:

*Tem dois tipos de Designer, o Designer Conceitual e tem o Designer Industrial, que e' produ ão, produ ão, produ ão! Eu não quero isso. Quero fazer uma coisa simples, mas que **mostre quem eu sou.** Não quero chegar num escrit rio e ficar desenhando sem parar.*

Aqui, novamente aparece fortemente a questão do reconhecimento (“*que mostre*”), agora associado à identidade (“*quem eu sou*”). Vivian se vê como diferente e quer ser identificada pelos outros dessa maneira: alguém que gosta de artes, que enxerga e escuta os seres humanos e pode transmitir isso aos outros. Como se viu, se a identidade pressupõe o reconhecimento de si e do outro, ela supõe igualmente o princípio da igualdade e da diferença (Dubar, 2005). Se a questão da identidade aparece em todas as configurações como um processo ainda em construção – não só pela própria idade e pelo momento do ciclo de vida que atravessam, marcado por incertezas, mas pela relativa e insegurança do mundo contemporâneo –, é em Vivian que a necessidade de ser diferente mostra todo o seu vigor.

Mais do que a identidade, Paloma deixa explícita a importância do reconhecimento pessoal e profissional (que está fortemente presente nos jovens da configuração 5): se, no início de seu processo de busca de trabalho, ela se preocupava com o salário em primeiro lugar, foi mudando sua percepção: como não precisava de dinheiro, viu que queria trabalhar para aprender e ter uma “*realiza ão*” própria. Mas, por isso mesmo, não podia aceitar qualquer tipo de trabalho. Havia limites dentro dos quais ela queria se manter: como já revelado em outro fragmento, ela não aceitaria trabalhar em “*loja de roupa*”, mas também havia outras condições:

Paloma: *Eu nunca fui ate' o limite porque nunca foi uma coisa "eu preciso de dinheiro"; era uma coisa mesmo de **realiza ão**, então eu ia tentando achar o que encaixasse mais.*

Gisela: *E o que seria o limite assim?*

Paloma: *O limite eu acho que e' isso, trabalhar... Eu acho que deveria ter várias condi ões: ter um salário relativamente bom, que não tivesse que pagar pra ir pro lugar... A preocupa ão era salário, era tempo, pra não atrapalhar a faculdade tambem. E a atividade em si tambem, tinha algumas atividades que eu me candidatava e tal, mas não era uma coisa que eu queria; tinham outras que eu sentia: “nossa, se eu conseguir vai ser muito legal”. Então, passar desses limites eu não passava, tinha que ter alguma dessas coisas.*

Depois de procurar trabalho por quase dois anos, ela avalia que o seu atual estágio – em uma grande editora, na qual trabalha oito horas por dia – tem alguns aspectos negativos, mas os positivos os ultrapassam, principalmente na possibilidade de se sentir “útil” e “realizada”:

Paloma: *Tem um lado ruim, que eu acho, que apesar de ser estágio, eu conheço, eu sei que existem outros estágios que não duram tanto tempo assim, tipo, sei lá, seis horas, quatro horas, e que o salário... Bom, e... eu ganho R\$800,00. Aquela minha tia que eu falei, ela trabalha em uma ONG que acho que são seis horas, tem um dia de folga durante a semana, que eu nunca vi isso, e ganha R\$700,00. Então, sei lá, mas nisso não fico pensando muito, porque eu tava tão desesperada pra conseguir emprego, que é mais isso que importa, eu estar fazendo alguma coisa, ganhando algum dinheiro. E estou gostando, estou aprendendo um monte de coisa que tem relação direta com a faculdade, e estou sendo útil, e muito bom.*

Gisela: *Voce se sente um realizada?*

Paloma: *Me sinto, nossa! Acho que se eu não tivesse procurado tanto, talvez eu não sentisse. Normal, nada demais, mas eu me sinto muito, porque o tanto que eu procurei, que me senti mal de não ter o que fazer vários dias, in útil, totalmente in útil. Eu me sinto, nossa, totalmente feliz. Estar aprendendo... Acho que se eu estivesse fazendo um trabalho que nem o da Pinacoteca, que eu não acreditava nada, mesmo assim, eu já estaria realizada de estar fazendo alguma coisa. Mas agora estou bastante mesmo, mesmo com essa coisa de acordar cedo, ficar cansada, não ter tempo de fazer as outras coisas que eu fazia, pra mim está valendo à pena.*

De toda forma, mesmo sentindo-se útil e realizada, ela não sabe ainda se está pronta para desempenhar sua função no estágio ou a de qualquer outro lugar: “...o meu estágio e’ naquela área; o que eu aprendi, o que eu estou pronta, entre aspas, porque nem sei se estou pronta, pra fazer, e’ naquela área”. Aqui, novamente ela se assemelha à percepção de Vivian, que, ao não confiar no que faz, também não se sente ainda pronta para trabalhar – aliás, como dito acima, reside aí também seu receio de começar a trabalhar. Mais ainda, Vivian exterioriza, surpreendentemente, que tem medo de arriscar. Ao responder à primeira questão, ela reflete:

Primeiro tem que procurar os lugares em que a gente gosta. Então, eu me livrei de trabalhar em lugar fechado. Vejo-me saindo por aí com uma câmera, filmando, criando, enfim. Não sabia direito o que buscar, não sabia o que eu queria. E eu tenho medo de arriscar, acabar colocando toda a minha energia numa coisa e depois perceber que não é isso que eu quero. Isso acaba comigo! (...) Desde pequena faço várias coisas, as pessoas falam que meu trabalho é muito bom, mas eu não consigo sair mostrando em todos os lugares. Acho medíocre! Os jovens hoje em dia já queriam nascer sabendo tudo, chegar e fazer tudo. Tem pessoas na minha faculdade, que a gente se sente um lixo, elas sentam e entendem de vários programas, várias coisas. Porque nessa área é assim, quanto mais voce entender de programas de computador, mais empregos voce consegue.

Por que esse medo é surpreendente? Em primeiro lugar, porque ela é jovem e, como já analisado anteriormente, o comportamento de risco é teoricamente associado a esse momento do ciclo de vida; em segundo lugar, porque ela provém de um segmento social cujo respaldo

material e simbólico também deveria permitir – aponta novamente a literatura (La Mendola, 1999) – um arriscar-se acompanhado de permissão à incoerência e à despreocupação; finalmente, porque seu discurso vai inteiramente na direção de mostrar que ela é “*totalmente diferente*” de sua família, especialmente de sua mãe (“*que s pensa em trabalho*”) e de sua irmã (“*que e fresca*”). Se Vivian afirma que nunca usou drogas e acha “*um absurdo meninas de 14, 15 anos beijando cinco caras diferentes na mesma balada*”, por outro lado revelou algumas atitudes que têm um certo componente de risco para o meio social em que vive: ela fuma cachimbo e já namorou um negro. Desse modo, pode-se pensar que seu medo de arriscar está muito mais associado à esfera do trabalho. Espírita, ela afirma: “*Eu tenho muita fe’que um dia as pessoas vão acreditar no poder que elas tem dentro delas, e tenho confian a nisso. S não tenho confian a na hora de arrumar emprego! É complicado! Acho que e’mais fácil viver em retiro budista, do que viver nessa sociedade! Que e’uma loucura...*”

Ora, Vivian faz uma relação direta entre “*falta de confian a*”, “*arrumar emprego*” e “*nossa sociedade*”, dando novamente a entender que o trabalho, para ela, associa-se ao trabalho assalariado. Em outros termos, se ela pudesse fazer algo pelo puro prazer, pela arte e pelas pessoas, não precisaria ter que competir por um emprego. Assim, apesar das mudanças teóricas e na realidade social que, desde a década de 60, vêm questionando o referido conceito moderno de trabalho e ampliando o reconhecimento de outras formas de trabalho até então consideradas improdutivas (como o trabalho doméstico, que está na esfera da reprodução e que visa o consumo), Vivian associa definitivamente o trabalho ao dinheiro, ao trabalho assalariado, ao emprego. Dentro dele, ela procura algo onde não tenha que permanecer em “*um lugar fechado*”.

Como em Vivian, o trabalho para Paloma parece estar igualmente na esfera do dinheiro e do emprego. Embora já tivessem trabalhado (Vivian em creches e como free-lancer; e Paloma em acampamento infantil, em pesquisa da faculdade e na recepção do teatro da escola em que sempre estudara), ambas só mencionam esse tipo de atividade no meio ou no final da entrevista: a primeira fala naturalmente do seu trabalho com crianças, mas não no momento em que eu havia sistematicamente perguntado sobre trabalhos anteriores; a segunda revela somente na terceira entrevista que tinha se lembrado dessas outras atividades, as quais se esquecera de falar quando eu lhe havia formulado a referida pergunta.

Então, eu tenho algumas experiências, depois ate fiquei pensando, que eu não tinha falado da última vez que a gente falou, passou meio batido... Eu tenho, a primeira vez que eu comecei a trabalhar, primeiro dinheiro que eu ganhei foi no [nome do], acampamento, no escrit rio que tem lá. Que minha tia trabalhava lá e aí ela falou se eu não queria, porque eles estavam

precisando de alguém pra digitar umas coisas e tal. Eu fiquei um tempão, que era uma montanha de coisa que precisava ser digitada. Quando acabou a montanha de coisas, eu saí, ainda ajudei uma senhora que trabalhava lá, que ela meio que me chefiava, mas chefiava, era meio av , assim... Eu fiz mais algumas coisas pra ela depois, também de computador, de digita ão. Aí teve uma pesquisa que eu fiz [na faculdade], que foi totalmente aleatória, assim, que eu não estava nem procurando isso, eu fazia aula com o [nome do professor], acho que ele não dá mais aula aqui e eu esqueci o sobrenome dele agora, dava Metodos, Metodos 2. (...) Ah, e tem o Teatro [nome do Teatro], que eu trabalho ainda, que e's um bico, eu vou lá, ganho um dinheirinho e tal.

Em certo sentido, elas se assemelham aqui aos jovens das configurações 2 e 5: se estes reconhecem trabalhos precedentes como sendo “trabalho” – e não apenas um “*bico*”, como fala Paloma –, eles estão em busca, respectivamente, de um “*trabalho fixo*” e de um “*trabalho na área*”, dando a entender que o verdadeiro trabalho é aquele exercido nos moldes modernos, ou seja, o exercício de uma atividade econômica dentro da divisão social e técnica do trabalho por meio de uma profissão.

Mas, diferentemente de Vivian, Paloma não tem, na verdade, nenhuma grande paixão. Apesar de ter estudado em uma escola particular de alto padrão, com sólido conteúdo em todas as áreas do conhecimento e que proporcionava uma “semana dos profissionais” no 3º ano do ensino médio, Paloma não conseguiu definir por onde gostaria de seguir em sua vida, pessoal ou profissional. Ela esperava que esse conhecimento ou essa paixão aflorasse a partir de seu curso na faculdade, mas isso também não aconteceu. Ela gosta do curso e resolveu não pedir transferência ou fazer outra faculdade, porque prevaleceu a idéia de “*conseguir o diploma e pronto*”. Embora não se arrependa da escolha realizada, pondera sobre ela:

Gisela: *E seus pais apoiaram quando voce prestou Ciências Sociais?*

Paloma: *Apoiaram, não apoiaram, nem desapoiaram. Meu pai fazia brincadeira quando eu entrei. Quando entrei, não fiz cursinho, eu não estava esperando entrar; se não tivesse entrado, ia fazer outra coisa. Ele achava legal, mas ele tinha total consciencia que não ia dar muito certo pra emprego. Eu ainda não tinha essa consciencia, em uma das conversas que a gente teve ele mencionou que não tem muito... Eu acho que foi uma epoca que eu não estava preocupada com isso, eu queria fazer faculdade e pronto. Não me preocupava com coisas de adulto, de ter que ganhar dinheiro. Então, se fosse hoje, seria totalmente diferente, mas eles nunca falaram mal, nada disso. Eu sinto um leve preconceito das pessoas, às vezes nem preconceito, mas assim: “ah, que faculdade voce faz?”, “Ciências Sociais”, a pessoa fica meio... Voce ve que a pessoa não sabe o que e; às vezes, ela finge que sabe, na verdade não sabe. Acho que nem a gente sabe direito.*

Gisela: *Voce falou que se fosse hoje...*

Paloma: *Ate esse processo todo de terapia, eu tinha muito isso... Porque eu não sinto que essa faculdade e' a minha faculdade. Eu nao escolhi ela. Na verdade, eu não tinha nenhuma coisa que eu gostava muito; eu nao tinha uma paixão. Isso eu acho que atrapalhou tudo, eu acabei prestando porque no 3º ano tem que prestar vestibular, e' isso. Eu ate pensei em fazer cursinho, mas eu pensei: “cursinho pra que? Nem sei o que eu quero”. Eu cogitei muita coisa: Psicologia, Pedagogia, tudo passava na minha*

cabe a, até, sei lá, Ciências Biológicas. Aí eu resolvi fazer Ciências Sociais porque humanas eu sempre gostei muito, sempre gostei de ler... Aí eu passei, e foi uma surpresa muito grande, porque eu fiz totalmente à toa, e de repente passei pra 2ª e vi que tinha estudar porque não era fácil passar pra 2ª fase... E eu tinha que aproveitar, estudei e passei. Se fosse hoje... Eu até pensei em tentar transferência, mas acho que talvez seja melhor eu me formar logo e depois fazer algum curso, eu acho que Pedagogia pra mim é o que está mais forte, Educação, Psicologia também. Mas eu acho que Pedagogia é mais... Misturar com Ciências Sociais... Quando pensava em Educação, pensava: “ah, dar aula em escolinha, não quero isso”; não precisa ser isso. Quando se está no colegial, acaba nem tendo no ao direito das combinações que dá pra fazer, mas sei lá, hoje penso diferente.

Gisela: *Quando você fala que faria outra coisa, você acha que tem mais a ver com conteúdo da faculdade ou com o trabalho?*

Paloma: *Acho que tem mais com o trabalho, e acho que tem a ver também com desenvolver paixão por alguma coisa, que acho que aqui eu não consegui desenvolver... E talvez nem tenha tentado muito; não sei, não rolou muito. Acho que talvez se tivesse feito outra coisa talvez isso rolasse, não é uma coisa que me incomoda muito, não é um lugar que eu venho e falo: “ah, não aguento mais”. Não é assim, eu gosto, mas não é tanto; vejo pessoas que são apaixonadas, mas acho que aqui nas Sociais tem muita gente que nem eu, acho que até a maioria, talvez, meio que faz sem saber direito se é isso mesmo.*

Aqui, novamente deve-se lembrar das idéias de Marialice Foracchi (1982), que afirma que o estudante nunca pode saber exatamente a carreira que quer seguir, a não ser após a própria experiência do curso universitário. Mas, para

integral, para poder ter “organiza ão”, “foco”, “várias frentes de procura” (mural da faculdade, internet, dicas e indicações).

Gisela: *A gente e voce e seu pai ou voce e a terapeuta?*

Paloma: *Eu e a terapeuta. A gente pôs no papel tudo e foi fundamental, porque uma coisa e voce ficar meio pensando... Eu lembro que tinha uma epoca que eu mandava currículo pra um monte de lugar, aí eu falava "bom, tá bom, então vamos esperar". E o tempo ia passando, e eu acho que procurar emprego e coisa de ciclos. Primeiro ciclo: voce manda o currículo pela primeira vez, esse ciclo dura, acho que uns tres meses, não sei direito. Depois tem que mandar de novo, de novo... Eu não fazia isso, eu mandava uma vez e depois de um tempão eu mandava... Isso de escrever foi muito importante, eu colocava o que fiz, "mandei um e-mail, fui lá"... A organiza ao foi muito importante, fui obrigada a encarar mais de frente. Eu guardei tudo isso que eu fiz, as folhinhas, vou ate fazer com meu namorado que está desempregado, minha mãe... Vou fazer de todo mundo, sabe!*

Lahire (2004) revela como a escrita – as práticas mais comuns da escrita – é um fantástico exemplo de ruptura em relação ao senso prático e à memória incorporada (hábitos não reflexivos incorporados), tornando “possível o domínio simbólico de certas atividades, bem como a sua racionalização” (p.117). Em muitas situações cotidianas, as ações são realizadas aquém de toda reflexão, como um tipo de ajustamento não consciente do senso prático a uma situação social. Já em um momento de crise, provocado pela não-coincidência do estoque de esquemas incorporados a uma dada situação, cria-se uma oportunidade para “uma intensa produção de escritos pessoais que vêm compensar uma incerteza ou um vazio de identidade” – isso, claro, desde que se saiba escrever (p.122). Entretanto, o que o autor quer mostrar é que a produção da escrita e a ruptura que ela provoca com a lógica do senso prático não ocorre somente em situações de desajustamento, mas acontece em momentos comuns da vida social. Independentemente da forma possível de classificar a situação vivida por Paloma – se faz parte de uma crise ou se já é uma situação comum –, é fato que ela é longa. Assim, para entender o que significa “*pôr no papel*”, concorda-se com Lahire (2004) quando ele afirma que:

As práticas escriturais e gráficas introduzem uma distância entre o sujeito falante (ou o ator agente) e sua linguagem e lhe dão os meios de dominar simbolicamente o que dominava praticamente até então, a saber, a linguagem, o espaço e o tempo. (...) A escrita intervém, também, quando se trata de *controlar dura ões relativamente longas* e quando se impõe a *tarefa de preparar o futuro*, situações que se opõem à imediatez das práticas cotidianas e à relação imediata com o mundo. (...) *Ao objetivar a a ão por vir, as práticas da escrita operam um distanciamento da prática. Elas possibilitam não apenas uma volta reflexiva à a ão, mas a sua prepara ão reflexiva.* (p.121; 126; 135, grifos meus)

Ora, tal forma de agir é muito divergente daquela expressa pelos jovens da configuração 6 que – privilegiados como Paloma em temos materiais – não apenas não têm esse

planejamento, como se esquecem de olhar o site, de levar o currículo, etc. e não encaram o ato de procurar trabalho como “trabalho”. Aqui, a situação é oposta:

Ah, foi trabalhoso, procurar emprego já é um trabalho por si só, se você leva a sério, se você aproveita o seu tempo. Eu acho nessa coisa de procurar eu tive muito tropeço, porque era uma coisa que eu tinha que me comprometer, e no começo eu não conseguia me comprometer, porque não era o que eu queria fazer. Mas eu tinha que fazer alguma hora, e tem essa coisa: meu pai um dia me falou uma coisa, que eu queria viajar no final do ano, falou assim: “mas é o emprego?”. E aí é uma época que aparece muita coisa, final de ano e começo do ano, eu queria viajar, era uma oportunidade que eu tinha no momento, pra Cuba, com pessoa que eu gosto muito. Se não fosse naquela hora, não ia ser nunca mais. Foi difícil, eu falei: “não, eu vou”. Depois meu pai falou: “como você vai pra Cuba, como você tira férias, se você está procurando emprego? Quem tira férias e quem está empregado!”. Eu achei aquilo um absurdo, só que depois de um tempo eu fiquei pensando e falei; “faz sentido, você não pode”. É muito difícil, você não está ganhando nada em troca, você ganha? Não, não, não, e você tem que continuar naquilo até o fim, até acontecer alguma coisa, você não pode desviar daquele foco, você não pode viajar, não dá pra ser assim, e muito difícil, nossa!

A partir dessa descrição do processo, também começam a aparecer semelhanças insuspeitadas entre contextos, ou seja, entre seu discurso e o daquele dos jovens das configurações 1 e 2, especialmente no tocante à angústia que tal processo produz. Além disso, há recorrências pela crença de que sua faculdade não é um diferencial, até porque “eles exigem experiência” (configuração 1) e pela falta de confiança em seu preparo, já revelada anteriormente (configuração 2)

Particpei de vários [processos seletivos]. Acho até que, não sei o que é pior, participar ou não, porque você fica com uma expectativa muito grande... E eu, assim, é que eu nem lembro mais de quantos, teve alguns que eu fui até o último, assim, mas no final, que era poucas pessoas já, saí, era sempre quem tem experiência. Estágio e eles querem experiência, não tem o menor sentido isso. (...) Inglês é o que eles deixam explícito; e experiência o que eles deixam implícito, mas que na hora de contratar, escolher, eles mostram que é um diferencial. Mas na hora da entrevista eles dizem que não tem problema a experiência. (...) Entrevista é chato, e tudo chato! Muito chato! Primeiro que dinâmica de grupo é um saco! Cada um tem um critério pra fazer dinâmica de grupo, fiz dinâmica que você tinha que descrever sua vida em um papel fazendo três desenhos... Foi horrível, sei lá, nem conhecia aquelas pessoas pra ficar falando da minha vida pessoal... Depois, já vira rotina...

Paloma conta que ficou muito feliz ao receber seu “primeiro sim”. Saiu de um museu (onde seria o estágio) contando para todo mundo: “nossa, arranjei emprego”. Ela acabou não aceitando porque, contrariamente ao que imaginava (monitoria), “ia ter que ficar o dia inteiro em uma sala vazia; não ia ter nada de crescimento”. Além disso, no mesmo dia, a editora (onde ela já tinha realizado uma entrevista) lhe telefonou para também entrevistá-la. Nesse “tempinho horrível”, quando tinha que tomar uma decisão de um dia para o outro, quando não conseguiu dormir porque sua “cabeça estava borbulhando”, Paloma teve o inesperado apoio de seu pai – o que, mais uma vez, mostra como o micro-clima social, o ambiente familiar,

neste caso amortizando as situações de crise, interfere no processo de transição (Casal, Masjoan e Planas, 1988).

Aí eu fui pra casa super nervosa pensando nisso, aí eu falei com meu pai, que é um fator, que eu achei que ele ia chegar e falar: “não, você vai ter que aceitar esse emprego, não sei o que”... E ele falou que não, que achava que eu não tinha que aceitar, que era muito pouco mesmo, que eu não tinha que fazer qualquer coisa só por causa desse desespero de arrumar emprego e tal.

E como ela se sentiu nas vezes em que não conseguia passar por todo o processo seletivo? Novamente aí aparecem dois momentos, um passado, quando ela não queria e podia não trabalhar – e que a diferencia radicalmente dos jovens das configurações 1 e 2; e um presente, quando, tomada a decisão pelo trabalho, ela sofre com os “nãos” e com as recusas que recebe:

Ah, primeiro, toda vez que eu tinha entrevista, eu ficava fazendo preparações psicológicas pra não ter expectativa nenhuma, e eu nunca consegui não ter expectativa nenhuma. E aí, quando a resposta era não, era engraçado: no começo, quando eu comecei a procurar emprego, eu procurava, mas eu não queria trabalhar, na verdade; então, eu ficava meio feliz de ter recebido um não, no fundinho, ficava meio triste pelo não e meio feliz, porque “ah, ainda não vou ter que trabalhar então”. Mas quando a coisa foi engrossando, que eu fui vendo que eu precisava, que eu queria, aí foi ficando meio sofrido, de não aguentar, de falar: “meu, o que está errado, qual o problema, nunca vou conseguir, o que é isso?” Era meio desesperador, eu não via muita luz no fundo do túnel, não tinha solução pra aquilo, eu não sabia o que fazer, não sabia o que estava faltando: “querem experiência e ninguém me dá experiência! O que eu faço?!” Então foi bem... Levar ‘não’ e muito ruim, e um atrás do outro... Às vezes eu tinha expectativa mesmo, de achar tipo: “meu, fui bem, acho que eles gostaram de mim, tal e não sei o que”. E não ia, era muito chato.

Mesmo tendo um “porto seguro” em termos monetários, Paloma afirma que precisa se “preparar psicologicamente” para enfrentar novamente o processo de busca de trabalho – que ela nem sabe se de fato ocorreria; e se ocorresse, seria em apenas um ano. Mas, para ela, esse preparo faz sentido diante das experiências do “não” pelas quais passou e diante do trabalho que o estar em busca exige. Quando soma as representações do que se exige nos processos e do que ela efetivamente possui, Paloma revela – surpreendentemente, dada a sua posição social, indicando novamente que a insegurança atinge a todos – o medo que sente de ficar desempregada, e o que poderia fazer para vencê-lo.

É um ano lá [o contrato de estágio], aí eu... Quando acabar esse um ano, eu ando pensando muito nisso, tentando tirar minhas esperanças de efetivação... Primeiro porque se efetiva se alguém sair. Então, se abrir alguma vaga lá dentro de algum empregado mesmo... Aí, fico pensando, sei lá: “será que se alguém sair em outra área, será que eu entraria?” Mas eu acho que não, porque o meu estágio é naquela área, o que eu aprendi, o que eu estou pronta, entre outras, porque nem sei se estou pronta, pra fazer, e naquela área, naquele departamento. Então eu ficaria lá mesmo. Eu tento agora... Meu contrato é de um ano, e já vou me preparando pra ficar desempregada de novo... Eu acabei de começar a trabalhar, mas acho que eu tenho que me preparar psicologicamente, porque é muito difícil... Eu já vou pensando o que eu posso

fazer quando eu não tiver mais emprego, pra onde eu posso ir, se tem algum lugar novo que eu posso ir... Tem um trabalho que eu fa o no [nome do colégio onde estudou], aliás, no teatro, que eu vou os finais de semana lá, a gente fica lá, recepção, informa onde é o banheiro, e ganha super bem. Pra escola é legal, é gostoso ir lá, foi o que me segurou muito, assim. No tempo que eu estava sem emprego, o que me segurou muito foi esse trabalho, dava um dinheiro e eu não ficava... E eu sempre fui muito mão de vaca, mesmo assim dava uma folguinha, assim. Agora que eu estou trabalhando, é uma coisa que cansa, porque é final de semana, e eu trabalho a semana inteira. Então, final de semana, que eu poderia descansar, eu vou lá... Eu pensei em parar, mas eu não vou parar, porque eu sei que daqui a um ano quem sabe vou estar desempregada, e quem sabe o [nome do colégio] vai de novo me salvar.

Mais ainda, ela tem medo de ter que enfrentar sozinha a sua situação, para o que conta com seu antigo colégio para lhe “salvar”. Esse salvamento poderia vir de sua família ou de qualquer outro círculo mais próximo. O interessante é que ele de algum modo se aproxima do recurso “num passe de mágica” – utilizado pela pesquisa “Perfil da Juventude Brasileira” para o jovem indicar os principais problemas que atacaria, tanto pessoais quanto sociais, caso lhe fosse dado esse poder – que, como reflete Guimarães (2005b), é um recurso “eloqüente para expressar o sentido de declínio da autoridade pública e de isolamento social, que se contêm na forma contemporânea de individualização” (p.161). Assim, diferentemente dos discursos de todas as outras configurações, Paloma não enfatiza o esforço pessoal como a chave para a conquista, talvez até pelo fato de não saber exatamente o que quer. Não sem razão, além da ausência do “esforço”, não se encontram aqui o “crescer” e/ou “correr atrás” que perpassam todas as configurações; no lugar deles, “dor”, “sofrimento”, “desespero”, “medo”, ou expressões marcadas pela negação: “a gente não sabe direito”, “não tenho confiança”, “não escolhi”, “não tenho uma paixão”, “não consegui”.

Para o seu futuro, Paloma ainda não se vê trabalhando em nada. Tem algumas certezas no plano pessoal: não quer morar fora do Brasil e quer ser mãe, um dia. “Mas, fora isso, eu não sei, e muito incerto pra mim, mesmo quase acabando a faculdade...”. Apenas antecipa, depois de ter passado e se marcado por tantos processos de busca de trabalho que, adulta, vai ter que aceitar qualquer tipo de emprego para se sustentar; por enquanto, tem o respaldo dos pais para recusar um trabalho e/ou estágio que não lhe compensem do ponto de vista do conteúdo, do aprendizado, das condições...

*Depois do que eu estou passando agora, que estou com **responsabilidade** de trabalhar de verdade, pela **primeira vez**, é difícil não aceitar qualquer coisa. Acho que vou acabar aceitando, aceitando o que **aparecer**, vou acabar conseguindo um jeito de **me virar**, porque acho que nas Sociais não tem essa coisa: eu pelo menos não tenho, de me ver trabalhando nisso, de ter um **futuro** meio que arranjado. Eu ate falei da outra vez: se **aparecer**, eu vou indo. Se aparecer um trabalho em Rondônia, se for o que aparecer, eu vou, e o premio final acaba sendo essa coisa de se sustentar, de ir atrás do que voce quer, que antes, pra mim, não fazia nenhum sentido e agora faz totalmente.*

Aqui, mais do que em qualquer outra configuração, o futuro aparece como indeterminado e indeterminável (Leccardi, 2005): Paloma não sabe que direção vai tomar seu futuro profissional; por isso, vai indo, vai aceitar o que aparecer, vai “*se virar*”. Acha que não pode planejar muito, mas tem consciência de que, para ela e para os jovens de sua posição social, o futuro, mesmo que incerto, garante um certo conforto, tal como reconhecem os jovens da configuração anterior:

Gisela: *E como é o mundo de hoje para o jovem viver?*

Paloma: *Ah, depende. **Depende** de muita coisa. Eu acho que... Bom, **depende** de que jovem. Jovem que nem eu, as pessoas que eu convivo, eu acho que tem muita... no sentido, sei lá, no sentido de cultura, de acesso às coisas, à gente tem muito, ainda mais aqui em São Paulo, acho que é muito bom, hoje, muito mais do que antes, a liberdade e tudo mais. Acho que a gente tem muito mais, apesar dessa coisa toda de violência e etc., que não é só pra jovem, e pra todo mundo, mas acho que tem muito mais. Agora, pros jovens de classe mais baixa, acho que não tem acesso, tem esses Sescs e tal, mas acho que rola uma apartheid, assim, e complicado. Eu não sei, mas acho que no sentido, assim, dessas campanhas que fazem, tipo drogas e não sei o que, acho que até atingem, eu não tenho no ão, e até um assunto interessante, mas acho que até atingem todas as camadas, porque a TV é uma coisa que chega a todo mundo, **mas essa parte cultural, acho que é uma parte complicada, trabalho nem se fale, e sempre mais complicado ainda pras classe mais baixas. Pra mim sempre foi complicado, por causa do meu curso, acho. E acho que é isso, sei lá, e que rola muita coisa. Falar do mundo, no mundo rola muita coisa, muito assunto, mas quando penso em jovem, penso mais em cultura, essas coisas de ter acesso à educação e cultura. Eu acho que é bem dividido: pra mim, por exemplo, está timo; agora, pros outros eu acho que já é mais complicado. Ah, eu não sou muito otimista assim. No geral, pros jovens em geral, eu acho que essa coisa de apartheid, que eu falei, acho que não melhora, ou fica igual ou piora, acho que não tem muita perspectiva. Pra mim pessoalmente, sei lá, **difícil** falar também. Essas coisas de, ah, família, não sei de nada, depende de tanta coisa, não dá para ficar planejando muito.***

Vivian, embora se veja em um trabalho para conseguir o que realmente deseja; e embora acredite que haja muito imediatismo entre os jovens, que “*preferem fugir*” e “*ficar bebendo em bar*” em vez de se preocuparem com coisas mais importantes; preocupa-se com as ações do dia a dia, com o detalhe que pode fazer a diferença. Na verdade

abrir-se de modo positivo para a imprevisibilidade (...) à medida que as ‘oportunidades se apresentam’” (p.51).

Em resumo, esta configuração é composta por apenas duas jovens, Vivian, de 19 anos, e Paloma, de 21. Estruturalmente, elas se assemelham muito aos jovens da configuração 6 e àqueles da 5 com melhores condições sócio-econômicas. As duas sempre estudaram em escola particular de boa qualidade e, atualmente, estão em faculdades altamente reconhecidas: Vivian estuda *Design* no Instituto Europeu de *Design* e Paloma faz Ciências Sociais na USP. Mantidas pelos pais – que têm ensino superior completo e trajetória profissional estável –, nunca precisaram e não quiseram trabalhar até começarem a faculdade – e é exatamente aqui que elas são diferentes dos jovens das configurações 5 e 6: se ambos enfrentam o processo de busca de trabalho de formas diferentes (dificuldade para os primeiros *versus* maior tranquilidade para os segundos, decorrente, em grande parte, do fato de estarem em faculdades reconhecidas), não há, em suas maneiras de falar, sofrimento quanto à entrada propriamente dita no mundo do trabalho. Em outros termos: essa entrada pode até ser difícil dada a demora e a incerteza dos processos seletivos; mas não há receios decorrentes da passagem da escola ao trabalho. A situação é totalmente diversa no caso das duas jovens desta configuração: elas não queriam trabalhar porque não queriam se tornar adultas. Em outras palavras, a passagem ao mundo adulto aparece como uma tensão mais forte do que propriamente a transição da escola ao trabalho. Não é o trabalho que orienta primeiramente seu discurso, mas sim a dúvidas e as angústias para se tornar adulto.

Quadro com características de perfil de cada entrevistado da Configuração 7

Nome	Idade	Cor	Posição na família	Escolaridade	Tipo escola*	Situação no mercado de trabalho	Onde encontrei
Paloma	21	Branca	Filha	Cursava superior em Ciências Sociais (USP)	Privada	Recém-inserida estágio	CIEE
Vivian	19	Branca	Filha	Cursava superior em Design (IED)	Privada	Procurava estágio	CIEE

* Refere-se à escola fundamental e média.

12

CONCLUSÃO

Após a análise das sete configurações discursivas, ou seja, das sete maneiras de falar sobre o fenômeno da transição da escola ao trabalho e dos processos de qualificação e inserção profissional, que considerações finais podem ser tecidas? Em primeiro lugar, deve-se observar que a passagem da escola ao trabalho faz parte de uma transição maior, que é a transição à vida adulta. Os estudos que se dedicam a essa temática já revelaram que tal transição é simultaneamente profissional e sociocultural, devendo, por isso mesmo, ser analisada a partir de uma perspectiva multidimensional, que relacione as esferas da família, da escola e do trabalho (Lagree, 1998), onde estão presentes o mundo adulto e/ou o grupo de pares, que se encarregam de reconhecer e outorgar a autonomia e a identidade (Dubar, 2005) ainda em construção pelos jovens (Galland, 1996; Mauger, 1998). Marcadas pela perspectiva de que há múltiplas juventudes (Bourdieu, 1983; Casal, Masjoan e Planas, 1988), tais análises, conjugadas às dimensões temporais do passado, do presente e do futuro (Atias-Donfut, 1996), indicam que há na atualidade uma multiplicidade dos modos de adentrar à idade adulta, nos quais se inserem novos estilos de vida (Camarano et al., 2004; Galland, 1996).

Ora, diante disso e diante da pluralidade de sentidos e de experiências em torno dos processos de transição escola-trabalho, atestadas com a análise das sete configurações, parece plausível afirmar que não se pode falar da passagem da escola ao trabalho em geral. Os termos dessa relação devem ser sempre especificados: de qual escola (pública ou privada; média ou faculdade, etc.) se provém; qual trabalho se realiza – ou não se realiza – no presente e se realizou – ou não – no passado (manual ou não-manual, emprego ou estágio, etc.); qual trabalho e/ou qual formação se almeja para o futuro. Impossível chegar a uma conclusão sem passar pela especificidade de cada configuração. Recuperemos, então, resumidamente, os campos de significação de cada uma delas, isto é, a maneira como cada agrupamento de jovens discorre sobre a relação entre educação e trabalho.

O campo de significado da primeira configuração move-se em torno da experiência ocupacional passada – “*experiencia de vida*” –, que é contraposta pela exigência de comprovação na carteira de trabalho. Composta por sete jovens que têm entre 20 e 28 anos, quatro dos quais com família constituída, essa “juventude adulta” começou a trabalhar cedo, por volta dos 14 anos. Para todos eles, a experiência escolar (na escola pública) – e o que se aprende nela – é apartada de suas atividades laborais, atuais e anteriores. Como todos têm um relativo passado ocupacional, não se trata aqui de inserção, mas de re-inserção no mercado de trabalho, o que faz muita diferença na maneira de falar do processo de qualificação e de conquista de uma ocupação. É assim que eles valorizam sua experiência profissional e sentem-se seguros na sua capacidade para trabalhar e para enfrentar os processos seletivos. Por outro lado, não conseguem – não podem – falar sobre essa experiência aos agentes do mercado de trabalho, pois “*eles*” exigem experiência comprovada pelo registro em carteira, ou seja, só examinam aquilo que está escrito. A concorrência, a falta de oportunidades e o local de moradia – ou seja, fatores que eles não comandam – foram mencionados como obstáculos para a conquista de um emprego.

Dois desses jovens (Eliseth e Vanderson, os mais velhos e casados) acabaram o ensino médio e não continuaram os estudos. Se, dentro da transição à vida adulta, a passagem da escola ao trabalho já foi realizada há um certo tempo, a questão que agora os move é a volta ao estudo, mais especificamente, ao ensino superior. O trabalho é necessário, portanto, não só para a sobrevivência da casa, mas também para o custeio da continuidade do percurso escolar. Não se trata mais de transição da escola ao trabalho, mas do trabalho aos cursos formais, em especial à faculdade. Essa nova transição muda a perspectiva com respeito ao tempo, pois eles manifestam certo arrependimento por não terem realizado mais cursos no passado; mais ainda, eles se arrependem por não tê-los feito na hora certa. Já Cassiano, Geny, Vicente e Ana Maria, que alcançaram o nível superior, possuem uma maneira de falar muito diversa no tocante à expectativa mais imediata: almejam um estágio ou emprego na área, para colocar em prática aquilo que estão aprendendo. Porém, essa maneira de falar e essa expectativa diversa não significam que o curso superior produza resultados diferentes. Ou seja, se os jovens que aí ingressaram possuem um projeto de mobilidade que vai além do horizonte das capacidades familiares de prover mais escolaridade, eles também estão procurando um trabalho que não é necessariamente o trabalho da sua “*área*”. Estar no ensino superior não muda a realidade concreta e presente de suas vidas; mas permanece a crença de que o diploma fará diferença para “*crecer profissionalmente*” no futuro. Conquanto não se sintam culpados pelos

obstáculos enfrentados, a responsabilidade por realizar seu processo de qualificação é vista como um problema individual.

Os cinco jovens da segunda configuração, que têm entre 18 e 25 anos, ainda cursam (Tatiana) ou concluíram o ensino médio há pouco tempo (Anselmo, Clara, Diana e Suely). Aqui, a escola regular (majoritariamente pública) está novamente apartada da esfera do trabalho, e esses jovens não reconhecem a experiência aí vivenciada. Percebendo que não podem parar os estudos, eles acreditam que é chegada a hora de procurar um “*trabalho fixo*”, para que possam custear seu processo de escolarização formal. A busca atual é vista como sinônimo de primeiro emprego, primeiro trabalho registrado. Trata-se aqui, portanto, de inserção propriamente dita. Tal como os “jovens-adultos” da configuração 1, estes atribuem suas dificuldades de obter um trabalho a um agente externo e assimétrico – novamente são *eles* –, mas, por outro lado, vêem a não-continuidade dos estudos e a falta de experiência como uma falha e uma falta pessoal. Assim, manifestam algum tipo de arrependimento e são incapazes de reconhecer suas potencialidades. Sem um passado e com um presente comprometido por essas lacunas, eles buscam “*correr atrás*” de um passado perdido. De todo modo, apesar do desânimo, acreditam que podem “*ser alguém na vida*”, ainda que no futuro longínquo.

Os seis jovens da terceira configuração têm entre 16 e 18 anos, isto é, são ainda “adolescentes”, e cursam o ensino médio. Eles têm uma forma muito otimista e até ingênua de narrar seu processo de busca de trabalho. Sem experiência, eles buscam um estágio justamente para adquiri-la. Desse modo, diferentemente da configuração 2, eles não vêem essa falta como um problema, mas sim como um atributo de sua condição juvenil. Se – assim como os jovens das configurações 1 e 2 – estes viveram (Gabriel), estão vivendo (Carla e Rafael) ou vão viver a experiência simultânea da escola e do trabalho (Crisitiano, Melissa e Nadya querem um estágio antes de acabar o ensino médio), não há propriamente para eles passagem de uma esfera a outra. Mas, se não se trata de transição, pode-se falar em tentativa de inserir-se? Sim, quando se pensa que eles tentam se incluir em algum tipo de trabalho; não, quando se pensa que o estágio é apenas uma passagem para a aquisição de um aprendizado e de uma experiência de valores conexos à esfera laboral, como responsabilidade. Eles se sentem preparados para trabalhar e têm um projeto de curto prazo, além da obtenção de um estágio: a entrada na faculdade logo após o término do curso médio, para o que o ProUni foi largamente mencionado. Como nos jovens das configurações anteriores, o esforço pessoal é visto como meio para cada um poder “*crescer*” e “*ser reconhecido*”.

O eixo de significação da quarta configuração – composta apenas por Rose, 25 anos, formada em Letras, mas com histórico ocupacional na área de crédito – gira em torno da crença de que não há dificuldades para sua re-inserção no mercado de trabalho, já, na sua visão, cada um é quem cria suas oportunidades, a partir dos objetivos que constrói. Apesar desse discurso, ela se confessa “*perdida*” quando demandada sobre seus planos para o futuro. Na verdade, se ela pôde fazer uma efetiva e rápida transição da escola ao trabalho após o fim do ensino médio, tendo permanecido sempre na mesma área de trabalho, manifesta uma frustração por não ter seguido a carreira na qual se graduou.

Os onze jovens da quinta configuração são aqueles para quem as dimensões do crescimento e do reconhecimento profissionais aparecem com todo vigor. Com idades variando entre 18 a 24 anos e de origens sociais diversas, todos (com exceção de apenas uma) estão no ensino superior e procuram um estágio ou um emprego na área. Com cursos extracurriculares e com o nível superior, estes jovens buscam “*coisas novas*” e vão adquirindo mais “*conhecimento*”, que os fazem se sentir “*preparados*” para trabalhar em sua “*área*”, onde poderão “*mostrar*” sua “*capacidade*”, seu “*potencial*” e atingir seu “*objetivo*” de “*crescer*”. Trata-se, de fato, de um processo que visa uma inserção no trabalho e, mais especificamente, em um trabalho relacionado ao curso. Como para os rapazes e moças da configuração 1 que estão no ensino superior, trata-se aqui efetivamente da transição da escola (no caso, a faculdade) para o trabalho; mas, se lá, o trabalho na área (e o crescimento e o reconhecimento dele decorrentes) está posto em um futuro mais distante, aqui ele é conquistado no presente ou almejado em um futuro muito próximo.

O eixo de significado dos jovens da sexta configuração situa-se na primazia do estudo perante o trabalho, no alto capital cultural que possuem e lhes ajuda a atravessar os processos seletivos e nas ampla gama de escolhas que podem efetuar. De origem social mais elevada, eles só começaram a buscar trabalho após a entrada na faculdade. E, mesmo estando aí, essa busca não é realizada com urgência, já que eles podem se esquecer de olhar a internet para ver se chegou alguma mensagem sobre vagas, de levar o currículo em entrevista, podem ser “*pregui osos*” para procurar, podem descansar nas férias da faculdade e, finalmente, podem se recusar a participar de dinâmicas de grupo. Estes são os jovens que mais condições têm para experimentar situações no mercado de trabalho, como o trânsito entre ocupação e inatividade, ou entre ocupação e desemprego, embora a maioria deles não se veja como desempregado diante da privação de um trabalho. Se, como os jovens da configuração 5, estes aqui querem um estágio ou um emprego na área do curso superior, eles também sabem –

diferentemente daqueles – que uma carreira sólida de longa prazo em uma empresa é atualmente algo muito difícil. Aquilo que para os jovens da quinta configuração parece ainda o caminho “natural” a ser seguido depois da formatura universitária, ou seja, o caminho associado ao término da graduação – o crescimento e o reconhecimento em uma profissão – é aqui visto por alguns jovens como um caminho já ultrapassado nos dias de hoje. Não sem razão, ter sua própria empresa ou dar aulas são planos fortes que aí aparecem. Assim, trabalhar aqui adquire a conotação de um valor em si mesmo, isto é, para a satisfação pessoal. Se os jovens das outras configurações acreditam no mérito pessoal como forma de “*ser alguém na vida*” (configuração 2) ou “*crescer profissionalmente*” (configuração 1 e especialmente 5), aqui, a ênfase de que cada um pode “*fazer a sua chance*” e “*subir*” sozinho na vida é ainda maior.

O campo de significação mobilizado pelas duas jovens da sétima configuração (Paloma, de 21 anos, e Vivian, de 19) situa-se na dificuldade – ou melhor, no receio – que expressam para adentrar no mundo adulto. Embora a questão da transição da escola ao trabalho apareça, o medo de se tornar adulta – e de enfrentar todos os aspectos a ele relacionados, como o trabalho – orienta os depoimentos. Dito de outra forma, a fala sobre essa passagem antecede àquela que se dá sobre a da escola (no caso, a faculdade) ao trabalho. Por outro lado, a partir do momento em que percebe um desejo e uma vontade de trabalhar, Paloma descreve detalhadamente os dois anos de sua busca por um estágio, processo “*desesperador*” e “*sofrido*”, que exige tempo integral, para poder ter “*organiza ão*”, “*foco*” e “*várias frentes de procura*”. Ora, tal forma de agir é muito divergente daquela expressa pelos jovens da configuração 6, que – privilegiados como ela em termos materiais – não têm esse planejamento e não encaram o ato de procurar trabalho como “trabalho”. A partir da descrição do seu processo de busca, também começam a aparecer semelhanças insuspeitadas entre contextos, ou seja, entre o discurso de Paloma e o daquele dos jovens das configurações 1 e 2, especialmente no tocante à angústia que tal processo produz. Mais ainda, Paloma tem medo de ter que enfrentar sozinha a sua eventual situação de desemprego. Surpreendentemente, dada sua origem social, ela é a jovem que revela maior insegurança e incerteza quanto ao seu futuro.

A partir desse resumo, poder-se-ia agrupar as quatro primeiras configurações e as três últimas a partir do polo privilegiado na transição da escola para o trabalho: no primeiro caso, a esfera laboral tem predominância na vida atual dos jovens; no segundo, é a condição de estudante que guia seus discursos. Fatores como a origem social, a dinâmica familiar, a

escolaridade, o tipo de escola freqüentada, a trajetória ocupacional e a própria idade apresentaram enorme influência nessa multiplicidade de vivências e representações sobre os processos de qualificação e de inserção profissional. Os mais jovens, e que ainda estudam (configuração 3), são, em geral mais otimistas e seguros na sua vontade de trabalhar; aqueles de idade relativamente próxima, mas que não deram continuidade à sua formação após o fim da escolaridade obrigatória, sentem-se incapacitados em sua busca de trabalho. Os rapazes e as moças com um percurso ocupacional (configuração 1) ou escolar (configuração 5 e 6) mais longo valorizam, respectivamente, sua experiência passada e o conteúdo do curso superior. Os que vêm de meios sociais mais elevados (configuração 5, 6 e 7) afirmam ter maiores condições de transitar entre trabalhos – ou entre trabalho e inatividade – e maior domínio sobre suas condições de inserção no mercado, recusando-se a fazer certos tipos de atividade.

A posição na família pesa igualmente nesse domínio, já que a urgência material dos jovens casados limita suas possibilidades de escolha. A cor da pele faz diferença para os quatro negros que estão no ensino superior mas não conseguem emprego relacionado ao curso (configuração 1). O gênero também pesa na passagem da escola ao trabalho: se este é um dos atributos clássicos que marca as chances de obter ocupação – em geral em detrimento das mulheres –, no âmbito familiar as moças parecem ter maior licença para postergar a entrada no mercado de trabalho, e os homens, ao contrário, maior expectativa quanto à sua inserção. A literatura (Heilborn e Cabral, 2006; Hasenbalg, 2003b; Guimarães, 2006b) já apontou que os padrões de transição ao trabalho variam conforme os sexos, mas sintomático dessa diferença é o fato de que apenas jovens mulheres compõem a sétima configuração, aquela que tem medo de entrar na vida adulta.

Mas, se a origem social e o perfil dos entrevistados podem explicar a presença de uma perspectiva mais segura no futuro (configuração 6), eles não são suficientes “para entender os possíveis determinantes que estão subjacentes à formulação de tais discursos e à sua recorrência entre indivíduos” (Guimarães, 2005a, p.19), já que Rose, de posição social diversa, tem a mesma crença dos jovens desta última configuração de que cada um faz a sua própria chance. Origens e perfis também não são suficientes para entender a divergência nos modos de falar entre pessoas relativamente homogêneas, uma vez que Paloma e Vivian, de meios sociais semelhantes aos dos jovens da sexta configuração, são as que mais expressaram medo e insegurança quanto ao futuro. Além disso, no processo de busca de estágio de Paloma, há recorrências discursivas com os “jovens-adultos” configuração 1 – pela crença de que sua faculdade não é um diferencial e porque “*eles exigem experiência*” – e com os jovens da de

número 2, que não confiam em seu preparo e em suas capacidades. Isso significa que as maneiras de falar sobre a transição entre escola e trabalho e sobre a qualificação podem ser similares entre jovens em posição diversa e podem variar entre aqueles que possuem uma condição relativamente similar, indicando a pluralidade de modos de (re)ingressar no trabalho, que não repousa sobre nenhum critério absoluto.

Além dessa trajetória individual – que é idiossincrática, mas, simultaneamente, análoga a muitas outras (Lahire, 2002) –, Dubar (1998b; 2005) afirma que os processos de transição e de inserção são construções sociais que precisam ser também articuladas às políticas de educação e emprego das instituições, aí inseridos o Estado, as empresas e os agentes de intermediação. Nesse sentido, as biografias dos jovens entrevistados não podem estar dissociadas do fato de que o Brasil segue o modelo dos “países que enfatizam a educação acadêmica e geral nos níveis de ensino que precedem a universidade, [onde] os vínculos entre escola e trabalho tendem a ser mais fracos” (Hasenbalg, 2003b, p.148).

Com isso, pode-se levantar a hipótese de que, se transição é um processo de passagem entre duas coisas que estão relacionadas, no Brasil – ou melhor, para os jovens que procuram trabalho por meio de mecanismos institucionalizados de intermediação na maior metrópole do país –, a passagem da escola ao trabalho só parece adquirir sentido quando se dá entre a faculdade e um trabalho na área. Em outras palavras, quando não se chega ao ensino superior, não se trata efetivamente de transição escola-trabalho, seja por causa do distanciamento entre a experiência da escola regular e o mundo do trabalho, seja porque essas duas esferas são largamente conviventes, isto é, são vividas ao mesmo tempo (caso da configuração 1, 2 e 3). Se, no passado, esse distanciamento e essa convivência também se faziam presentes, até a década de 80 havia um relativo padrão de inserção ocupacional que permitia aos jovens encontrarem um posto de trabalho nos setores modernos da economia (Pochmann, 2000). A própria Rose (configuração 4), de 25 anos, que começou a procurar trabalho só depois do ensino médio – há sete anos atrás, portanto –, afirma que essa passagem foi relativamente rápida, embora ela tenha se dirigido para o setor terciário e vivido várias quebras de vínculos: *“na época, eles precisavam que tivesse s 2º grau, não precisava ter experiência”*.

Ora, a situação parece ter se modificado na última década. Os discursos dos jovens entrevistados indicam que a transição só ganha significado, para eles, quando se chega à faculdade: se o jovem estuda na escola de nível médio e trabalha simultaneamente, tem-se antes uma convivência do que uma transição entre esferas (caso da configuração 1); se ele termina o ensino médio – mesmo sem nunca ter trabalhado –, mas não continua os estudos,

essa passagem é vista antes como uma ruptura do que como uma transição, como um tempo de espera que gera arrependimento, tal como expressam os jovens da configuração 2. Os achados de Mitrulis e Penin (2006) sobre cursinhos pré-vestibulares alternativos revelam o vazio de perspectivas que geralmente acomete os jovens nessa situação. É, pois, a força do valor da educação (superior) que parece fazer diferença para essa nova geração. Aqueles que param de estudar e estão desempregados se vêem como culpados e são vistos com uma sorte de receio, de medo do que podem fazer em seus “tempos livres”. Aqui, não há como não lembrar do “hiato nocivo” dos anos 50, do qual fala Weinstein (2000): se, naquela época, a preocupação era com o tempo entre a conclusão do curso primário e o início do trabalho (na fábrica), agora tal preocupação foi transferida para o pós nível médio.

Nesse sentido, para os jovens que conseguem ingressar no nível superior, aí sim parece que a transição torna-se, de fato, uma transição, gradual – embora não linear –, que vai ganhando significado, já que eles vão adquirindo conteúdo e conhecimento específico para poder (ou, pelo menos, almejar) trabalhar em algo relacionado a seu curso e construir sua identidade profissional. É como se a relação com a experiência escolar da escola média (pública) fosse apenas instrumental, o ensino superior provendo maior integração com o mundo do trabalho e com a vida em geral. Se isso é verdade, pode-se também aventar a hipótese de que a inserção em uma determinada área só se coloca para aqueles que estão na faculdade e têm chances efetivas e aspirações subjetivas de conquistar um emprego na área e o crescimento e o reconhecimento daí decorrentes. Esse seria o caso da configuração 5, a única cujos discursos parecem referir-se à inserção como uma entrada definitiva em uma condição identitária. Todavia, apesar da especificidade brasileira – um mercado de trabalho heterogêneo e flexível, sem nomenclaturas profissionais que dêem conta do estatuto social e sem valorização de um mercado interno – apontar antes para sucessivas transições do que para a inserção como fixação em um dado estatuto; apesar da própria percepção subjetiva – *“pro mercado nunca está bom, voce se esfor a, esfor a e sempre está faltando alguma coisinha”* – também contribuir para a possibilidade objetiva da transição tornar-se permanente; acredita-se aqui que a inserção ainda tem um valor heurístico, simplesmente porque os jovens manifestam o sonho ou o projeto de crescerem e de serem reconhecidos, por meio da construção de sua identidade social e profissional.

Desse modo, se cada configuração discursiva refere-se a um modo específico de falar sobre a transição, a qualificação e a inserção profissional, ou seja, se cada uma foi criada a partir de biografias particulares que são ao mesmo tempo parte de uma experiência coletiva, a

comparação entre elas revela que há elementos comuns que perpassam a todas. Será que essa comunalidade permite que se fale de tensões e intenções compartilhadas, que caracterizariam a experiência de uma geração? Vejamos.

Em primeiro lugar, chama atenção, entre todos os entrevistados, a alta frequência do ensino superior em suas trajetórias: mais do que a metade chegou a este nível de ensino. Em um primeiro momento, pode-se dizer que isso ocorre porque aqueles que estão em procura ativa no mercado de trabalho, por meio de organismos institucionalizados de intermediação, são os mais competitivos. Mas, mais ainda, é digno de nota o fato de que todos os que não o tinham atingido mencionaram vontade ou projeto de realizá-lo. Ou seja, todos os jovens que procuravam emprego no Centro ou estágio via CIEE têm o curso superior como uma realidade próxima em suas vidas, seja por uma questão de histórico familiar que se perpetua – e que, na maioria das vezes, torna impensável a não-realização do curso (configuração 6 e 7 e parte da 5) – ou, no caso daqueles de posição social inferior, de mobilidade em relação ao *status* social e/ou profissional da família (configuração 1 a 4 e parte da 5).

Nesse sentido, o ensino médio não é mais considerado como provedor de uma qualificação para enfrentar a concorrência no mercado de trabalho. Na verdade, todos os jovens o vêem como nível mínimo para tanto, mas acreditam que uma melhor posição socioprofissional dependerá da continuidade dos estudos, em direção ao nível superior. E eles o crêem a partir de suas sucessivas socializações, na família, na escola (Dubar, 2005) e no próprio processo de busca, que se torna, ele mesmo, um tempo e um espaço para que o jovem possa ir adquirindo a própria experiência de estar em busca: se os jovens da configuração 5 são os que mais se aproximam do que Guimarães (2004b) denominou “profissionais da procura”, todos eles partilham desse tempo e desse espaço de espera, que, todavia, é vivido de maneira diferenciada. Para alguns, principalmente aqueles que pararam os estudos depois do ensino médio (como é o caso da configuração 2), mais do que “medo de não se inserir” do qual fala Vulbeau (1998), esse lugar de espera é vivido como uma parada no tempo, o que causa um vazio e algum tipo de arrependimento. Surpreendentemente, essa espera foi vivida por Paloma – uma das duas jovens da configuração 7, de elevada posição social – como um processo “*dolorido*” e “*sofrido*”. Para os jovens de todas as outras configurações, esse tempo e esse espaço são vividos como parte de seu processo de qualificação, que reverterá ganhos no futuro, ponto sobre o qual se voltará mais adiante.

Para todos eles (com exceção dos jovens da configuração 6, mais abastados, que não mencionam a palavra), a qualificação é uma categoria nativa, percebida como sinônimo de

estudo formal, para além do ensino médio, que engloba cursos extras (principalmente de informática e de inglês) e vai em direção ao ensino superior. Mas, chegando aí, os jovens percebem que novos cursos devem ser realizados – cursos na área, pós-graduação – para que eles se diferenciem de outros jovens em situação semelhante à sua. Na verdade, seguindo o argumento de Shavit e Müller e Thurow, Hasenbalg (2003b) afirma que o sistema educativo brasileiro, ao focar-se numa formação acadêmica mais geral, favorece a utilização das credenciais escolares para que o mercado de trabalho ordene os indivíduos nas “filas de trabalho”, que funcionam “como um incentivo para os jovens adquirirem mais educação, de forma a preservar ou melhorar seus lugares na fila” (p.149).

Não sem razão, a qualificação é representada como um processo ainda em construção, que se faz no presente, mas cuja direção está posta no futuro. Mais ainda, à medida que se vai passando das quatro primeiras configurações (onde a maioria só tem o ensino médio e onde há maior urgência material) às três últimas (onde todos os jovens já chegaram ao ensino superior), os jovens mencionam outros aspectos necessários que devem se somar à educação formal para que um indivíduo possa ser considerado “qualificado”. Na quinta configuração, embora o sentido da qualificação seja percebido como sinônimo de estudo formal, que segue uma ordem necessária (ensino médio, técnico, superior, cursos extras) –, ele também adquire a conotação de prática, de experiência na área. Nesse sentido, a “*área*” torna-se aqui o equivalente pleno da noção de qualificação. Além dos cursos e da experiência, a qualificação é acrescida aqui de mais um sentido: as maneiras de ser, expressas pela “*iniciativa*”, “*criatividade*”, “*flexibilidade*” ou, simplesmente, “*postura*”. O conhecimento da necessidade e da importância desses atributos – ao menos para o desempenho nas seleções – vai sendo adquirido no próprio processo de busca de trabalho, cuja experiência os deixa cada vez mais seguros para enfrentá-los.

Interessante notar que a experiência ocupacional daqueles que mais a têm (os jovens da configuração 1), conquanto valorizada, não é vista por eles como parte de seu processo de qualificação, pois, como dito, este é associado aos cursos formalizados. Por isso talvez, praticamente não houve menção, em nenhuma configuração, à qualificação que é recebida no seio da família. A exceção fica novamente por conta da configuração 6: se, para eles, o fato de estar numa faculdade reconhecida é um diferencial importante, é o sólido capital cultural que se torna o mecanismo de distinção na disputa por um emprego, expresso pelo “*um pouquinho de cultura a mais*”, pelo “*relacionamento interpessoal*”, pela conduta “*proativa*”, pelo “*linguajar mais complexo*” ou pelo “*seu comportamento*”, coisa que nenhum curso ensina,

donde se deixa patente que tais atitudes foram aprendidas e apreendidas no contexto dos meios sociais da família de origem. Esse capital cultural dá a esses jovens condições de escolher e de ter maior domínio sobre suas opções de inserção no mercado. Digno de nota é a ausência da palavra qualificação entre esses rapazes e moças, talvez porque a associem ao ensino técnico, socialmente desvalorizado pela elite da sociedade brasileira. Por outro lado, essa ausência pode indicar que o processo de qualificar-se é aí muito naturalizado, já que boa parte dele acontece ao largo das instituições formais de educação, isto é, passa antes pela socialização familiar, que eles revelam muito fortemente, mesmo que não denominando dessa maneira.

Se Rafaela afirma que “*seu comportamento*” diferenciado não se aprende em nenhum curso, não se pode desprezar o tipo de escola regular freqüentada por esses jovens: enquanto a maioria daqueles das três últimas configurações afirma ter tido aí uma sólida formação (sendo a maior parte dessas afirmações referida à escola particular), que os deixa mais seguros para enfrentar os processos seletivos, os jovens das quatro primeiras configurações têm péssimas recordações da escola que fizeram, em geral pública: o “*o ingles e’s o one, two, three e o verbo to be, que e’s isso que aprende na escola [pública]*” contrapõe-se ao “*aprendi a escrever bem, falar bem ingles, tudo isso aí foi influenciando*”, revelado por jovem que sempre estudou em escola particular de alto padrão. Na maioria dos casos, é como se os jovens das escolas particulares a encarassem como uma *instituição*, que transmite saberes e os ajuda em seu processo de socialização e de integração; já para a maioria daqueles que fez escola pública, aquilo que dela se recorda positivamente em geral está ligado a *algum/a professor/a* que marcou de algum modo suas vidas. Vê-se assim que, se para os entrevistados das quatro primeiras configurações a qualificação é associada ao ensino formal, não é da escola regular obrigatória que eles estão falando, mas sim de outro tipo de curso, como profissionalizante, técnico e superior. Desse modo, para eles, o ensino médio parece não valer muito porque a experiência da escola não é transformada em algo positivo para fazer a passagem ao trabalho.

A origem social familiar e o tipo de escola freqüentada – seja no ensino obrigatório ou no superior –, transmissoras de um *habitus* e de um dado capital cultural (Bourdieu, 1975; 1992) fazem, portanto, muita diferença quando se trata de analisar a transição para ou a (re)inserção no mundo do trabalho. Como se viu na configuração 1, embora quatro dos sete jovens estivessem no ensino superior, tal fato não mudava a realidade concreta de suas vidas no tempo presente, pois eles se diziam com muita dificuldade para encontrar emprego, mesmo

que fosse aquele situado na escala mais baixa de prestígio e salário – situação bem distinta daquela vivenciada pelos jovens das configurações 5 e 6, que buscavam estágio ou trabalho em sua “*área*” em um futuro próximo.

De fato, diante das transformações da economia brasileira nas últimas décadas, vários estudos (Hirata, 2002; Letelier, 1999; Pochmann, 2000) mostram que, apesar da elevação da escolaridade – até por conta do referido “modelo da fila” –, as alternativas ocupacionais dos jovens geralmente se encontram nos setores caracterizados pela baixa produtividade e por precárias condições de trabalho. Outras pesquisas também revelam que a obtenção do diploma não diminui o efeito do *status* socio-ocupacional do pai sobre o do filho (Georges, 2005; Prates, 2006), anulando, assim, a influência do mérito na mobilidade e no destino profissional. Em resumo, Régnier (2006) afirma que, quando se comparam indivíduos com aquisições educacionais iguais, as chances de inserção vão depender de outros tipos de atributos que não aquisitivos, mas que provém da transmissão familiar; ou seja, de atributos invisíveis que são transmitidos por herança, como já afirmava Bourdieu (1992).

Todavia, se o *habitus* e o capital cultural têm a capacidade de marcar as chances do futuro objetivo dos jovens, de nenhum modo ele engessa as esperanças subjetivas, a adesão subjetiva dos agentes à reprodução (ou superação) de sua condição social. Nesse sentido, o próprio fato de estar no ensino superior já é, para os jovens da primeira configuração, um indicativo de que eles adquiriram um outro *status* social, diverso e superior ao de sua família de origem. Vanderson, 28 anos, que ainda não tinha chegado a esse nível de ensino, afirma que pretende cursá-lo para poder mudar uma geração: “*Minha família nunca ostentou uma faculdade. Então, no caso, eu quero muito, talvez*”

Por outro lado, a graduação também cria expectativas de mobilidade profissional, já que esses jovens esperam ser reconhecidos em suas respectivas “áreas”. Mas, como esse projeto está posto no futuro, o fato de não encontrarem um trabalho condizente com seu curso – ou mesmo de estarem desempregados – de modo algum produz um sentimento de desqualificação ou de exclusão entre eles, embora cause certa frustração, sentimento que nem sempre aparece sob essa denominação. Na verdade, como eles ainda estão em processo de construção de sua qualificação e de sua identidade profissional – ou seja, como ainda estão em processo de socialização (Alaluf 1986; Dubar, 2005) –, a perspectiva está posta no futuro, ainda que distante. Já para os jovens das configurações 5 e 6, que procuram um estágio ou emprego na área para o futuro bem próximo, a formação no ensino superior – embora ainda em construção – os credencia face ao mercado de trabalho, onde querem vê-la reconhecida, numa forma de intuir o sentido da qualificação muito próxima a que encontramos na literatura teórica que nos sustentou o argumento.

A questão do reconhecimento perpassa todas as outras configurações, com especial destaque para a quinta. Aí, se o *gap* entre qualificação e trabalho também não é ainda sentido pelos jovens, ele pode ser pressentido em alguns discursos, que falam, pela alusão a um outro – namorado, pai e irmão –, da frustração de se formar em uma área e trabalhar em outra. Rose, da configuração 4, formada em Letras, mas trabalhando com crédito, revela, recorrendo igualmente à experiência de um outro (o marido), que fica muito “*triste por ele não poder estar na área dele*”, isto é, na área em que se graduou. Com maior ou menor intensidade, a problemática do reconhecimento, ou seja, de ser reconhecido como portador de uma identidade, provedora da pertença comum e simultaneamente da possibilidade de diferenciação, está presente entre todos os jovens entrevistados, em geral expresso pelo “*criar*”, “*mostrar ao público*”, “*mostrar meu potencial, minha capacidade*”, “*ser útil*”, palavras no mais das vezes associadas à dimensão do trabalho, mas não apenas ao seu aspecto econômico. De todo modo, elas só se referem ao trabalho porque houve – ou imagina-se haver – um processo de diferenciação a partir do conteúdo e do conhecimento específico do curso superior.

Aqui, é importante introduzir a distinção entre desigualdade e diferença, sobre a qual se debruçam as teorias do reconhecimento social, produzidas por Charles Taylor (em uma dimensão mais filosófica), Axel Honneth (sociológica) e Nancy Fraser (política).¹¹⁸ Todos

¹¹⁸ Tais teorias retomam a concepção hegeliana que percebe “a luta por respeito e reconhecimento intersubjetivo como motor últimos dos conflitos sociais” (Mattos, 2006, p.15).

esses autores procuram mostrar que a luta por reconhecimento significa a própria luta por direitos, que têm uma dimensão material, sim, mas também e igualmente simbólica. Na verdade, essas teorias aparecem depois que os chamados Estados de Bem-Estar Social lograram universalizar direitos para grupos que até então não participavam da cidadania. Nesse momento, surgem demandas pela afirmação das diferenças na esfera pública, para além da dimensão econômica, e tais teorias mostram-se ser um fecundo modelo teórico para interpretar os novos movimentos sociais, “traduzindo a problematização da subjetividade em um processo de constante construção ou re-significação de identidades” (Paiva, 2006, p.12). O processo de luta por reconhecimento da identidade traz implícito, portanto, tanto o princípio da *igualdade* de direitos quanto a afirmação do *direito* à diferença. Ou seja, se a premiação do desempenho diferencial é possível e configura um aspecto importante do debate político atual, ela não se faz sobre a desigualdade, mas antes pressupõe a igualdade política (Souza, 2000).

Desse modo, reconhecimento e identidade são duas faces de uma mesma moeda: se, como se analisou, a construção da identidade é um processo relacional, que envolve a “identidade para si” e a “identidade para o outro” (Dubar, 2005); essa construção também pressupõe uma dimensão de pertencimento comum – eu me reconheço e sou reconhecido como igual a um ou a vários outros grupos – e igualmente de singularidade frente ao outro – eu me reconheço e sou reconhecido como diferente desses outros. Em outras palavras, o reconhecimento se dá a partir da formação das identidades, e estas se constroem a partir do reconhecimento, que contém, ele também, a afirmação da igualdade de direitos e, simultaneamente, do direito à diferença (Paiva, 2006; Mattos, 2006). Mais ainda, está embutida nessa idéia a própria concepção de que “a autonomia individual só é possível pelo reconhecimento mútuo, intersubjetivo”, na esfera pública (Mattos, 2006, p.21).

Em resumo, a identidade de cada um é formada a partir do reconhecimento ou da ausência deste. Todos precisam ser aprovados e estimados para garantir seu próprio equilíbrio emocional. Assim, uma pessoa pode ter uma visão distorcida de si mesma se a sociedade, o outro generalizado, a vir de uma maneira negativa ou simplesmente não a vir. Como diz Souza (1998), apoiando-se em Taylor, “não reconhecimento não é algo inofensivo e sem conseqüências; pode ser uma forma de opressão insidiosa, aprisionando uma pessoa em uma concepção falsa, distorcida e reduzida de si. Assim, reconhecimento não é uma cortesia ou gentileza, mas uma necessidade vital” (p.113).

Os discursos de todas as configurações revelam que, na maioria das vezes, o reconhecimento está associado ao trabalho e também ao processo de qualificação pelo qual os

jovens passam. De fato, o trabalho é uma dimensão central dos projetos e das identidades destes jovens, embora não seja a única, até por conta do tipo de trabalho a que se pode aceder e/ou da idade que se tem. Alguns jovens da configuração 1, que projetam um trabalho na área mas enfrentam dificuldades no presente, afirmam ter outras perspectivas que não passam necessariamente pelo trabalho: a possibilidade de ser pastor (Cassiano, que é evangélico), de participar de atividades comunitárias (Ana Maria é segunda-secretária da Associação do bairro onde mora), de ajudar seu semelhante (Vicente, que quer ser ativista da Cruz Vermelha, depois que se aposentar) são tantas outras atividades que dão sentido à vida desses rapazes e moças. Aí, a perspectiva do futuro soma-se à premência material vivida no presente, o que não quer dizer uma vivência mais imediatista.

Já os jovens da configuração 3, recém-inseridos na esfera pública, são os únicos para quem o tempo presente parece sobrepor-se ao futuro: ainda no ensino médio e tendo recentemente experimentado a vivência no mundo do trabalho (seja trabalhando ou procurando um trabalho), eles têm “*calma*” para fazer as coisas, pois estão dentro da expectativa temporal imaginada para sua idade. Situação diversa é vivida pelos jovens da configuração 2, apenas um pouco mais velhos do que os “adolescentes” da terceira: com o ensino médio finalizado, sem um passado ocupacional que possa a

percepção de um mundo difícil, marcado pela indeterminação, sim – que, por definição, caracteriza o futuro –, mas uma indeterminação expressa como insegurança (Leccardi, 2005; Melucci, 1997; Pais, 2001). Por outro lado, se, para alguns deles, o futuro aparece como mais comprometido ou mais distante, isso não significa que o presente seja a dimensão temporal mais valorizada. Para outros, alguns dos quais detentores de maior capital cultural, há com efeito maior possibilidade “para transformar a imprevisibilidade em *chance* de vida, para transformar a opacidade do futuro em uma oportunidade para o presente, para dispor-se positivamente diante do futuro” (Leccardi, 2005, p.53). Mas, em nenhum dos casos está se falando de uma vivência do presente que glorifica o instante, retirando-lhe qualquer relação com o futuro.

As relações com o tempo são, portanto, plurais (Augusto, 2005; Leccardi, 2005), o que contraria a literatura que aponta a dissolução de uma perspectiva temporal, já que os jovens não encontrariam significado no passado (“campo da experiência”) nem no futuro (“horizonte de espera”) (Melucci, 1997, Pais, 2001). Como diz Augusto (2005), “para alguns, diante da incerteza quanto ao futuro e das satisfações que o presente torna disponíveis, é essa dimensão temporal que deve receber mais atenção, que deve ser vivida de modo intenso”; para outros – que parecem ser a maioria dos jovens aqui entrevistados –, “principalmente aqueles que se integram ao mundo do trabalho, há uma antecipação do porvir, o presente representando uma passagem em direção ao futuro” (p.26). Talvez, essa perspectiva seja aqui predominante justamente porque a tese trata dos temas da educação e do trabalho que, em teoria, estão conectados ao futuro. Em outros termos, não se investigou, por exemplo, o que os jovens fazem em seus “tempos livres”, onde apareceriam provavelmente aspectos mais ligados à esfera cultural (estilos de roupas, gêneros musicais, apresentações em grupos, etc.) e ao tempo presente. De qualquer modo, se as relações com o tempo são múltiplas, é preciso especificar as próprias dimensões temporais: sonho ou projeto; futuro próximo ou distante; indeterminado ou com ponto de chegada; valorização do presente em função do prazer imediato ou da urgência material.

Por outro lado, é importante salientar que, embora mais presente nas três últimas configurações, a dimensão da experimentação – associada teórica e empiricamente ao tempo presente – de vários tipos de trabalho e de situações de trabalho (emprego, desemprego e inatividade) apareceu em todas elas, quando os jovens indicam que não se sujeitam a qualquer tipo de atividade, mesmo que seja para seu próprio sustento ou para o familiar. Claro que o viés de seleção dos entrevistados tem relação direta com essa possibilidade de transitar entre

situações ocupacionais: embora a maioria dos informantes não tivesse trajetórias de trabalhos estáveis e experiências de inserção mais estabilizadoras, ela era composta de jovens com maior escolaridade e que não eram desempregados de longa duração. Estes jovens não se dispunham, portanto, a aceitar qualquer ocupação e qualquer salário (Casal, Masjoan e Planas, 1998).

De fato, o percurso da maioria dos jovens entrevistados (com exceção da configuração 4 e parte da 1), pode ser definido pelo que Guimarães (2006b) denominou “trajetórias tentativas”, típicas dos “jovens” de 16 a 25 anos, que circulam, entrando e saindo do mercado de trabalho, na busca por melhores condições de inserção; são o grupo que “certamente pode seguir sendo caracterizado pela sua mobilização em busca de inserção no trabalho e conseqüente autonomização de *status*” (p.193). Se a autora afirma que tal caminho é realizado por aqueles cujo rendimento familiar médio é mais alto e onde o estudo é ainda central (o que aqui configura as três últimas configurações), há que se ressaltar que mesmo entre os “jovens-adultos” da primeira configuração – onde se esperaria encontrar maior aceitação para qualquer tipo de trabalho, dada sua posição e papel na família –, houve menções explícitas à busca de uma inserção de melhor qualidade. Será que a permanência por mais tempo na escola – mesmo na escola pública descrita – é um dos fatores que explicam tal comportamento? Madeira e Rodrigues (1998) afirmam que “já se constatou que, à medida que aumenta o nível de escolaridade dos jovens, o tempo de procura de emprego tende a ser maior exatamente porque as exigências dos jovens passam a ser maiores” (p.458) Será então que trabalhos mal pagos, atividades maçantes e desprestigiadas, estágios que não são estágios, que não oferecem possibilidade de aprendizagem, não são um motivo para que os jovens desistam e experimentem novas oportunidades? Se a maior escolaridade e decorrente maior experimentação não podem explicar, sozinhas, a alta rotatividade dessa faixa etária, isto é, o padrão intenso de transição entre emprego, desemprego e inatividade – já que os constrangimentos de ordem macro têm aí um peso importante –, elas revelam, por outro lado, um aspecto positivo na conduta juvenil: o não aceitar submeter-se a situações consideradas prejudiciais ao seu desenvolvimento.

Entretanto, se há experimentação, vale notar que não houve menção ao “risco” (apenas uma jovem da sexta configuração o mencionou) que, teoricamente, configura a condição juvenil. Se a maioria dos jovens que ainda mora com seus pais tem seus comportamentos orientados por um sistema de proteção familiar; se, por isso mesmo, transita de um trabalho a outro para buscar algo melhor; não há o arriscar-se que se esperaria nessa fase da vida. Essa

ausência talvez possa ser explicada pela própria inerência do risco atual na vida das pessoas, especialmente na sociedade brasileira, onde – no caso do trabalho – há intensa instabilidade e insegurança no mercado de trabalho, fazendo-o com que o risco seja vivido como algo natural. Se Pais (2001) afirma que, no mundo contemporâneo, a diferença entre o risco – cuja incerteza pode ser transformada em probabilidade – e a insegurança – cuja incerteza não pode ser calculada – tornou-se muito tênue, no Brasil, tal indiferenciação parece ser muito mais constitutiva da percepção das pessoas, indicando que a insegurança atinge a todos.

Para conquistarem seus sonhos ou projetos no futuro – seja ele mais próximo ou mais distante –, a crença na vontade e no esforço individual aparece em todas as configurações (com exceção da sétima) como a estratégia pela qual estes jovens podem “*crescer*”. Embora não se sintam culpados por suas dificuldades no mercado de trabalho (com exceção da configuração 2), crêem que a única maneira de enfrentá-las é por meio de um processo contínuo de qualificação, que depende exclusivamente de seu empenho pessoal e de sua proação, real ou imaginada. Em uma palavra, a responsabilidade de estudar para conseguir um emprego de melhor qualidade é vista como algo inteiramente individual, e os jovens agem, assim, nessa direção. É nesse momento que aparece com toda força a Sociologia da Experiência proposta por Dubet (1994): os jovens são obrigados a construir, por si próprios, múltiplas experiências, atualizando constantemente seus conhecimentos e competências para acompanhar a intensidade das mudanças e as lógicas contraditórias dos mais vários espaços sociais.

Nesse sentido, é sintomático que não tenha havido nenhuma menção direta ao Estado, ao governo e às políticas públicas, como instâncias que poderiam atenuar as dificuldades de qualificação e/ou de inserção no mercado de trabalho. Quando se referem a um outro na relação de trabalho, esse outro é sempre relacionado ao mercado, personificado pelo “*eles*” (configuração 1 a 3), pelo “*povo*” (configuração 4), pelas “*empresas*” (configuração 5) ou pelos “*gestores*” (configuração 6). No que se refere ao sistema educativo, embora haja uma visão predominantemente negativa das instituições públicas de ensino obrigatório, não houve reclamação explícita do distanciamento da escola do mundo do trabalho, em sentido amplo. Se nada vem da escola, os jovens (principalmente os das quatro primeiras configurações, que estudaram em escolas públicas) têm que procurar outros espaços institucionais que ofereçam cursos – nem sempre valorizados pelo mercado – para adquirem qualificações específicas; na verdade, muitas vezes têm que trabalhar para poder financiar a continuidade desses estudos. Para aqueles de posição social mais favorecida, o caminho natural ao ensino superior funciona

como amortizador da passagem da escola ao trabalho. De qualquer forma, é Paloma – que estudou em escola privada de altíssimo padrão – quem reclama de ter que enfrentar sozinha esse processo de transição.

Ora, diante desse isolamento, é forte a recorrência à esfera familiar e às redes de círculos próximos – a famosa indicação ou “QI: quem indicou” – como mecanismo facilitador da (re)inserção no mercado de trabalho ou amortecedor da passagem da escola ao trabalho. Se a família e as redes sociais não aparecem como formadoras da qualificação (com exceção da configuração 6), elas são largamente acionadas quando se trata da obtenção de um trabalho, seja por meio de respaldo material e emocional, até o caso extremo onde a mãe co-participa do próprio processo de busca. Diante do pouco alcance das políticas públicas e do declínio da ação coletiva, a família aparece, em todas as configurações – indo ao encontro do que tem mostrado a literatura (Abramo e Branco, 2005; Attias-Donfut, 1996; Galland, 2005; Sposito, 2005) –, como um micro-clima social (Casal, Masjoan e Planas, 1988) que dá proteção frente à dificuldade dos jovens entrevistados construir seu espaço na sociedade, embora não necessariamente alivie as tensões e os sofrimentos que muitos manifestam na construção de sua própria experiência (Dubet, 1994), especialmente nas escolhas que podem fazer. De toda maneira, há, para ampla maioria, a crença de que, mesmo em um mundo difícil, eles vão realizar seus sonhos ou projetos, revelando que o otimismo (ainda) faz parte de suas percepções e vivências – embora não necessariamente de sua visão sobre o mundo e sobre os jovens em geral. O fato de estar estudando funciona como um indicativo de que ainda estão em processo de qualificar-se, o que, no limite, faz com que se sintam mais confiantes no futuro.

Se as redes de relações sociais aparecem como fortemente presentes na estruturação da conduta – ou pelo menos na percepção – da maioria dos jovens entrevistados para buscar trabalho; e se, por sua vez, elas estão ligadas à herança de *status* e influenciam processo de aquisição de *status*; qual a validade do curso superior para que eles efetivem essa (re)inserção? Se a expansão desse nível de ensino faz com que o diploma perca sua capacidade de diferenciação, transformando-se no pré-requisito mínimo exigido pelo mercado de trabalho – mesmo que não necessário para o exercício da função –, pode-se perguntar o que aconteceria se todos atingissem esse nível de ensino. O que seria, então, considerado “alta qualificação” ou indivíduos “altamente qualificados”?

Ao aplicar uma variante do modelo clássico de transições escolares a dados nacionais na década de 90, Silva (2003) conclui que há uma tendência para que as desigualdades sociais

nas oportunidades de escolarização sejam transferidas aos níveis mais elevados do ensino. Se, por um lado, os efeitos das variáveis individuais e de origem social tendem a ser declinantes ao longo das transições, por outro, as tendências temporais nesses efeitos comportam-se de forma estável, este padrão ocorrendo nos mais diversos países com distintos níveis de desenvolvimento político e socioeconômico. Isso ocorre porque,

...quando o sistema educacional se expande, as desigualdades entre grupos sociais tendem a permanecer estáveis, e mesmo a se ampliarem, porque os grupos em vantagem estão em melhores condições de aproveitarem as novas posições abertas por esta expansão. Somente quando estes grupos em vantagem atingirem seus níveis de saturação nas chances de completar uma dada transição ocupacional (na prática, algo normalmente perto de 100%) é que as desigualdades começam a declinar. (p.131)

Assim, mesmo havendo uma conjuntura mais favorável para o desenvolvimento do sistema educacional no país – em termos de legislação, cobertura, investimento – alguns autores (Tedesco; Cury apud Mitrulis e Penin, 2006) acreditam que as desigualdades na educação ainda permanecem vinculadas à origem social dos estudantes. Porém, apesar desse mecanismo – conhecido como “fuga adiante” – de passar para o nível acima o ponto de discriminação, há uma diferença entre fazê-lo “dentro de uma população analfabeta, e dentro de uma população universalmente dotada de dez anos de escolaridade” (Tedesco apud Madeira e Ferretti, 1983).

Evidentemente, se a maioria dos estudos sobre juventude e escola (pública) mostra o distanciamento existente entre eles no interior da própria escola, tanto em relação ao seu aspecto socializador quanto aos conteúdos escolares (Sposito, 1994; 2003; 2005), torna-se difícil imaginar que essa escola esteja em condições de preparar o jovem para o trabalho, seja dentro ou fora do “modelo de competência” hoje difundido. Não que ela devesse fazê-lo, mas se esperaria que, ao menos, pudesse dotar seus alunos de conhecimentos e atitudes tais que os fizessem mais seguros para efetuar a passagem ao trabalho ou mesmo a concomitância com ele. Dizer que a escola está relacionada ao mundo do trabalho não implica, como afirma Franco (1983),

...uma relação linear entre escola e trabalho, o que seria limitar o papel da escola, concebendo-a apenas como agência de adestramento onde o domínio de técnicas ganharia primazia sobre as atividades voltadas para a formação integral do aluno. Além disso, seria no mínimo uma ingenuidade, pois com isso teríamos que admitir que uma racionalidade do mercado de trabalho que não existe na economia, cujo caráter cíclico dificulta a precisão quantitativa e qualitativa de recursos humanos. Sabemos perfeitamente que as supostas necessidades do mercado de trabalho, em termos de escolarização, não existem. Geralmente, é a oferta dos sistemas escolares em todos os graus que vai determinar a escolaridade requerida para o desempenho desta ou daquela ocupação. Isso, por outro lado, não implica fazer o raciocínio inverso e eximir a educação de qualquer responsabilidade pela formação profissional. (p.20)

Ora, se a escola é vista como um meio de ascensão social e se, desde o dia em que ensina o aluno a ler, escrever, somar, etc., já “o está qualificando para o trabalho” (Franco, 1983, p.20), não há porque negar a relação entre ambas as esferas. A LDB de 1996 reconhece essa articulação, mas afirma que não se trata de preparar o aluno para o trabalho, mas sim para a vida, na qual aquela dimensão está incluída. Preparando para a vida, ou seja, construindo com os estudantes – vistos também na sua dimensão juvenil – condições deles se apropriarem de um patrimônio historicamente produzido e, simultaneamente, se formarem como cidadãos ativos, a escola certamente lhes daria maior disposição e capacidade para aumentar seu nível de aspiração, perseguir um projeto de vida e construir uma identidade pessoal (Mitrulis e Penin, 2006) que, para os jovens brasileiros, parecem ainda passar pela dimensão do trabalho – seja como propiciador da existência, seja como produtor de independência e responsabilidade, seja como fonte de crescimento e reconhecimento –, como atestam vários trabalhos (Abramo e Branco, 2005; Corrochano, 2001; Guimarães, 2005b; Martins, 2004) e esta tese.

Mesmo que a escola pública esteja distante ainda desse ideal, acredita-se que o fato de nela permanecer por mais tempo dá novas e outras condições de empoderamento para seus jovens alunos. Em 1998, Madeira e Rodrigues escreviam que um dos ingredientes básicos – e ainda raros naquela época – para “promover o avanço efetivo e irreversível da educação” seria, do lado da sociedade, “um amadurecimento dos setores mais populares no sentido de entender a forte sinalização que vem do mercado de trabalho quanto à premência da educação nos tempos modernos” (p.449). Ora, os jovens aqui entrevistados, parte deles do setor popular, já parece ter compreendido tal sinalização, indicando a força do atual discurso sobre a qualificação. Se os resultados desta tese vão ao encontro dos achados da recente pesquisa por amostra representativa com jovens brasileiros (“Perfil da Juventude Brasileira”), ao evidenciar a importância das esferas de socialização tradicionais – família, escola e trabalho –, não se pode descartar a hipótese que o maior acesso ao ensino médio na última década tenha impactos sobre tais percepções e ações.

Além disso, não se deve menosprezar a possibilidade de circulação entre vários espaços sociais que todos os jovens manifestaram, dentre os quais se destacam a própria rotatividade entre trabalhos, a faculdade e os organismos de intermediação de emprego. A longa espera no tempo e no espaço dos processos seletivos parece ser, aliás, uma experiência compartilhada por esta geração – o que definiria uma *situação de geração*, nos termos de Mannheim (1982) –, diferente daquela vivenciada por seus pais: como diz D. Dirce, “quando voce saía hoje do

servi o, amanhã voce-atravesava a rua e já estava do outro lado trabalhando". Agora, é pela circulação por vários desses contextos socializadores (Dubar, 2005; Dubet, 1994; Lahire 2002) para além da escola que os jovens encontram novas linguagens, novos valores e novas redes de sociabilidade, que lhes possibilitam aprender e realizar novas estratégias para se inserirem no mercado de trabalho e que também lhes permitem elaborar uma reflexividade, uma forma de se posicionar diante daquilo que lhe é imposto, no caso, no mercado de trabalho. Se entrar e sair desses espaços contribui para que a construção da experiência e da própria identidade seja mais fragmentada (Dubet, 1994; Melucci, 1997), há, por outro lado, a possibilidade para que novos *habitus* sejam criados (Lahire, 2002) e para que os jovens percebam que a dimensão do reconhecimento é um direito a ser conquistado.

Não se trata aqui – que fique claro – de uma interpretação que desconsidera a dimensão socioeconômica e estrutural em prol de um exclusivo explicativo assentado em um ponto de vista da subjetividade, mas antes de pensar que a capacidade de construção da própria identidade e da maneira de relacionar-se com os outros tem impactos importantes sobre a mudança social. Como afirma Dubar (2005),

essa negociação identitária constitui um processo comunicativo complexo, irredutível a uma “rotulagem” autoritária de identidades predefinidas com base nas trajetórias individuais. Ela implica fazer da qualidade das relações com o outro um critério e um elemento importantes na dinâmica das identidades. (...) Deve poder definir, em diversos graus, como uma construção conjunta, o processo de produção de identidades novas incluindo suas confirmações objetiva e subjetiva. (p.141-142)

Em uma palavra, se o *habitus* e a identidade, como processos em construção, são passíveis de transformações, é preciso também que mude sua avaliação, seu reconhecimento social. Se novas barreiras estão sendo criadas no mercado de trabalho, “reduzindo as chances de mobilidade de alguns grupos” (Régnier, 2006, p.30), é também verdade, conforme Naville (1956), que essa atribuição de valor varia conforme as épocas e os espaços sociais, ou seja, são mutáveis e objetos de luta; se essa classificação do valor diferencial entre indivíduos é uma relação social, há que se compreender o peso e a possibilidade que os diversos atores no campo têm para lutar por seu reconhecimento.

Neste ponto, é interessante retomar a noção do reconhecimento social, implicitamente presente na teoria navilliana da qualificação, quando este afirmava que uma qualificação sem reconhecimento deixaria de ser, socialmente, qualificação. Ora, segundo a moderna teoria do reconhecimento social, além da identidade, o reconhecimento comporta uma outra dimensão, nomeada “solidariedade” por Honneth (apud Mattos, 2006) e “dignidade” por Taylor (apud Souza, 2004). Esses princípios assentam-se sobre relações simétricas entre os membros da

sociedade, entendidas como “a possibilidade de qualquer sujeito ter suas qualidades e suas especificidades reconhecidas como necessárias e valiosas para a reprodução da sociedade” (Mattos, 2006, p.93). Ora, se se assume que o trabalho e/ou o conhecimento – e não mais a honra – são os critérios de hierarquização da sociedade moderna, isso significa que a estima, o reconhecimento social, deve basear-se “no desempenho diferencial na esfera do trabalho” (p. 91). Ou, dito de outro modo, “qualquer pessoa que detenha o conhecimento” deve poder “participar da esfera pública e ter reconhecimento social” (p.93). O quadro teórico francês de onde se partiu encontra-se e é iluminado por essa nova teorização. Como bem sintetiza Dubar (2005),

...entre os acontecimentos mais importantes para a identidade social, a saída do sistema escolar e a confrontação com o mercado de trabalho constituem atualmente um momento essencial da construção de uma identidade autônoma. É claro que o conjunto das escolhas de orientação escolar mais ou menos forçadas ou assumidas representa um antecipação importante do *status* social futuro. A entrada em uma “especialidade” disciplinar ou técnica constitui um ato significativo da identidade virtual. *Mas, hoje em dia, e na confrontação com o mercado de trabalho* que, certamente, se situa a implicação identitária mais importante dos indivíduos da geração da crise. *Essa confrontação assume formas sociais diversas e significativas* conforme os países, os níveis de escolaridade e as origens sociais. *Mas é de seu resultado que dependem tanto a identificação por outrem de suas competências, de seu status e de sua carreira possível, quanto a construção por si de seu projeto, de suas aspirações e de sua identidade possível.* (p.148-149, grifos meus)

A questão é que, no Brasil – diferentemente do que ocorreu em vários países centrais –, não houve a produção de uma referência comum a partir de uma perspectiva igualitária, isto é, de reconhecimento de direitos potencialmente universalizáveis; em uma palavra, não houve a construção de um consenso social em torno da referida solidariedade e dignidade (Souza, 2004). Se, ao se tomar a qualificação como socialização profissional (Alaluf, 1986), não se pode conceber uma correspondência preestabelecida entre qualificações dos empregos e qualificações dos trabalhadores; ou seja, se a qualificação é o resultado sempre instável das relações profissionais, isso não significa negar a possibilidade de pensar mecanismos de codificação e reconhecimento social (Dubar, 2005). Como já dizia Naville (1956), toda sociedade deveria se dotar de regras e procedimentos evidentes para facilitar e canalizar as formas e os objetos da negociação social, da classificação dos indivíduos e de seu reconhecimento.

Sem mecanismos formalizados para a definição do que seja um indivíduo qualificado (cf. capítulo 2), os jovens entrevistados – e por que não dizer os jovens brasileiros? – têm menos controle sobre suas condições de re-inserção e permanecem submissos aos aspectos subjetivos presentes nos processos seletivos, até mesmo na hora da entrega do currículo,

quando muitas vezes a própria recepcionista de agências de emprego faz a triagem daqueles que considera mais qualificados. Como Santos (2006) conclui, após pesquisa sobre a organização de princípios de qualificação profissional em espaços de intermediação das vagas de trabalho (dentre os quais o próprio CIEE),

...no caso das provas de acesso ao trabalho, pode-se dizer que elas mudam e incorporam objetos constantemente, seguindo as tendências dos mais recentes conceitos da gestão de recursos humanos, e que essa freqüente metamorfose das provas, *em vez de consolidar parâmetros de avaliação, multiplica referenciais*, multiplicando consigo as “competências” e tornando ainda mais indistintos os limites do que é mensurável, reduzindo o grau de reflexividade e estabilidade das pessoas que terão que se submeter a elas. Os constantes deslocamentos entre as “competências” descaracterizam as provas baseadas nelas, dão terreno à ambivalência e tornam irrestrito, logo irreconhecível, o conjunto das forças mobilizáveis pelos avaliados. (p.135-136, grifos meus)

Entre a percepção de que *“voce não pode mentir no currículo; tem que falar a verdade”*, e de que a entrevista ou a dinâmica de grupo *“é um jogo de teatro: voce tenta ver o que eles querem e tenta falar o que eles querem ouvir”* ou seja, de que, aí você precisa *“vender sua imagem”*, os jovens precisam aprender a representar, ou seja, a atuar como um artista a cada novo processo seletivo, amparados pela *“esperança equilibrada”*, que *“dança na corda bamba de sombrinha”*. Daí a importância de que as qualificações – ou as competências – sejam reconhecidas em um quadro minimamente institucionalizado que possa fornecer as bases para a resolução desse conflito. Madeira e Rodrigues (1998) afirmam que *“a própria certificação de competências no trabalho torna-se muito mais relevante e complexa, pois não se trata mais do simples reconhecimento de títulos expedidos por umas poucas instituições. (...) A certificação deve agora estar ancorada muito mais nos conhecimentos adquiridos, incluindo a própria experiência prática, e menos nos cursos realizados ou as instituições que os forneceram”* (p.442). Se essa idéia vai ao encontro das reivindicações dos jovens entrevistados na primeira configuração, também é verdade que a prioridade dada aos conhecimentos adquiridos em detrimento da educação formal é muito difícil de ser realizada na prática, especialmente em um país credencialista como o nosso. Viu-se que os próprios jovens desta configuração que estavam no ensino superior acreditavam que esse fato deveria mudar suas possibilidades de re-inserção.

Assim, para que o *“reconhecimento seja produtor de identidades, é preciso que exista um espaço social no qual grupos profissionais adquiram sua legitimidade não somente perante os empregadores mas também perante o Estado e os consumidores”* (Dubar, 2005, p.283). Madeira e Rodrigues (1998) defendem que, *“é aqui, precisamente, que reside uma das novas e transcendentais funções do Estado nesta matéria, no sentido de que as instâncias e mecanismos*

de certificação devem contar com a independência e a legitimidade necessárias para que suas decisões sejam consensualmente reconhecidas por todos os envolvidos” (p.442). Zarifian (2006), por seu turno, baseando-se na Sociologia da Experiência de Dubet, afirma que a possibilidade de multiplicar as experiências, de abrir novas perspectivas, é a grande riqueza da juventude: “isso permite incontestavelmente novos registros da negociação, seja institucionalizada, seja interpessoal” (p.10). Seja em um caso ou em outro, é preciso, antes de tudo, um acordo “intersubjetivo” e “interclassista”, baseado na universalização da categoria cidadão, como muito bem explicita Souza (2004): “para que haja eficiência legal de igualdade, é necessário que a percepção da igualdade na dimensão da vida cotidiana esteja efetivamente internalizada” (p.84).

Se a transição da escola ao trabalho é apenas um dos aspectos da vida dos jovens entrevistados, ela está inserida no processo maior, tenso e intimamente relacionado de sua socialização, de construção de sua qualificação e de sua identidade e de anseio por reconhecimento. Embora os caminhos de sua inserção no trabalho sejam plurais, suas intenções ainda se manifestam e se movem em direção às esferas educacionais e laborais, com especial destaque para a família e para o tempo futuro. Isso não significa que as políticas públicas devam ter seu foco apenas para essas esferas socializadoras tradicionais, até porque a transição à vida adulta é também somente um dos aspectos da condição juvenil. O tempo presente e as suas diversas formas de manifestação devem, pois, se somar às lutas por melhores condições – materiais e simbólicas – no futuro, de modo que os jovens sejam vistos como atores sociais com direitos próprios que se tornam locutores legítimos e reconhecidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena. W. *Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo: Página Aberta, 1994.

_____. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.5/6 (n. esp.), p.25-36, 1997.

ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo M. (orgs.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto da Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005.

ABRAMO, Laís; ABREU A. R. de P.; LEITE, Márcia de P. O II Congresso Latino-americano de Sociologia do Trabalho: um balanço. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, v.3, n.5, p.203-211, 1997.

ALALUF, Mateo. *Le Temps du labour*. Bruxelles: Universités de Bruxelles, 1986.

_____. Le Travail ne suffit pas à qualifier l'ouvrier. In: COURTS-SALIES, P. (coord.). *La Liberté du travail*. Éditions Syllepse, 1995. p.151-163.

ALEXANDER, Jeffrey C. O Novo movimento teórico. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v.2, n.4, p.5-28, jun.1987.

ANDRADE, Gladys. O Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego de Jovens. *Mercado de Trabalho: conjuntura e análise*, v.10, n.26, p.3-5, fev. 2005. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br>>. Acesso em: 24/1/2006.

ATTIAS-DONFUT, Claudine. Jeneusse et conjugaison des temps. *Sociologies et sociétés*, v. 28, n. 1, p.13-22, 1996.

AUGUSTO, Maria Helena Oliva. O Moderno e o contemporâneo: reflexões sobre os conceitos de indivíduo, tempo e morte. *Tempo Social*. São Paulo, v.6, n.1-2, p.91-105, 1994.

_____. Retomada de um legado intelectual: Marialice Foracchi e a sociologia da juventude. *Tempo Social*, v.17, n.2, p.11-33, nov.2005.

BANGO, Julio. Políticas de juventude na América Latina: identificação de desafios. In: FREITAS, Maria Virgínia; PAPA, Fernanda. *Políticas públicas: juventude em pauta*. São Paulo: Cortez Editora; Ação Educativa; Fundação Friedrich Stiftung, 2003. p.33-55.

BARRÈRE, Anne; MARTUCCELLI, Danilo. La Citoyenneté à l'école: vers la définition d'une problématique sociologique. *Revue française de sociologie*, v.39, n.4, p.651-671, 1998.

BECKER, Howard. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. 4. ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.

BERTAUX, Daniel. L'Approche biographique: sa validité méthodologique, ses potentialités. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, v. 49, p.197-225, jui./sep. 1980.

BIDERMAN, Ciro; GUMIARÃES, Nadya Araujo. *Desigualdades, discriminação e políticas públicas*. Uma análise a partir de setores selecionados da atividade produtiva no Brasil. 2002. [Comunicação apresentada à II International Conference Cebrap, Sessão Flexibilidade, segmentação e equidade. São Paulo, 18-20 março de 2002]. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/sociologia/nadya/>>. Acesso em: 24/1/2006.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto, 1994.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In. _____. (org.). *A Miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1999. p.693-713.

_____. *La Distinction: critique sociale du jugement*. Paris : Éditions de Minuit, 1992.

_____. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p.112-121: A “juventude” é apenas uma palavra.

_____. *A Reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOUSQUAT, Aylene; COHN, Amélia. A Construção do mapa da juventude de São Paulo. *Lua Nova*. n.60, p.81-96. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 19/8/2004.

BRANDÃO, Zaia. A Dialética micro/macro na sociologia da educação. *Cadernos de Pesquisa*, n.113, p.153-165, jul. 2001.

BRASIL. Ministério do Planejamento e Orçamento. *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*. Brasília: CNPD, 1998a.

BRASIL. Ministério do Trabalho. Secretaria Nacional de Formação e Desenvolvimento Profissional. *Educação profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado*. Brasília: MTb/SEFOR, 1995.

BRASIL. Ministério do Trabalho. Secretaria Nacional de Formação e Desenvolvimento Profissional. *Sistema público de emprego e educação profissional*. Brasília: MTb/SEFOR, 1996.

BRASIL. Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador. *A Experiência para jovens e adolescentes*. MTb/SEFOR, 1998b. (Cadernos temáticos).

CADRES. Définir la qualification? *CADRES*, n.313, p.46-49, juin 1984.

CALLODS, Françoise. Rasgos convergentes en el mosaico de formación profesional. *Revista Internacional del Trabajo*, Genebra, n.113, p.279-297, 1994.

CAMARANO, Ana A. et al. *Caminhos para a vida adulta: as múltiplas trajetórias dos jovens brasileiros*. Rio de Janeiro, IPEA, 2004. (Texto para Discussão/IPEA; 1038) Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br>>. Acesso em: 24/1/2006.

_____. Os Jovens brasileiros no mercado de trabalho. *Mercado de trabalho: conjuntura e análise*, v.6, n.17, p.31-39, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br>>. Acesso em: 24/1/2006.

_____. A Transição para a vida adulta: novos ou velhos desafios? *Mercado de trabalho: conjuntura e análise*, v.8, n.21, p.53-66, fev. 2003. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br>>. Acesso em: 24/1/2006.

CAMPINOS-DUBERNET, M.; MARRY, C. De L'Utilisation d'un concept empirique: la qualification; quel rapport à la formation? In: TANGUY, Lucie (dir.). *L'Introuvable relation formation/emploi: un état de recherches en France*. Paris: La Documentation Française, 1986. p.197-232.

CARDI, F. L'Orientation professionnelle et la qualification. In: BURNIER, M.; CÉLÉRIER, S.; SPURK, J. (dirs.). *Des Sociologues face à Pierre Naville ou l'archipel des savoirs*. Paris: L'Harmattan, 1997. p.103-108.

CARVALHO, Márcia de; TAFNER, Paulo. *Ensino superior brasileiro: a evasão dos alunos e a relação entre formação e profissão*. 2006. [Comunicação apresentada no XXX Encontro Anual da ANPOCS – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais. Caxambu, 24 a 28 out. 2006].

CASAL, Joaquim; MASJOAN, Josep M.; PLANAS, Jordi. Elementos para un análisis sociológico de la transición a la vida adulta. *Política y sociedad*, n.1, p.97-104, 1988.

CASTRO, Nadya A. Modernização e trabalho no complexo automotivo brasileiro: reestruturação industrial ou japonização de ocasião? *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n.37, p.155-173, nov. 1993a.

_____. Organização do trabalho, qualificação e controle na indústria moderna. In: MACHADO, Lucília R. de S.; NEVES, Magda de A.; FRIGOTTO, Gaudêncio et al. (orgs.). *Trabalho e educação*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1994. p.69-86. (Coletânea CBE)

_____. *Qualificação, mercados e processos de trabalho: um estudo comparativo no complexo químico brasileiro*. Campinas: Cedes/Unicamp, ago. 1995. (mimeo).

_____. Qualificação, qualidades e classificações. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.14, n.45, p.211-224, ago. 1993b.

CASTRO, Nadya A.; CARDOSO, Adalberto; CARUSO, Luis A.. Trajetórias ocupacionais, desemprego e empregabilidade: há algo novo na agenda dos estudos sociais do trabalho no Brasil? *Contemporaneidade e Educação*, v.2, n.1, p.7-23, maio 1997.

CASTRO, Nadya A.; COMIM, Alvaro. A Alquimia organizacional: qualificação e construção do consentimento. *Tempo Social*, São Paulo, v.10, n.2, p.113-144, out. 1998.

CASTRO, Nadya A.; GUIMARÃES, Antonio. S. Além de Braverman, depois de Burawoy: vertentes analíticas na sociologia do trabalho. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v.6, n.17, p.44-52, out. 1991.

CASTRO, Nadya A.; LEITE, Márcia de P. A Sociologia do trabalho industrial no Brasil: desafios e interpretações. *BIB*, Rio de Janeiro, n.37, p.39-59, 1. sem. 1994.

CÉZARD, M.; THÉVENOT, L. Évolution des qualifications. *Les Cahiers Français*, n.209, p.11-18, jan./fev. 1983.

CLEMENTE, Walter. *Caminhando contra o vento*. Disponível em: <<http://www.desafios.org.br>>. Acesso em: 17/8/2004.

CORIAT, Benjamin. *L'Atelier et le chronomètre*. 3. éd. Paris: Christian Bourgois, 1994.

_____. La Régulation dans la crise actuelle. *Les Cahiers Français*, n.209, p.65-68, jan./fev. 1983.

CORROCHANO, Maria Carla. *Jovens olhares sobre o trabalho: um estudo dos jovens operários e operárias de São Bernardo do Campo*. São Paulo, 2001. Dissert. (mestr.) Faculdade de Educação, USP.

_____. *Políticas públicas e trajetórias juvenis no mundo do trabalho: um estudo de jovens egressos do Programa Bolsa Trabalho do Município de São Paulo*. 2005. [Primeiro relatório científico].

CORROCHANO, Maria Carla; NAKANO, Marilena. Jovens, mundo do trabalho e escola. In: SPOSITO, Marília P. (coord.). *Juventude e escolarização (1980-1998)*. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002. p. 79-136. (Estado do Conhecimento, 7)

CORTI, Raquel; SOUZA, Ana Paula. *E agora José? Jovens e demandas por políticas públicas*. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br>>. Acesso em: 20/09/2206.

CUNHA, Luis Antonio. *Ensino médio e ensino profissional: da fusão à exclusão*. Caxambu, 1997. [Apresentado para a mesa redonda A nova LDB, realizada durante a 20ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, set. 1997]

DADOY, Mireille. Analyse du travail e classifications professionnelles. In: DADOY, M.; HENRY, C.; HILLAU, B. et. al. (dirs.). *Les Analyses du travail: enjeux et formes*. Paris: CNRS, 1990. (Collecion des études, n.54).

_____. La Notion de qualification chez Gerges Friedmann. *Sociologie du Travail*, n.1, p.15-34, jan./mar. 1987.

_____. Pierre Naville et la question de l'automation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, v.26, n.2, p.269-299, avr./juin 1997.

_____. Qualification et structures sociales. *CADRES*, n.313, p.54-83, juin 1984.

_____. Le Retour au métier. *Revue Française des Affaires Sociales*, v.43, n.4, p.69-102, oct./dec. 1989.

DANIELLOU, F.; LAVILLE, A.; TEIGER, C. Ficção e realidade do trabalho operário. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, v.17, n.68, p.7-13, out./dez. 1989.

DAYRELL, Juarez. Juventude e escola. In: SPOSITO, Marília P. (coord.). *Juventude e escolarização (1980-1998)*. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002. p. 39-78. (Estado do Conhecimento, 7)

DEBERT, Guita G. *A Reinvenção da velhice*. São Paulo: EDUSP; FAPESP, 1999. Cap.1, p.39-69: As Classificações etárias e a juventude como estilo de vida.

DEMAZIÈRE, Didier; DUBAR, Claude. *Analyser les entretiens biographiques; l'exemple de récits d'insertion*. Québec: Les Presses de l'Université Laval. 2004.

DEMAZIÈRE, Didier et al. (orgs.). *Desemprego: abordagem institucional e biográfica; uma comparação Brasil, França, Japão*. São Paulo, 2000. [Projeto CNPq-CNRS].

DE COSTER, Michel. Introduction: bilan, actualité et perspectives de la sociologie du travail. In: DE COSTER, M.; PICHAULT, F. (éds.). *Traité de sociologie du travail*. 2. éd. Paris; Bruxelles: De Boeck Université, 1998. p.11-39.

DE SINGLY, François. Penser autrement la jeunesse. *Lien social e politiques*, v.43, p.9-21, 2000.

- DE TERSSAC, G. de. *Auntonomie dans le travail*. Paris: PUF, 1992.
- DINIZ, M. Repensando a teoria da proletarização dos profissionais. *Tempo Social*. São Paulo, v.10 n.1, p.165-184, maio 1998.
- DUBAR, Claude. Les Identités professionnelles. In : KERGOAT, J.; BOUTET, J.; JACOT, H. et al. (dirs.). *Le Monde du travail*. Paris: La Découverte, 1998a. p.66-74.
- _____. Réflexions sociologiques sur la notion d'insertion. In: CHARLOT, Bernard; GLASMAN, Dominique (dirs.). *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*. Paris: Presses Universitaires de France, 1998b. p.29-37.
- _____. *A Socialização*. São Paulo: Martins Fontes, 2005
- _____. A Sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.19, n.64 (n. esp.), p.87-103, set. 1998c.
- DUBAR, Claude; TRIPER, Pierre. *Sociologie des professions*. Paris: Armand Colin, 1998.
- DUBET, François. Des Jeunesses et des sociologies: les cas français. *Sociologies et sociétés*, v. 28, n. 1, p.23-35, 1996.
- _____. *Sociologie d'expérience*. Paris: Éditions du Seuil, 1994.
- _____. Les Travaux e ses sociologies. In: FRANCE. Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie. *Colloque 40 Ans de sociologie du travail*. Paris, nov. 1999. (mimeo).
- DURHAM, Eunice R. *A Dinâmica da cultura: ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2004. p.19-51: Introdução.
- ELIAS, Norbert. *Introdução à sociologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.
- ERBÈS-SEGUIN, S. *La Sociologie du travail*. Paris: La Découverte, 1999.
- EYRAUD, F. Comparacion internacional de los sistemas de clasificacion. In: FORMACIÓN profesional: calificaciones y clasificaciones profesionales; su influencia en las relaciones de trabajo; la experiencia francesa. Buenos Aires: Piette-Humanitas, s.d. p.15-26.
- FARTES, Vera L.B. Trabalho-educação: novos paradigmas de uma velha relação? *Educação & Sociedade*, Campinas, v.13, n.41, p.96-100, abr. 1992.
- FEIXA, Carles; COSTA, Carmen; SAURA, Joan. De Jóvenes, movimientos y sociedades. In: FEIXA, C.; COSTA, C.; SAURA, J. (eds.). *Movimientos juveniles: de la globalización a la antiglobalización*. Barcelona: Ariel, 2002. p.9-24.
- FERREIRA, C.G.; HIRATA, H.S.; MARX, R. et al. Alternativas sueca, italiana e japonesa ao paradigma fordista: elementos para uma discussão do caso brasileiro. *Cadernos do CESIT*, 1991. (Textos para Discussão, n.4).
- FERRETTI, Celso João. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 18, n. 59, p. 225-269, ago. 1997.
- FERRETTI, Celso João et al. Escola e fábrica: vozes de trabalhadores em uma indústria de ponta. *Cadernos de Pesquisa*, n.118, p.155-188, mar. 2003.
- FONSECA, Cláudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.10, p.58-78, jan./abr. 1999.

FORACCHI, Marialice M. *O Estudante e a transformação da sociedade brasileira*. São Paulo: Nacional, 1977.

_____. *A Participação social dos excluídos*. São Paulo: Hucitec, 1982.

FOUQUET, A. Travail, emploi ou activité? In: KERGOAT, J.; BOUTET, J.; JACOT, H. et al. (dirs.). *Le Monde du travail*. Paris: La Découverte, 1998. p.228-238.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de conteúdo*. 2. ed., Brasília: Liber Livro, 2005. (Série Pesquisa).

_____. O Ensino de 2. grau: democratização? Profissionalização? Ou nem uma coisa nem outra? *Cadernos de Pesquisa*, n.47, p.18-31, nov.1983. (n. esp.: Educação e Trabalho)

_____. Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. *Cadernos de Pesquisa*, n.121, p.169-186, jan. 2004.

FREYSSINET, Michel. Quelques pistes nouvelles de conceptualisation du travail. *Sociologie du travail*, p.105-122, 1994. (Hors Serie).

FRIEDMANN, Georges. *Où va le travail humain?* 11. éd. Paris: Gallimard, 1950.

_____. *Problèmes humains du machinisme industriel*. Paris: Galimard, 1968. [1. éd. 1946]

_____. *Sept études sur l'homme et la technique*. Paris: Ghontier, 1977. [1. éd. 1966]

_____. *Le Travail en miettes: spécialisation et loisirs*. Paris: Gallimard, 1983. (Collection Idées). [1. éd. 1956]

GALLAND, Olivier. Conclusion. In: GALLAND, Olivier; ROUDET, Bernard (dirs.). *Les jeunes Européens et leurs valeurs: Europe occidentale, Europe centrale e orientale*. Paris: La Découverte, 2005. p.305-311.

_____. L'Entrée dans la vie adulte en France. Bilan et perspectives sociologiques. *Sociologies et sociétés*. v. 28, n. 1, p.37-46, 1996.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GEORGES, Isabel. *Trajectoires professionnelles et savoirs scolaires: le cas du télé-marketing au Brésil*. (mimeo). [Publicado em: Les Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, n.4, p.139-162, sept. 2005]

GEORGES, Isabel; JANEQUINE, Olívia. *Etnografia de uma agência privada de intermediação de mão-de-obra: um negócio familiar; documento de trabalho*. São Paulo, dez. 2005. [Projeto Fapesp/CEM/CNPq – À procura de trabalho: instituições do trabalho e redes de sociabilidade].

GIDDENS, Anthony. *Mundo em descontrolé*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GOUVEIA, Aparecida J. As Ciências sociais no Brasil e a pesquisa sobre educação. *Tempo Social*, São Paulo, v.1, n.1, p.71-79, 1989.

GUIMARÃES, Nadya A. *À procura de trabalho: instituições de intermediação e redes sociais na saída do desemprego*. São Paulo numa perspectiva comparada. 2004a. [Projeto Fapesp/CEM/CNPq]. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/sociologia/nadya/>>. Acesso em: 24/01/2006.

GUIMARÃES, Nadya A. Apresentação. In: GUIMARÃES, Nadya A. et al. *Desemprego: aspectos institucional e biográfico; uma comparação Brasil-França-Japão*. São Paulo: USP; Cebrap; Seade; CEM, 2003a. [Relatório Final do Projeto CNPq]. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/sociologia/nadya/>>. Acesso em: 24/01/2006.

_____. *Desemprego: experiências e representações; reflexões a partir do caso de São Paulo*. 2005a. [Apresentado no Colóquio Internacional: Chômage et mobilité professionnelle. Changements institutionnels et trajectoires biographiques. Comparaison internationale Brésil, France, Japon. Paris, fev. 2005].

_____. Do trabalho ao desemprego: contextos sociais, construções normativas e experiências subjetivas. In: GUIMARÃES, Nadya A. et al. *Desemprego: aspectos institucional e biográfico; uma comparação Brasil-França-Japão*. São Paulo, USP; Cebrap; Seade; CEM, 2003b. [Relatório Final do Projeto CNPq]. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/sociologia/nadya/>>. Acesso em: 24/01/2006. p.3-29.

_____. *Empresariando o trabalho: os agentes econômicos da intermediação de empregos, esses ilustres desconhecidos; documento de trabalho*. São Paulo, mar. 2006a. [Projeto Fapesp/CEM/CNPq – À procura de trabalho: instituições do trabalho e redes de sociabilidade]

_____. *O Sistema de intermediação de empregos: um outro olhar sobre o mercado de trabalho em São Paulo*. São Paulo: Cebrap, dez. de 2004b. [Relatório ao MTE/OIT e PMSP]. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/sociologia/nadya/>>. Acesso em: 24/01/2006.

_____. Trabalho: uma categoria no imaginário juvenil? In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo M. (orgs.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto da Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005b. p.149-174.

_____. Trajetórias inseguras, autonomização incerta: os jovens e o trabalho em mercados sobre intensas transições ocupacionais. In: CAMARANO, Ana A. *Transições para a vida adulta ou vida adulta em transição?* Brasília: IPEA, 2006b. p.171-197.

_____. *Transições ocupacionais e representações sobre a procura de trabalho: comparando mercados de trabalho sob distintos regimes de welfare (São Paulo, Paris e Tóquio)*. 2004c. [Comunicação apresentada no Seminário Temático: Análise Sociológicas dos Fenômenos Econômicos, XXVIII Encontro Anual da ANPOCS – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais. Caxambu, 26 a 30 out. 2004].

HASENBALG, Carlos. Introdução. In: HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. *Origens e destinos; desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003(a). p.9-33

_____. A Transição da escola ao mercado de trabalho. In: HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. *Origens e destinos; desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003(b). p.147-172.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

HEILBORN, Maria Luiza. O Traçado do vida; gênero e idade em dois bairros populares do Rio de Janeiro. In: MADEIRA, Felícia R. *Quem mandou nascer mulher?* Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; UNICEF, 1997. p.295-341.

HEILBORN, Maria Luiza; CABRAL, Cristiane S. Parentalidade juvenil: transição condensada para a vida adulta. In: CAMARANO, Ana A. *Transições para a vida adulta ou vida adulta em transição?* Brasília: IPEA, 2006. p.225-255.

HENRIQUES, Ricardo. Introdução. In: _____ (org.). *Desigualdade e pobreza no Brasil*. Rio de Janeiro: IPEA, 2000. p.1-18.

HIRANO, Luis Felipe K. *Currículo: a embalagem do produto; documento de trabalho*. São Paulo, fev. 2006. [Projeto Fapesp/CEM/CNPq - À procura de trabalho: instituições do trabalho e redes de sociabilidade].

HIRATA, Helena S. Competências e divisão social do trabalho no contexto de novos paradigmas produtivos. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, TRABALHO E COMPETÊNCIAS, Rio de Janeiro, 1996. *Anais*. Rio de Janeiro: Senai, 1998. p.53-62.

_____. Da polarização das qualificações ao modelo de competência. In: FERRETTI, C.J.; ZIBAS, D. M.; MADEIRA, Felícia R. et al. (orgs.). *Novas, tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p.128-142.

_____. Divisão: relações sociais de sexo e do trabalho; contribuição à discussão sobre o conceito de trabalho. *Em Aberto*, Brasília, v.15, n.65, p.39-49, jan./mar. 1995.

_____. Reorganização da produção e transformações do trabalho: uma nova divisão sexual. In: BRUSCHINI, C.; UNBEHAUM, S. G. (orgs.). *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. São Paulo: FCC; Editora 34, 2002. p.339-355.

HIRATA, Helena S.; ZARIFIAN, Philippe. Força e fragilidade do modelo japonês. *Estudos Avançados*, São Paulo, v.12, n.5, p.173-185, 1991.

JOBERT, A. Las Grillas de clasificacion profesional: algunas referencias historicas. In: FORMACIÓN profesional: calificaciones y clasificaciones profesionales; su influencia en las relaciones de trabajo; la experiencia francesa. Buenos Aires: Piette-Humanitas, s.d. p.1-13.

KERGOAT, Danielle. Masculin/féminin: division sexuelle du travail et qualification. *CADRES*, n.313, p.26-29, juin 1984.

KERN, H.; SCHUMANN, M. Vers une professionalisation du travail industriel. *Sociologie du Travail*, n.4, p.398-406, oct./dec. 1984.

KOBER, Claudia M. *Qualificação profissional, uma tarefa de Sísifo*. São Paulo: Autores Associados, 2004.

KOFES, Suely. Experiências sociais, interpretações individuais: histórias de vida, suas possibilidades e limites. *Cadernos Pagu*, Campinas, n.3, p.117-142, 1994.

KRISHCKE, Paulo. Perfil da juventude brasileira: questões sobre cultura política e participação democrática. In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo M. (orgs.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto da Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005. p.323-350.

KUENZER, Acácia Z. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1997. (Col. Questões da Nossa Época, 63).

LAGREE, Jean Charles. *L'Allongement de la jeunesse en question*. Paris, 1988. (mimeo).

LAGREE, Jean Charles. De la sociologie de la jeunesse a la sociologie des generations. *Les Sciences de l'éducation*, n.3/4, p.19-27, 1992.

LAHIRE, Bernard. *Homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes, 2002.

LA MENDOLA, Salvatore. O Sentido do risco. *Tempo Social*, v.17, n.2, p.59-91, nov.2005.

LECCARDI, Carmen. Por um novo significado do futuro; mudança social, jovens e tempo. *Tempo Social*, v.17, n.2, p.35-57, nov.2005.

LEITE, Elenice M. *Educação profissional no Brasil: construindo uma nova institucionalidade*. Brasília, 1996.

_____. Jovens. In: GUIMARÃES, Nadya A. et al. *Desemprego: aspectos institucional e biográfico; uma comparação Brasil-França-Japão*. São Paulo: USP; Cebrap; Seade; CEM, 2003. [Relatório Final do Projeto CNPq]. cap. 5: p.219-284. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/sociologia/nadya/>>. Acesso em: 24/01/2006.

LEITE, Márcia de P. *O Futuro do trabalho: novas tecnologias e subjetividade operária*. São Paulo: Scritta, 1994.

_____. A Qualificação reestruturada e os desafios da qualificação profissional. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n.45, p.79-96, jul. 1996.

LEITE, Márcia de P.; POSTHUMA, A. C. *Reestruturação produtiva e qualificação: reflexões sobre a experiência brasileira*. 1995. [Apresentado no IV Encontro Anual da ABET, jul. 1995]

LELIS, Isabel. O significado da experiência escolar para segmentos das camadas médias. *Cadernos de Pesquisa*, v.35, n.125, p.137-160, maio/ago. 2005.

LETELIER G. M. E. Escolaridade e inserção no mercado de trabalho. *Cadernos de Pesquisa*, n.107, p.133-148, jul. 1999.

LICHTENBERGER, Y. La Calificacion; apuesta social, desafio productivo. In: FORMACIÓN profesional: calificaciones y clasificaciones profesionales; su influencia en las relaciones de trabajo; la experiencia francesa. Buenos Aires: Piette-Humanitas, s.d. p.27-41.

LOPES, José S.L. Subjetividade e linguagem do trabalho. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, v.3, n.5, p.40-52, 1997.

MACHADO, Lucília R. de S. O “Modelo de competências” e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. *Trabalho e Educação*. Belo Horizonte, n.4, p.79-95, ago./dez. 1998.

MADEIRA, Felícia R. Improvisação na concepção de programas sociais: muitas convicções,

MAGNANI, José Guilherme C. Tribos urbanas: metáfora ou categoria? *Cadernos de Campo*, São Paulo, v.2, n.2, 1992.

MANNHEIM, Karl. Funções das gerações novas. In: FORACCHI, Marialice M.; PEREIRA, Luiz. *Educação e Sociedade*. São Paulo: Nacional, 1975. p. 91-97.

_____. O Problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, Marialice M. (org.). *Karl Mannheim*. São Paulo: Ática, 1982. p.67-95. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La Juventud és mas que una palabra. In: MARGULIS, Mario (ed.). *La Juventud és mas que una palabra: ensayos sobre cultura e juventud*. Buenos Aires: Biblos, 1998. p.13-30.

MARTINS, Heloísa H. T. de S. A difícil transição – análise das trajetórias ocupacionais de jovens operários metalúrgicos. In: DOWBOR, Ladislau et al (orgs.). *Desafios do Trabalho*. Petrópolis: Vozes. p.169-186.

_____. O jovem no mercado de trabalho. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.5/6 (n. esp.), p.25-36, 1997.

_____. Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, v.30, n.2, p.289-300, maio/ago. 2004.

MARUANI, M. L'Emploi dans une société de plein chômage. In: FRANCE. Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie. *Colloque 40 Ans de sociologie du travail*. Paris, nov. 1999. (mimeo).

MATHEUS, Tiago Corbisier. O Discurso adolescente numa sociedade na virada do século. *Psicol. USP*, v.14, n.1, 2003, p.85-94. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 19/8/2004.

MATTOS, Patrícia. *A Sociologia política do reconhecimento: as contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser*. São Paulo: Annablume, 2006.

MAUGER, Gérard. Jeunesse, insertion et condition juvénile. In: CHARLOT, Bernard; GLASMAN, Dominique. (dirs.). *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*. Paris: Presses Universitaires de France, 1998. p.55-58.

MEHEDFF, N.G. *Do operário padrão ao cidadão produtivo: o desafio de educar para a empregabilidade*. Brasília, 1996.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.5/6 (n. esp.), p. 5-14, 1997.

MISCHE, Anne. De estudantes a cidadãos: redes de jovens e participação política. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.5/6 (n. esp.), p.134-150, 1997.

MITRULIS, Eleny; PENIN, Sônia T. de S. Pré-vestibulares alternativos: da igualdade à equidade. *Cadernos de Pesquisa*, v.36, n.128, p.269-298, maio/ago.2006.

MUXEL, Anne. Jovens dos anos 90: à procura de uma política sem "rótulos". *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.5/6 (n. esp.), p.151-166, 1997.

NAVILLE, Pierre. *Essai sur la qualification du travail*. Paris: Rivière, 1956.

_____. O Trabalho salariado e seu valor. In: FRIEDMANN, Georges; NAVILLE, Pierre (orgs.). *Tratado de sociologia do trabalho*. São Paulo: Cultrix, 1973. v.2, p.133-157.

NEFFA, Julio C. Clasificaciones e calificaciones profesionales: un nuevo e apasionante campo para la investigación desde la perspectiva de las ciencias sociales del trabajo. In: FORMACIÓN profesional: calificaciones y clasificaciones profesionales; su influencia en las relaciones de trabajo; la experiencia francesa. Buenos Aires: Piette-Humanitas, s.d. p. i-xxi.

PAIS, José M. *Ganchos, tachos e biscates*. Lisboa: Âmbar, 2001.

PAIVA, Ângela. Apresentação. In: MATTOS, Patrícia. *A Sociologia política do reconhecimento: as contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser*. São Paulo: Annablume, 2006. p.11-13.

PAIVA, Vanilda. Inovação tecnológica e qualificação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.16, n.50, p.70-92, abr. 1995.

_____. *Produção e qualificação para o trabalho: uma revisão da bibliografia internacional*. Rio de Janeiro: Instituto de Economia Industrial, 1989. (mimeo).

_____. Sobre o conceito de “capital humano”. *Cadernos de Pesquisa*, n.113, p.185-191, jul. 2001.

PEDRO, Mônica V. *A Intermediação de mão-de-obra numa grande organização*; documento de trabalho. São Paulo, maio 2006. [Projeto Fapesp/CEM/CNPq – À procura de trabalho: instituições do trabalho e redes de sociabilidade].

PEDROSA, J. G. *Análise comparativa das abordagens sobre qualificação e transformações no trabalho*. Belo Horizonte, 1995. Dissert. (mestr.) Fac. de Educação, UFMG.

PIMENTA, Melissa de Mattos. *Jovens em transição: um estudo sobre a transição para a vida adulta entre estudantes universitários em São Paulo*. São Paulo, 2001. Dissert. (mestr.) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP.

PIORE, Michael J; SABEL, Charles F. *The Second industrial divide: possibilities for prosperity*. New York: Basic Books, 1984.

POCHMANN, Márcio. *A Batalha pelo primeiro emprego*. São Paulo: Publisher Brasil, 2000.

POCHMANN, Márcio; SANTOS, A. L. dos. O Custo do trabalho e a competitividade internacional. In: OLIVEIRA, C. A. B. de; MATOSSO, J. E. L. *Crise e trabalho no Brasil: modernidade ou volta ao passado?* Campinas: Página Aberta, 1996. p.189-220.

PRATES, Antônio A. P. *Universidades versus terciarização do ensino superior: a lógica da expansão do acesso com manutenção da desigualdade: o caso brasileiro*. 2006 [Comunicação apresentada no XXX Encontro Anual da ANPOCS – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais. Caxambu, 24 a 28 out. 2006].

QUEIROZ, D. M. Qualificação e educação. *Boletim Técnico do Senac*, v.20, n.1, p.26-32, jan./abr. 1994.

QUEIROZ, Maria Isaura P. de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMON, O.M. (org.). *Experimentos com história de vida*. São Paulo: Vértice, 1988. p.14-43.

_____. *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*. São Paulo: CERU/FFLCH-USP, 1991. (Coleção Textos 4)

RAMALHO, José R. Controle, conflito e consentimento na teoria do processo de trabalho: um balanço do debate. *BIB*, Rio de Janeiro, n.32, 31-48, 2. sem. 1991.

RÉGNIER, Karla V. D. *O que conta como mérito no processo de pré-seleção de gerentes e executivos no Brasil*; as transformações nas demandas por educação, experiência, conhecimentos e competências. 2006. [Comunicação apresentada no XXX Encontro Anual da ANPOCS – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais. Caxambu, 24 a 28 out. 2006].

ROCKWELL, Elsie. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie (orgs.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1986. p.31-55.

ROLLE, Pierre. Commentaires. In: ÉLIARD, M. (dir.). *Naville, la passion de la connaissance*. Toulouse: Presses Universitaires de Mirail, 1996. p.29-31.

SAGLIO, J. Qualification et classification. In : KERGOAT, J.; BOUTET, J.; JACOT, H. et al. (dirs.). *Le Monde du travail*. Paris: La Découverte, 1998. p.257-264.

SALERNO, Mario S. A seu serviço: interrogações sobre o conceito, os modelos de produção e o trabalho em atividades de serviços. In: _____. *Relação de serviço: produção e avaliação*. São Paulo: Editora SENAC, 2001. p.9-22.

SANTOS, Marcos de Aquino. *Qualificação e flexibilidade moral na qualificação do trabalho*. Rio de Janeiro, 2006. Dissert. (mestr.) Programa de Pós-Graduação em Antropologia e Sociologia, UFRJ.

SILVA, Nelson do Valle. Expansão escolar e estratificação social no Brasil. In: HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. *Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003. p. 105-146.

SOARES, Sergei; CARVALHO, Luiza; KIPNIS, Bernardo. Os Jovens adultos de 18 a 25 anos: retrato de uma dívida da política educacional. Rio de Janeiro, IPEA, 2003. (Texto para Discussão/IPEA; 954) Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br>>. Acesso em : 24/1/2006.

SOUZA, Jessé. Ética protestante e a ideologia do atraso brasileiro. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v.13, n.38, p.97-116, out.1998.

_____. Gilberto Freyre e a singularidade social brasileira. *Tempo Social*, v.12, n.1, p.69-100, maio 2000.

_____. Gramática social da desigualdade brasileira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v.19, n.54, p.80-96, fev.2004.

SPINK, Mary Jane P. (org.). *O Conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995. p.7-15: Apresentação.

SPOSITO, Marília P. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 13, p. 73-94, 2000.

_____. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo M. (orgs.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto da Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-127.

_____. Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área da educação. In: SPOSITO, Marília P. (coord). *Juventude e escolarização (1980-1998)*. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002. p. 4-32 (Estado do Conhecimento, 7).

_____. A Sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. *Tempo Social*, São Paulo, v. 5, n1-2, p.161-178, nov. 1994.

SPOSITO, Marília P. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. *Revista USP*, São Paulo, n.57, p.210-226, mar./maio 2003.

SPOSITO, Marília P.; CARRANO, Paulo Cesar. Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: Autores Associados, n.24, set./dez. 2003, p.16-39.

STROOBANTS, Marcelle. La Compétence à l'épreuve de la qualification. In: DURAND, J. P. (dir.). *Vers un nouveau modele productif?* Paris: Syros; Alternatives, 1993a. p. 267-284.

_____. *Savoir-faire e competence au travail: une sociologie de fabrication des aptitudes*. Bruxelles: Editions de l'Université de Bruxelles, 1993b.

_____. A Visibilidade das competências. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (orgs.). *Saberes e competencias: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papyrus, 1997. p.135-166.

SZYMANSKI, Heloísa. Teorias e “teorias” de famílias. In: CARVALHO, Maria do Carmo B. *A Família contemporânea em debate*. São Paulo: EDUC; Cortez, 1995. p.23-27.

TANGUY, Lucie. Competências e integração social na empresa. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (orgs.) *Saberes e competencias: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papyrus, 1997a. p.167-199.

_____. Formação: uma atividade em vias de definição? *Veritas*, Porto Alegre, v. 42, n.2, p.385-410, jun. 1997b.

_____. Pierre de...
Paaieabãa sr p Viti r o

WEINSTEIN, Barbara. *A (Re)forma ão da classe operária no Brasil (1920-1964)*. São Paulo: Cortez; CDAPH-IFAN Universidade São Francisco, 2000.

WOOD, S. O Modelo japonês em debate: pós-fordismo ou japonização do fordismo. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v.6, n.17, p.28-43, out. 1991.

WOOD, S.; JONES, B. Qualifications tacites, division du travail et nouvelles technologies. *Sociologie du Travail*, n.4, p.407-421, oct./dec. 1984.

ZARIFIAN, Philippe. *Approches sociologique de l'expérience*. Intervention réalisée dans le cadre du club Stratégies, le 13 juin 2006. (mimeo).

_____. Les Approches les plus récents de la qualification. In: TANGUY, L. (dir.). *L'Introuvable relation formation/emploi: un état de recherches en France*. Paris: La Documentation Française, 1986. p.233-247.

_____. Compétences et organization qualifiante en milieu industriel. In: MINET, F.; PARLIER, M.; WITT, S. (dirs.). *La Competence: mythe, construction ou réalité?* Paris: L'Harmattan, 1994. p.111-133.

_____. A Gestão da e pela competência. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, TRABALHO E COMPETÊNCIAS, Rio de Janeiro, 1996. *Anais*. Rio de Janeiro: Senai, 1998. p.15-24.

_____. Mutação dos sistemas produtivos e competências profissionais: a produção industrial de serviço. In: SALERNO, Mario S. *Rela ão de servi o: produção e avaliação*. São Paulo: Editora SENAC, 2001. p.67-92.

ZIBAS, Dagmar. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos ano 90. *Educa ão & Sociedade*, Campinas, v.26, n.92, p.1067-1086, out. 2005.

_____. Ser ou não ser: o debate sobre ensino médio. *Cadernos de Pesquisa*, n. 80, p.62-74, fev. 1992.

ZIBAS, Dagmar; FERRETTI, Celso J.; TARTUCE, Gisela Lobo B. P. *A Gestão escolar como cenário de inova ão educativa: o protagonismo de alunos e pais no Ensino Médio; cinco estudos de caso*. São Paulo, 2004. Relatório final do Projeto OEI/FCC].

ANEXO 1

“MINI-ROTEIRO”

- Você está procurando trabalho? (Se sim,) Conte um pouco como tem sido esta procura.
- (Se ainda não tiver falado no relato acima:) Por que você acha que não tem conseguido trabalho? Quais as dificuldades? Por que teve tais dificuldades, a que você atribui? Houve facilidades, quais?
- (Se não tiver falado antes:) Quem lhe incentiva a procurar trabalho (família? Amigos? Colegas? Vizinhos?)
- (Se não tiver falado sobre isso:) O que você imagina que essas agências esperam de você? Você acha que possui essas características/qualidades?
- (Se não tiver falado antes:) o que você tem feito para aumentar suas chances de conseguir um trabalho?
- Você já trabalhou antes? Fale um pouco sobre como conseguiu esse trabalho, o que fazia, por que saiu.
- Você estuda/estudou? O que? A escola ajuda/ajudou na conquista de um trabalho? E no desempenho de suas atividades?

ANEXO 2

ROTEIRO

- 1) Procura de trabalho é a questão instrumental, de abertura
 - Percepções sobre dificuldades/facilidades para encontrar trabalho e mecanismos acionados para resolvê-las
 - Por que procura trabalho
 - Como e onde procura trabalho
 - Percepções sobre expectativas do mercado e dos adultos
- 2) Trajetória ocupacional
 - Experiência em trabalhos anteriores
 - Formas de inserção nessas ocupações; redes acionadas (papel da família); razões para saída
 - Percepções sobre dificuldades encontradas e mecanismos para resolvê-las
 - Como os trabalhos anteriores (trajetória profissional anterior) e/ou atuais ajudam (ou não) na transição a outro trabalho, ou na passagem do desemprego a uma ocupação ou, até mesmo, na continuidade dos estudos
- 3) Escola:
 - Formação escolar obtida (tipo de escola; avaliação que tem dela)
 - Se houve passagem da escola ao trabalho, percepções sobre essa experiência
 - Se houve/há simultaneidade de escola e trabalho, percepções sobre essa experiência
 - Que expectativas a escola criou; que efeito ter estado nela efetivamente faz
 - Como a escola e/ou a faculdade (enquanto instituições) ajudam (ou não) na inserção no mercado de trabalho, ou na transição de um trabalho a outro ou ainda na passagem do desemprego a uma ocupação.
 - Como a escolaridade (o título e/ou o que de fato aprendeu) ajuda (ou não) na inserção no mercado de trabalho, ou na transição de um trabalho a outro ou ainda na passagem do desemprego a uma ocupação
 - Se fez outro(s) curso(s), como ele(s) ajuda(m) (ou não) na inserção no mercado de trabalho, ou na transição de um trabalho a outro ou ainda na passagem do desemprego a uma ocupação
- 4) Família:
 - Posição na família. Se é provedor, co-provedor, irmãos, com quem mora, renda pessoal e familiar
 - De que tipo (socialmente falando) de família se trata? Qual o meio social de onde veio? Era estável? Completa? Com elos intensos?
 - Como a família ajuda (ou não) para a permanência na escola
 - Como a família ajuda (ou não) na inserção no mercado de trabalho, ou na transição de um trabalho a outro ou ainda na passagem do desemprego a uma ocupação.
 - Que os pais/cônjuges esperam em termos de (re)inserção no mercado
- 5) Futuro:
 - Expectativas e perspectivas em relação à escola e à escolaridade
 - Expectativas e perspectivas em relação ao mercado de trabalho
 - Expectativas e percepção dos pais sobre: escolaridade, transição, trabalho (busca atual e perspectiva futura) e qualificação
 - Intenções e estratégias para inserção e permanência no mercado de trabalho
 - Tensão entre expectativas e o que ele faz

ANEXO 3

PERFIL DOS ENTREVISTADOS SEGUNDO LOCAL DE PROCURA E ORDEM CRESCENTE DE IDADE

Kátia (19/04/2006)

Kátia é recepcionista da agência Max RH, onde permaneci por alguns dias para abordar jovens e, eventualmente, realizar entrevistas. Já no primeiro dia, foi muito solícita: quase antecipando meu pedido, ela ofereceu “seu espaço” de recepção para que eu ali ficasse esperando a chegada de jovens que vinham entregar seu currículo. Foi a primeira pessoa que entrevistei. Ela topou conversar comigo prontamente e não pediu autorização para ninguém. Saiu um pouco antes de seu horário de almoço e sentamos na escada do prédio para a realização da entrevista. Embora não estivesse em procura aberta de trabalho, resolvi entrevistá-la não só porque ela é uma jovem que trabalha selecionando outros jovens, mas também porque havia feito um movimento de busca para conseguir seu atual emprego, por meio desta mesma agência.

Kátia tem 17 anos, é branca, cabelos pretos lisos e pele bem clara. Está no 3º ano do ensino médio em escola pública, perto do Tucuruvi, onde mora. Ela odeia ir para a escola, mas não sabe precisar porque: talvez seja porque estuda à noite e tem que pegar ônibus, o que a deixa cansada. Apesar disso, quer fazer faculdade, na área de Humanas: Letras, Secretariado Executivo ou Gestão Empresarial. Tem pensado mais nesta última opção, pois não quer “*ser funcionária pro resto da vida*”. Quando perguntei como foi a sua busca de trabalho, ela falou de sua primeira experiência ocupacional: com 15 anos, começou a trabalhar, pois disse que não agüenta ficar parada em casa; enfatizou que não foi pelo salário. Iniciou sua trajetória ao lado da mãe (que é analista de crédito de uma grande empresa no ramo alimentício), substituindo sua secretária que saíra de férias. Depois, por meio de entrega de currículos, conseguiu emprego como operadora de *telemarketing* em uma empresa pequena, na rua de sua casa. Embora quisessem registrá-la, logo pediu demissão, pois se sentia muito presa lá dentro. Logo em seguida, trabalhou na loja de um amigo na Rua 25 de Março, na época do Natal. Por meio do Programa “Jovem Cidadão”, chegou a esta agência na qual seria efetivada. Na verdade, era para ser telefonista, mas a recrutadora gostou tanto de Kátia que resolveu colocá-la no processo seletivo normal da empresa, para o cargo de secretária/recepcionista. Passou por três fases, com dinâmica, prova e entrevistas. De 10 pessoas, ela foi a única que passou. Acha que foi selecionada porque fala muito ou porque já tinha trabalhado anteriormente. Embora seja secretária/recepcionista, faz diversas outras atividades na agência, como a pré-triagem dos currículos. Ela faz uma avaliação do porque é difícil conciliar uma vaga a um perfil de candidato. Na sua visão, há muita gente boa, mas muitos que têm preguiça de pensar: “*não é fácil, mas o povo, ele não é bobo, mas tem preguiça de pensar... São erros, assim... eu fico indignada. O pessoal de ensino médio fala muito errado. Pior do que não saber matemática é falar errado. (...) Não é burrice, mas é falta de atenção*”. Pensa que há candidatos do ensino superior que só conseguem uma vaga porque têm faculdade. Por outro lado, reflete: “*mas que pessoal fazendo faculdade vai querer ganhar R\$200,000?*”. Kátia afirma que as empresas enviam muitas exigências para a agência; em banco, por exemplo, há muita restrição: “*idade, fisionomia, tem que ser bonito, tem que ser magro, tem que ser branco, tem muita coisa assim*”. Outra dificuldade para preencher vaga deve-se ao fato de que a maioria das empresas nem chama para uma primeira entrevista um candidato cujo último salário for maior do que o por ela oferecido. Assim, ela conclui: “*é difícil preencher vaga; tanto é que quando preenche, é uma festa*”.

Tatiana

Contato em 12/06/2006; entrevista em 16/08/2006

No dia 12 de junho, vi uma senhora com uma moça na fila de uma agência da Rua 24 de Maio, no Centro de São Paulo, ambas pardas.

Clara
(19/04/2006)

Encontrei-a no banheiro do Mac Donald's da rua Barão de Itapetininga, falando à sua irmã sobre a entrevista de emprego que haviam acabado de realizar. Quando as vi juntas, descobri que eram irmãs gêmeas. Clara usava calça jeans e jaqueta de couro. Abordei-as explicando a pesquisa e elas aceitaram imediatamente conversar comigo. Sugerir que nos dirigíssemos para a travessa da rua Barão de Itapetininga onde havia bancos para sentar. Fiz a entrevista com as duas juntas.

Clara é branca e tem 19 anos. Há um ano, mudou-se do interior (Sumaré) para São Paulo, pois seu pai havia sido despedido da 3M depois de 15 anos de trabalho como técnico-mecânico na empresa. Até então, ela pôde fazer o ensino médio em escola particular (o fundamental foi na pública), e sua mãe nem precisava trabalhar. Em termos de relacionamento, preferiu a experiência na escola pública, mas, de conteúdo, a particular forneceu mais base. Estudou muito para passar no vestibular da USP (Educação Física), mas não entrou. Contou que, desde a demissão do pai, o padrão de vida da família havia caído muito, e ela precisava trabalhar até para ajudar na casa: *“a gente perdeu o chão”*. O pai trabalha hoje com perua escolar, junto com a mãe. Ela ajuda às vezes, revezando-se com a irmã. Para ajudá-los e, principalmente, para poder pagar uma curso superior, estava buscando trabalho desde a chegada a São Paulo. Fazer faculdade é um sonho do qual não abre mão. Mas, a busca é difícil porque é preciso estar cursando algo: *“Não importa o curso que você esteja cursando, mas você tem que tá cursando. E a gente tá com essa dificuldade porque a gente quer fazer faculdade e não consegue, porque a gente não consegue emprego”*. Ela tem alguma experiência em recepção, mas diz que isso não conta nada: *“Então, por mais que eu fale: ‘ah eu tenho experiência em recepção’, pra eles não quer dizer nada, né? Querem mesmo carteira assinada. Então, o que falta mesmo eu acho é oportunidade assim, assim de 1º emprego, que no caso seria 1º emprego”*. E, completa: *“Não dá para exigir muito porque eu não tenho nada, não tenho faculdade, nada”*. Nesse sentido, manifestou certo arrependimento por não ter feito um curso técnico, pois acredita que teria mais facilidade para encontrar emprego agora. Em outras palavras, como não passou na USP, como não pode pagar uma faculdade particular e como não tem o conteúdo de um curso técnico, sente-se agora prejudicadas: *“Agora, a gente não conseguiu passar, saiu sem experiência nenhuma, saiu sem o técnico nenhum, agora a gente tá assim, entendeu?”*. Ela procura emprego pela internet e entrega currículo pessoalmente. Não aceita trabalhar por menos de um salário mínimo e não quer qualquer área nem qualquer função, embora reconheça que não está em condições de escolher muito: *“a gente não quer escravidão, sabe?”*. Ainda no interior, Clara trabalhou como recepcionista. Saiu porque veio para São Paulo. Cursando faculdade de Educação Física, Clara almeja trabalhar primeiramente como professora em escola, pois acha que é mais fácil arrumar esse tipo de emprego; depois, em academia, em um esporte específico, natação. Desde o 1º colegial sabe que quer essa área.

Diana
(19/04/2006)

Encontrei-a no banheiro do Mac Donald's da rua Barão de Itapetininga, falando à sua irmã sobre a entrevista de emprego que haviam acabado de realizar. Quando as vi juntas, descobri que eram irmãs gêmeas. Diana usava calça vermelha e jaqueta jeans. Abordei-as explicando a pesquisa e elas aceitaram imediatamente conversar comigo. Sugeriu que nos dirigíssemos para a travessa da rua Barão de Itapetininga onde havia bancos para sentar. Fiz a entrevista com as duas juntas.

Diana é branca e têm 19 anos. Há um ano, mudou-se do interior (Sumaré) para São Paulo, pois seu pai havia sido despedido da 3M depois de 15 anos de trabalho como técnico-mecânico na empresa. Até então, ela pôde fazer o ensino médio em escola particular (o fundamental foi na pública), e sua mãe nem precisava trabalhar. Em termos de relacionamento, preferiu a experiência na escola pública, mas, de conteúdo, a particular forneceu mais base: *“a base da escola particular dá mais nível para se comportar, se comunicar com gente de mais nível, o que conta na hora de uma entrevista”*. Estudou muito para passar no vestibular da USP, mas não entrou: quer fazer *Webdesign*. Contou que, desde a demissão do pai, o padrão de vida da família havia caído muito, e ela precisava trabalhar até para ajudar na casa: *“foi tudo ao contrário do que a gente achou que ia ser”*. O pai trabalha hoje com perua escolar, junto com a mãe. Ela ajuda às vezes, revezando-se com a irmã, mas *“é um trabalho não muito gratificante. A gente quer sair”*. Para ajudar os pais e, principalmente, poder pagar uma curso superior, estava buscando trabalho desde a chegada a São Paulo. Fazer faculdade é um sonho do qual não abre mão. Mas a busca é *“difícil pra caramba: não aparece nada porque a gente não tem experiência”* e nem faculdade. Ela se reconhece no círculo dos que *“não tem faculdade porque a gente não consegue emprego; então, a gente não consegue fazer faculdade”*. E *“eles exigem”* pelo menos dois anos de experiência ou um curso superior em andamento. Nesse sentido, manifestou certo arrependimento por não ter feito um curso técnico, pois acredita que teria mais facilidade para encontrar emprego agora. Em outras palavras, como não passou na USP, como não pode pagar uma faculdade particular e como não tem o conteúdo de um curso técnico, sente-se agora prejudicada: *“se eu tivesse numa pública e tivesse feito o técnico, aí eu taria, por mais que eu não tivesse fazendo faculdade agora, eu taria com mais, pelo menos experiência profissional, um salário melhor...”*. Ela procura emprego pela internet e entrega currículo pessoalmente. Não aceita trabalhar por menos de um salário mínimo e não quer qualquer área nem qualquer função, embora reconheça que *“a gente não tá podendo muito escolher...”* Na verdade, diz que: *“não quero ganhar rios de dinheiro, nem tenho experiência pra isso. Só que exploração também não. (...) Eu acho que recepção é a melhor coisa pra quem não tem nada, experiência nenhuma, nem curso, nem nada”*. Na verdade, ela não quer ter um salário no contrato e trabalhar além do que o compatível e acertado; tem que ganhar para aquilo que vai fazer. Ainda no interior, Diana trabalhou na C&A, por um mês. Saiu porque veio para São Paulo. Ela sonha *“bem alto”*: quer arrumar um emprego, cursar inglês e, depois que começar a faculdade, sair do país para estudar. Fazer faculdade também é importante *“porque não adianta você ficar trabalhando, trabalhando e não ter nada pra acrescentar no currículo, um curso, uma faculdade”*.

Anselmo
(12/06/2006)

Encontrei Anselmo na recepção da agência Max RH, onde ele esperava por uma funcionária para rescindir seu contrato, já que acabara de ser contratado por uma grande editora, para trabalhar na gráfica. Fiz a entrevista em uma sala da agência, depois que a recrutadora-chefe pediu para que eu não ficasse mais nas escadas, já que poderia me oferecer algo mais confortável. Claro que a entrevista aí foi mais confortável em termos físicos (estávamos sentados e sem barulho); e, ao contrário do que se poderia supor inicialmente, ele não ficou constrangido e/ou desconfiado por estar dentro do espaço para seleção. Mas, embora estivesse à vontade, não falava muito; tinha respostas curtas, um jeito simples de falar, sem plural e com gírias.

Branco, com 20 anos, Anselmo tem o ensino médio completo e curso de informática. O que aprendeu na escola não lhe ajuda em nada; *“só matemática, essas coisas, o básico”*. Mas o fato de ter o diploma ajuda na busca de um emprego. disse que sempre levou a escola à sério, pois os pais não queriam que ele tivesse nota vermelha. Disse também que não gostava de fazer zona.

Acho que foi uma vantagem pra mim, que a pessoa quando faz muita zona na escola, é difícil, ela não fica no emprego muito tempo, quer zoá muito, e o pessoal não gosta. Lá na Abril, quando você começa de auxiliar, “vixi”, você é o último: tem operador 1, operador 2, operador 3, você é último. A escola é uma base também, pra você ter uma noção, comportamento, respeito, convivência com os outros.

Com 16 anos, começou a trabalhar para ir conquistando sua independência. Trabalhou em uma auto-elétrica, mas não agüentou por muito tempo: *“era a mó enrolação”* e, quando o registraram depois de um ano, saiu porque pagavam muito pouco (R\$350,00). Depois, ficou 6 meses sem trabalhar, começou a entregar currículos e conseguiu como temporário em empresa de chocolates, durante a Páscoa, em 2006. (Creio, portanto, que ele fez a conta errada de quando começou a trabalhar). Acha a busca *“difícil”* porque não tem faculdade nem experiência, não conhece muito as agências e se gasta muito dinheiro com condução. Por isso, ressaltou muito a base familiar para poder procurar um emprego melhor. Seu pai, que têm a 4^a série e é aposentado (começou *“no chão”* e acabou como supervisor de uma grande empresa), lhe ajuda sempre que pode. A mãe tem a 8^a série e o irmão fez Ciências da Computação. Moram em Pirituba. Anselmo disse que já entregou muito currículo, mas *“é muita burocracia, eu acho que eles enrolam muito”* e não dão retorno. Na editora, onde havia entregue currículo pessoalmente, conseguiu a vaga depois de três meses de experiência como auxiliar de acabamento. Acha que foi efetivado porque demitiram o pessoal mais velho: *“o povo acomoda, o povo mais velho assim, eles manda embora”*. Mas, no fundo, diz que *“não sei, viu, o que fez eu entrar, vai saber! Mas eu dou graças a Deus que consegui, porque tá difícil. É preciso se esforçar bastante, mano”*. Ele trabalha sábado, domingo e segunda-feira (das 22:00 às 06:00hs). Gosta de lá, mas não quer ficar por muito tempo. Pretende juntar dinheiro para, no futuro, poder fazer faculdade:

Eu tenho que trabalhar porque tenho que ter minhas coisas, um dia quero fazer uma faculdade, não vou ficar também, não penso ficar a vida toda na Abril não. No máximo, no máximo, fazer uma faculdade estando lá dentro, passar pra seis por um né, que semana aí ganha mais né?. Fazer uma faculdade, uns curso, SENAI, assim, que é bem reconhecido na empresa né, aí pular pra frente, né? Mas eu gostaria mesmo de sair desse ramo e fazer Enfermagem ou Fisioterapia... Ah, eu tô começando assim porque não tenho experiência em nada, aí estou indo, estou juntando dinheiro.

Ana Maria

Contato em 03/03/2006; entrevista em 21/06/2006

Encontrei Ana Maria em março, em uma de minhas primeiras visitas à rua Barão de Itapetininga, quando conversamos por um bom tempo, ainda sem o gravador. Ela estava com sua irmã, três anos mais velha, que também procurava emprego, embora trabalhasse em uma grande rede de cinema. Quando lhes telefonei novamente para marcar uma entrevista, queria conversar com as duas, mas só consegui com Ana. Nos encontramos na USP em junho, perto do hospital odontológico. Como ela iria passar em consulta, não conversamos muito. Tentei inúmeras vezes retomar o contato, mas não consegui.

Preta, com 20 anos, Ana Maria começou a trabalhar aos 14, como secretária de uma clínica psicológica, mas ficou apenas duas semanas, “*pois não tinha experiência e era muita responsabilidade*”. Começou porque “*precisava tirar o peso das costas da minha mãe*”. Com 15 anos, ela e a irmã entraram para o Bolsa-Trabalho da Prefeitura de São Paulo, trabalhando como auxiliar administrativa no SUS. Ana aprendeu bastante, tentou continuar o estágio, mas não foi possível. Mas, a experiência que teve lá “*não valeu nada, porque eles não deram um certificado; a única coisa que tenho é a minha palavra*”. Depois, ambas mandaram currículo para uma grande rede de cinema: a irmã antes, mas Ana foi chamada primeiro para ser operadora de caixa. Este emprego não exigia experiência. Porém, após dois anos e meio registrada como atendente, ela saiu porque não conseguiu a promoção que esperava, que diminuiria sua carga horária e lhe possibilitaria fazer faculdade: “*ao contrário, o horário piorou*”. Sentiu-se injustiçada e tem certeza de que não pôde ser mais promovida devido ao racismo do gerente. Assim, pediu demissão para continuar seu cursinho. Este, na verdade, foi possibilitado a partir de um curso de artes que fez em uma ONG para jovens do Jaguaré, bairro da favela onde mora. Ela fez Anglo (que, na sua visão, não é para público de escola pública), visitou faculdades e decidiu-se pela carreira, mas não passou na universidade pública como era esperado. Entrou na faculdade de moda do SENAC, que teve prova da PUC. Conversando com os patrocinadores da ONG (que ela não conhece pessoalmente), conseguiu que eles pagassem metade do curso, com o compromisso de que pagaria a outra metade. Por isso, estava novamente à procura de trabalho. No início, imaginava que, com a sua experiência em algumas áreas e facilidade de falar com o público, arrumaria um emprego facilmente. Mas, depois de nove meses, concluiu que a busca estava sendo difícil porque há muita concorrência e o mercado de trabalho é muito fechado, pois seleciona pela aparência e pelo local de moradia. Ou se tem um “*rostinho bonito*” ou só se consegue com indicação, pois “*eles não vêem*” o que a pessoa sabe fazer. Ou seja, o fato de fazer faculdade não faz muita diferença. Fazer faculdade é bom para sua realização, mas não para arrumar emprego. Inicialmente, Ana procurava como recepcionista e caixa, mas “*está tão difícil que eu estou aceitando qualquer coisa*”. Mas, tinha desistido buscar emprego no Centro pois há muito charlatão por ali. Ana pensa que chegou onde chegou porque sabe aprender da melhor forma possível; sempre foi a melhor aluna da classe em uma escola muito ruim. Assim que se formar, pretende “*patrocinar também um aluno, porque se não fosse alguém que acreditasse em mim, eu não estaria fazendo o que eu quero*”. Ela está no 1º ano, à noite. Para mudar a visão das pessoas em geral, que são preconceituosas e “*não querem saber se você é honesto ou não*”, passou a integrar a Associação do Bairro, onde é segunda-secretária. A presença dos pais – mãe analfabeta e doméstica; pai com 4ª série e soldador – foi muito forte na fala de Ana, especialmente no tocante à valorização do estudo.

Vicente

(10/03/, 19/04/, 10/05 de 2006)

Entrevistei Vicente em três encontros, embora sempre tenha o procurado em todas as minhas idas ao Centro de São Paulo. Abordei-o quando ele saía de uma agência no 10º andar de uma galeria na rua Barão de Itapetininga, e fiz a entrevista no extenso corredor da galeria, em pé. Embora trabalhando como plaqueiro nesta rua (para uma loja de telefones celulares), estava à procura de outro tipo de trabalho. Quando o reencontrei, um mês depois, já estava com placa de “*xerox e currículo a R\$1,00*”, sendo que tinha passado também pela de ouro. Depois disso, em 8 meses que fiz o trabalho de campo, ele havia mudado três vezes de “endereço” de placa, embora o padrão fosse o mesmo. Vicente fala articulada e pausadamente, é muito culto, interessado e reflexivo: fala sobre os mais diversos assuntos e reflete o tempo todo sobre suas características.

Pardo, 22 anos, Vicente chegara a São Paulo no início do ano, para cursar faculdade de Turismo pelo ProUni, na IberoAmericana. Ele tem pais separados, um irmã mais velha e um irmão morto por causa do tráfico de drogas, depois de várias passagens pela FEBEM. Sua mãe trabalhou como vendedora, fez técnico em enfermagem e chegou a trabalhar nessa área, mas se mudou para Peruíbe depois de sua separação. Aí, a situação tornou-se mais difícil, e ela teve que trabalhar como empregada doméstica. Foi nessa época que Vicente, então com 14 anos, começou a trabalhar, informalmente, vendendo coisas em quiosques na praia. Aos 18, pôde fazer curso técnico em Turismo e estagiou em hotéis e restaurantes. Adorou esse curso, que “*prepara realmente o profissional*” e mudou sua vida. Com a chance do ProUni, veio para São Paulo e conseguiu trabalho como plaqueiro no Centro da cidade. Mas, não queria permanecer ali; tinha tudo planejado: no início do ano, estava à procura de um estágio, mas, ao mesmo tempo, enfrentava as filas das agências para conseguir uma vaga para *telemarketing*, antes de estar preparado para a sua “*área*”.

Ou seja, eu preciso ter, no mínimo, uma qualificação alta, não preciso ter uma experiência em campo, mas eu preciso, minimamente, ter uma alta qualificação. Como não possuo... Hoje em dia eu sei que até aonde posso chegar são hotéis de três estrelas ou então, no caso, se uma grande operadora de viagens como a CVC ou a Tam Viagens aumentar o seu quadro de estagiários, que é o começo da minha profissão. Esse é o começo. Quando eu possuir uma grande qualificação, aí sim estarei em pé de igualdade como os outros profissionais que já estão na área, não com experiência, mas no nível educacional. Por enquanto, pretendo me contentar com uma vaga de qualificação baixa, como operador de telemarketing, ou alguma outra função, auxiliar de escritório, até eu achar que estou pronto e a coordenadora de turismo da faculdade dizer que estou pronto para enfrentar o mercado, aí sim.

A busca de emprego é “*difícil*” porque ele não tem experiência comprovada: “*tenho carteira desde os 14 anos, mas está em branco. Os entrevistadores, ninguém acredita: ‘não há jeito de você comprovar tudo o que fez?!’*”. O trabalho com *telemarketing*, além de ser visto como mais digno do que a placa, lhe possibilitaria um registro em carteira. Já na sua “*área*”, a dificuldade é porque “*eles exigem*” duas línguas (tem inglês básico) Por meio de seu esforço, fé e dedicação, acredita que vai conseguir crescer profissionalmente, vencendo o racismo, fator que também lhe traz obstáculos em sua busca de trabalho. Até outubro, porém, ele ainda não havia conseguido nada. Embora ainda estivesse no 1º ano da faculdade e tivesse convicção de que iria obter em breve outro emprego, havia certa frustração em seu discurso: “*como eu estava iniciando a minha graduação, eu achava que teria uma nova chance, alguma chance*”. Sente-se responsável pelo sustento futuro de sua mãe, “*e esse futuro está próximo*”. Quando se aposentar, pensa em ser ativista da Cruz Vermelha.

José

(31/05/2006)

Abordei José na recepção da agência Max RH. Ele vestia calça jeans, tênis e camiseta. Na verdade, estava esperando para ser entrevistado e perguntei se ele concordaria em conversar comigo durante esse tempo. Com a resposta afirmativa, conversei com a recepcionista; ela disse que a entrevista ainda iria demorar pelo menos 40 minutos para começar. Sentamos na escada do prédio para a realização da entrevista. Ele fala baixo, devagar e tranqüilamente.

Branco, com 23 anos, José é casado e tem uma filha de cinco anos, fruto de uma gravidez não planejada. Nasceu em Teresina e viveu lá até os 16 anos com a avó (a mãe é falecida e ele não tem contado com o pai). Tem ensino médio, cursado inicialmente lá e finalizado aqui. Sempre estudou em escola pública, mas considera o ensino de lá muito melhor que o daqui.

Pra você ter um idéia, eu me admirei, porque quando entrei no 2º ano aqui, tinha gente que não sabia dividir, falei: “nossa, isso aí não acontece lá!”. (...) Era muito mais exigido do que aqui. Nesse curso técnico, o professor fala assim: “vai ter um seminário pra vocês fazerem”, e a classe: “ah, não, seminário, eu tenho vergonha!”. Eu falei: “olha só, um monte de marmanjo com vergonha de fazer uma coisa assim!”. Então, por aí você já tira.

Ele veio para cá incentivado por uma tia, que disse que as condições para estudo e trabalho eram melhores aqui. Ele não queria vir, mas a tia o convenceu. Hoje, se arrepende, porque teve que optar pelo trabalho no lugar do estudo; se tivesse ficado lá, acredita que já teria acabado a faculdade. Atualmente, faz curso técnico em Informática, no Centro Paula Souza, em Franco da Rocha. No terreno que compraram neste bairro, está construindo sua casa: “*Essa, eu também estou construindo sozinho. Coisa de nordestino mesmo, cabra da peste*”. José começou a trabalhar com 18 anos, e já passou por três empresas de setores diferentes: empresa de tecidos, atacadista de cosméticos e supermercado. Na primeira, começou como ajudante, passou a auxiliar de corte após de seis meses e a operador de máquina depois de mais três meses. Apesar disso, resolveu sair porque a empresa não mudava a sua carteira de trabalho, para ajustá-la à nova função. Além disso, apareceu uma oportunidade para ele fazer um curso de manutenção de computadores. Como não era casado ainda, resolveu pedir demissão. No segundo trabalho, ele fazia controle de entrada de mercadorias, e saiu porque a empresa fechou. No supermercado, foi auxiliar de açougueiro. José ficou aproximadamente dois anos em cada uma das empresas, sempre registrado. Estava desempregado havia quatro meses, o que ele considera pouco tempo. Pensa que a busca tem sido “*bem difícil*” porque o mercado não oferece muita oportunidade, há muita concorrência e “*eles preferem pegar quem tem mais experiência*”, sinônimo de registro em carteira. Por isso, para adquirir experiência na área de informática, procurava estágio. Mas, como é casado, vai “*pegar*” o que aparecer em termos de emprego: “*mas assim, tem que ser uma coisa razoável e não muito distante do que estou estudando*”. Está otimista com relação aos seus estudos, mas não a encontrar emprego, embora se sinta preparado para um trabalho na área que quer. Mencionou outro obstáculo para a conquista de um emprego: o local de moradia. Além de tudo isso e da dedicação pessoal, encontrar trabalho “*é mais uma questão de sorte também, de você estar no local certo na hora certa*”. José almeja trabalhar com desenvolvimento de software ou administrando de rede: “*é o que eu quero fazer, vou estudar para isso*”. Atualmente, mexe com isso como hobby, mas quer “*unir o útil ao agradável*”. Pretendia prestar FATEC ao final de 2006.

Geny
(31/05/2006)

Abordei Geny na agência Max RH. Ela vestia um conjunto de calça e jaqueta xadrez rosa e usava um sapato com salto baixo. Concordou em dar a entrevista, mas perguntou quanto tempo duraria, pois estava com seu namorado ali, e talvez ele não quisesse esperar. Eu disse aproximadamente ½ hora, e ele não se opôs. Branco, mais ou menos da mesma idade, ele a estava acompanhando nessa busca de emprego pois estava de férias do seu trabalho, na Ford. Sentamos os três na escada, eu e ela mais próximas e ele um pouco mais distante. Geny falou muito em Deus durante sua entrevista, e contou que foi a única de toda a sua família que conseguiu chegar à faculdade. Neste momento, começou a chorar e pediu para parar a entrevista. Deu seu telefone. Em julho, tentei contatá-la novamente. Disse que não haveria problema em continuar a entrevista, mas, como ainda estava desempregada, não tinha dinheiro nem para condução; em sua casa, disse ser impossível, pois a mãe toma conta de 10 crianças; e ela não queria fazer na rua.

Geny tem 25 anos, é parda, e cursava ensino superior em Economia. Na verdade, tinha trancado a faculdade, pois, desempregada desde o início do ano, estava sem dinheiro para pagá-la. Este fato dificultava sua busca de trabalho, pois as portas estavam se fechando para ela. Mas a dificuldade não residia apenas aí: mesmo cursando Economia, “*eles querem*” experiência em carteira, exigem muita coisa e pagam muito pouco. Por outro lado, acha “*muito difícil*” encontrar um salário compatível com o último da carteira de trabalho, porque “*eles não pagam*” menos do que havia registrado. Por isso, pensa que a indicação é fundamental. Ela já trabalhou no Unibanco (começou como temporária, foi efetivada em cargo de gerência, quando então iniciou a faculdade) e no Itaú (na financeira Taí, como supervisora). Do primeiro emprego, saiu quando eles fecharam a área em que ela trabalhava, no Banco 1; do último, saiu porque quis, por causa da quantidade de trabalho. Não tem mais contatos lá dentro, até porque mandaram muita gente embora. Assim, acha que é Deus quem vai lhe ajudar a encontrar outro emprego, assim como fez com os outros. Procura algo que se assemelhe ao que já fez nestes dois bancos, na área administrativa ou comercial. Geny valoriza muito a faculdade e o que aprende lá dentro. Não vai só para ter um título, mas porque gosta de estudar. Sempre estudou em escola pública, da qual não traz boas lembranças em termos de ensino: “*Aí me efetivei como gerente de conta, mas hoje em dia já foge, já pedem inglês, espanhol... Hoje, nenhuma escola do governo oferece isso. O inglês é só o one, two, three e o verbo To Be, que é só isso que aprende na escola, né? E é isso. Muito difícil!*”. Geny pretende crescer profissionalmente, trabalhar em uma empresa conceituada e ter um salário para se manter e poder constituir família. Para isso, quer se recolocar para poder fazer uma faculdade, pois “*sem isso, não tem como*”. Além disso, como mora sozinha com a mãe que não trabalha há doze anos, precisa ajudar nas despesas da casa, que fica na Zona Norte. Por isso, não aceita qualquer salário; tem que, ao menos, ser suficiente para pagar a faculdade.

Rose
(05/06/2006)

Encontrei Rose na rua Barão de Itapetininga, olhando os anúncios de um plaqueiro, e abordei-a. Ela vestia calça preta, blusa rosa e sapato preto de salto. Fomos para uma travessa da Barão e nos sentamos no único banco existente pelas redondezas, onde realizei a entrevista. Muito segura de si, disse que iria dar a entrevista por curiosidade. Ela fala bem, tem discursos longos e muitas vezes se questiona sobre algo (“*por que?*”), refletindo logo em seguida.

Branca, 25 anos, casada, Rose tinha ido ao Centro aquele dia por causa de uma vaga que haviam lhe oferecido, de recepcionista. Mas, ela buscava salário maior do que o oferecido (R\$350,00), mínimo de R\$700,00, e um emprego efetivo, porque tem casa para sustentar. Formada em Letras pela Unifiel, ela sempre trabalhou na área de crédito e cobrança, desde os 20 anos, e procurava emprego nesta área, que considera a sua “*área*”. A busca, para ela, não é difícil, pois não falta emprego no Brasil; o que falta é a pessoa traçar um objetivo e planejar sua trajetória para chegar lá. De fato, depois de ter seu primeiro emprego como recepcionista aos 19 anos, Rose teve um percurso ocupacional relativamente estável, sempre trabalhando na área de crédito/cobrança, em várias empresas. Da última, saiu porque não tinha para onde crescer, na sua visão porque sua faculdade não tinha a ver com o trabalho. Mas, a afirmação de que apenas uma meta traçada basta para encontrar um emprego é contrastada na própria resposta dada à primeira questão sobre busca de emprego: sua trajetória desde setembro do ano precedente até a entrevista tinha sido pontuada por três trabalhos temporários e sem perspectivas. Continuando sua reflexão, ela afirma que o fato de ter curso superior só lhe ajuda a negociar o salário, mas não a mudar de área, “*porque o povo olha assim: ‘legal, ela tem inglês, tem espanhol, curso de operador de telemarketing, tem curso de vendas, serviços administrativos, e daí? Ela é formada em Letras!’*”. Daí porque pretende fazer cursos específicos, pois o mercado espera uma pessoa “*qualificada*”, e isso é sinônimo de fazer cursos. Por outro lado, diz que “*nada é melhor do que a experiência*”; e experiência “*é conhecimento; é conhecimento adquirido colocado em prática*”. Embora demonstrasse muita segurança para se identificar com sua “*área*”, oscilou quando perguntei qual era seu objetivo e sua estratégia para alcançá-lo, dando a entender que talvez tivesse mais prazer se trabalhasse com aquilo que se formou. Rose havia passado em concurso estadual para dar aulas no ensino médio, mas não havia sido convocada. Não tinha certeza se iria caso a chamassem, mas refletiu que poderia ter seguido na área de tradução. Contou sobre a tristeza que sente pelo fato do marido, formado em Sistemas da Informação, não estar trabalhando “*na área dele*”, mas sim na comercial, com vendas. Essa possível frustração entre o *gap* formação e trabalho é também expressa quando ela diz que optou pela área de crédito porque professora começa como eventual e ela não pode ser eventual agora, pois mora com a sogra (no Tatuapé) e quer construir sua casa. Para isso, precisa trabalhar e continuar estudando. Mas, como não tem conseguido trabalho com crédito, assume mais à frente que vai tentar a área de vendas, pois tem contas a pagar. Acha que teria facilidade para esse tipo de trabalho, porque ainda é jovem e comunicativa. Teve uma fala acentuada diferenciando-se dos jovens mais jovens, que acabaram o colegial e para quem R\$400,00 é muito. Rose sempre estudou em escola pública em Carapicuíba e, até os 18 anos, teve cursos de inglês e datilografia pagos pelos pais, ambos com ensino médio. A mãe, que é vendedora, terminou mais velha; o pai, que trabalha na área administrativa, começou faculdade de Direito, mas desistiu. A sua faculdade, sempre foi ela quem pagou.

Suely
(12/06/2006)

Abordei Suely na recepção da agência Max RH, quando ouvi a recepcionista lhe dizendo que sua entrevista iria demorar uma hora para começar. Como a recrutadora-chefe havia me pedido para não ficar mais nas escadas, procurei-a para saber onde poderia fazer a entrevista. Ela nos ofereceu uma sala grande, de “dinâmica de grupo” provavelmente, pois havia muitas carteiras. A entrevista aí foi mais confortável em termos físicos (estávamos sentados e sem barulho); e, ao contrário do que se poderia supor inicialmente, ela não ficou constrangida e/ou desconfiada por estar dentro da agência. Mas, estava aflita por causa da entrevista que teria dali a pouco, e se emocionou em alguns momentos da conversa. Quando esta terminou, me agradeceu imensamente, dizendo que falar havia feito muito bem a ela. Suely estava maquiada e com cabelo preso; vestia calça preta, blusa de malha rosa e sapato de salto.

Suely é branca e tem 25 anos. É da Bahia e lá ficou até a 6^a série, quando veio com a mãe que procurava trabalho. Teve uma trajetória escolar descontínua: acabou a 8^a série em São Paulo, e só com 23 retomou o estudo, fazendo supletivo de ensino médio (8^a série e colegial em dois anos). Gostou de voltar a estudar, mas se arrepende de não ter terminado na época certa. Ela também teve uma trajetória ocupacional fragmentada: aos 20 anos, trabalhou como recepcionista de consultório odontológico (por intermédio da patroa da mãe, que sempre foi empregada doméstica em São Paulo), temporariamente; também trabalhou em empresa de *telemarketing* ativo e em empresa subcontratada de costura, na área de corte. Deste, saiu porque pagavam muito pouco, R\$200,00. Nunca foi registrada. Essa descontinuidade escolar e ocupacional parece se refletir na percepção que tem sobre a dificuldade na busca de trabalho (“*um pouco difícil, meio complicada*”): por um lado, a dificuldade reside na falta de conteúdo, que se expressa quando diz que, nos testes das entrevistas, “*tinha que fazer umas continhas, o tempo às vezes era curto. E nesse teste de cinco minutinhos, eu acabava me embanando um pouquinho*”. Por outro lado, considera-se sem experiência. Para o emprego que pleiteava (em quiosque de shopping, para fazer massa de salgado), falou: “*Vi uma plaquinha do pessoal que fica embaixo, né? Era para atendente sem experiência. Como eu não tenho experiência, então é melhor esse mesmo. Não adianta falar que tem experiência, e no final das contas não ter...*”. Por essas faltas, havia se dado de presente de aniversário os cursos da Microlins (*telemarketing* e recepcionista). Por outro lado, embora atribua a si mesma as dificuldades para achar emprego, pensa “*que eles deveriam dar oportunidade*” para os jovens que, como ela, não tiveram condições de serem registrados. Suely gostaria de fazer faculdade de Psicologia, mas, para isso, precisa estar trabalhando para poder pagá-la. Por isso, quer um emprego registrado. Ademais, precisa se manter agora que seus pais voltaram para a Bahia. A mãe, que sempre foi cozinheira, retornou porque estava com depressão. Como Suely é a única solteira de quatro irmãs, foi ela quem cuidou da mãe nos últimos tempos, fato que também comprometeu seu percurso escolar e ocupacional. Ela mora sozinha em Jandira e tem recebido apoio das irmãs enquanto está desempregada. Suely enfatizou muito a importância da família para o jovem ser “*trabalhadeiro, honesto, uma pessoa de futuro bom*”. Procurava emprego desde o início de 2006, indo pessoalmente em agências. Acha que vai conseguir com sua força de vontade.

Vanderson
(10/05/2006)

Abordei Vanderson na agência Max RH e o entrevistei sentada na escada do prédio. Ele tinha ido até lá para se candidatar a duas vagas que havia visto com o “homem-placa” da agência: uma para trabalhar como ajudante de carga/descarga em transportadora e outra para ser auxiliar de embalagem, ambas na Zona Norte. Vestindo calça jeans, camiseta e sapato social, ele se mostrou muito seguro e tranquilo para falar. Utiliza muito “*no caso*”.

Pardo, 26 anos, Vanderson mora com sua noiva, com quem tem um “contrato marital” (que permite o usufruto dos direitos do parceiro antes do casamento). Ele tem o ensino médio completo, finalizado em Jacareí. Sempre estudou em escola pública, da qual não tem boas lembranças em termos de ensino. Acha que a escola só propicia o mínimo ao aluno: basicamente, só lhe ensina a escrever o nome; “*o resto, você tem que correr atrás*”. Vanderson tem vários cursos inacabados, fato que ele sente como uma grande frustração, que leva para a vida: “*Então, são coisas que me arrependo, são frustrações que você leva pra vida, porque isso não some da gente, não desaparece*”. Trabalha desde os 14 anos, a maioria das vezes na área de carga e descarga de caminhões. Já passou por quatro empresas diferentes e, na penúltima, pediu transferência para São Paulo para ter mais oportunidade de voltar a estudar. Mas, nesta empresa e na última em que trabalhou, pediu demissão pois não tinha oportunidade de estudo e/ou de crescimento profissional. Quando está desempregado, faz bico como “chapa”, mas acha que até bico sumiu nos últimos tempos. Estava desempregado havia um mês, e considerava a busca “*maçante*”, pois tem aluguel para pagar. Para procurar trabalho, tem deixado seu currículo em empresas perto da região em que reside (na Penha) e/ou pede carona em ônibus (às vezes passa embaixo da roleta) para chegar às agências do Centro. Além do custo, o problema nessa busca maçante é a experiência que “*eles exigem*”: embora acredite sair-se bem nos testes (o curso de teatro – fez porque adora teatro – lhe ajuda a saber conversar) e ter bastante experiência no ramo de carga e descarga, a experiência requerida tem que ser específica para a vaga, comprovada no currículo. A falta de “*qualificações*” – entendida como especialização através de cursos, no caso dele, “*informática e inglês básico*” – e a competição com muitas pessoas que têm “*um detalhe a mais*” também são vistas por Vanderson como obstáculo para a conquista de um emprego. Por isso, pretende encontrar um emprego para se manter, investir em cursos e poder pagar uma faculdade. Disse que o salário não é a coisa mais importante em um trabalho, mas, quando você ainda se está “*qualificando*”, é obrigado a se submeter a empregos que não necessariamente gosta. Ele se sente “*preparado para se preparar*”. Como gosta da área de carga e descarga e pretende cursar Engenharia Mecatrônica, gostaria de um emprego nessa área:

Eu gosto, porque é uma área que está em crescimento também. Dentro da área de logística a gente é a base da pirâmide, carga e descarga é a base da pirâmide, e eu pretendo crescer nessa área. No caso, quero estar dentro da área de carga aérea, por que? Como eu quero estudar Engenharia, Engenharia Mecatrônica, tem tudo a ver com tecnologia, aviação e coisas desse tipo, que é uma coisa que eu gosto. Então, estando dentro de uma área dessa, posso ir fazendo curso e crescendo, simultaneamente. Então, esse é meu interesse, meu objetivo é lá na frente, estou olhando longe.

Além disso, quer muito fazer uma faculdade pois acredita que pode mudar uma geração, já que não há ninguém em sua família que tenha alcançado esse nível de ensino. Seus pais têm até a 4ª série. Mãe é tecelã e pai, aposentado. Trabalhou como lavrador e também com carga e descarga. Atualmente, sua mãe e noiva são empregadas domésticas.

Cassiano
(26/04/2006)

Abordei Cassiano quando observava jovens que entravam e saíam de uma agência para deixar currículo, no 10º andar de uma galeria na rua Barão de Itapetininga. Quando saiu, abordei-o no corredor e ele se dispôs a me dar a entrevista, mas não quis que eu gravasse seu nome. No final, soube que tinha receios porque seu pai estava preso, por uma acusação injusta, na sua visão. Fiz a entrevista em pé, no corredor mesmo da Galeria. Poderia ter tentado realizá-la na agência, mas achei que poderia gerar mais desconfiança por parte dele. Ele vestia camisa bege, calça e sapato pretos sociais. Usa muito o gerúndio.

Cassiano é pardo, casado, tem 26 anos e um filho de seis meses. Faz faculdade à noite na Uninove (curso de 2 anos), na área de Informática, e quer estágio na área, *“para poder mostrar aquilo que eu aprendi”*. Estava desempregado havia dois meses, porque quis sair da empresa de telecomunicações (prestadora de serviços para Telefônica) na qual havia trabalhado durante cinco anos, *“porque ela dava poucas oportunidades de crescimento”*. Enquanto estava lá, fez cursos de eletrônica e informática, acreditando que iria subir na empresa, mas isso não aconteceu. Também quis sair porque viu funcionários com menos tempo de casa crescendo mais rápido do que ele. Saiu com um bom acordo. Cassiano começou a trabalhar com 14 anos em uma empresa familiar de vistos e passaportes (que só depois ele assumiu ser de seu pai). Embora gostasse bastante, resolveu sair quando quis casar, pois percebeu que ali, sem registro, não iria conseguir constituir família. A busca atual é *“complicada”* pois, em sua visão, o mercado de trabalho é mais difícil para quem está se formando e há mais empregos para quem tem só ensino médio. Embora acredite que ainda lhe faltem conhecimentos, ressaltou que *“eles exigem experiência de algo que eu estou adquirindo só agora”*. O local de moradia (Zona Leste) foi outro obstáculo mencionado. Sua fala ressaltou bastante dificuldade, mas ele se mostrou confiante, com certeza de que iria conseguir o que queria: terminar a faculdade, logo fazer uma pós-graduação, estar em uma empresa de grande porte, que possa lhe dar oportunidades de crescer e mostrar os seus conhecimentos. Embora enfatize que a busca tem sido mais difícil agora que está no superior, acredita que esse crescimento virá com a conclusão do curso: *“...pois a verdade é essa: quando você tá na faculdade, você não tá ali para ser um técnico, não discriminando um técnico, mas não para ser um qualquer. Você tem que buscar a faculdade para você ser o melhor na área que você tá fazendo, estudando, para você ser um profissional mesmo”*. Fazer faculdade também tem sido importante para mostrar que *“o negro pode ser graduado”*. Para conseguir o crescimento almejado e dar o melhor para sua família, pensa que o estágio é o melhor caminho, mas já recusou alguns pelo valor da bolsa. Como é casado e tem filho, não aceita trabalhar por um salário mínimo. Além de ir pessoalmente ao Centro, também procura estágio pela internet (é cadastrado no CIEE), mas sempre foi chamado para entrevistas por indicação. Ele sempre estudou em escola pública, e sua lembrança refere-se a alguns professores marcantes, *“que mostraram que a vida não era fácil, que eu deveria estudar, fazer uma faculdade, buscar o melhor para mim, para que, quando eu tivesse uma família, ela tivesse o melhor também”*. Sua mulher faz Pedagogia e, naquele momento, não estava trabalhando. Moram em casa própria. Mantinham-se com seu seguro-desemprego e com um auxílio governamental da mulher, que ele não soube precisar se era o Bolsa-Família. Considera-se jovem, mas tem que buscar o tempo que perdeu. Evangélico, deseja ser pastor. Disse que a Igreja o tem ajudado muito, pois mostra que você pode realizar tudo; basta querer. Para um futuro mais distante, tem também perspectivas de trabalhar em um lugar e ter pessoas trabalhando para ele em outro negócio.

Eliseth
(10/05/2006)

Abordei Eliseth na recepção da agência Max RH e a entrevistei sentada na escada do prédio. Eu a observei entrar e entregar seu currículo para área de cobrança. Ela não aceitava temporário. Branca, alta, loira, vestia calça e camisa pretas e sandália de salto. Tranqüila, ela fala pausadamente, mas um pouco para dentro. Fala “poblema” e “resistro”.

Eliseth tem 28 anos e é casada há quatro. É natural de Fortaleza. Tem ensino médio completo, cursado em escola pública, na capital do Ceará. Aí, fez curso básico de Windows, mas não pensou em fazer outros cursos, revelando um certo arrependimento: “*Então, é isso que eu falo: só pensei em fazer... Eu já sabia informática e não pensei no futuro, que não ia ficar lá pra sempre, não pensei em me reciclar, pegar as oportunidades, aprender várias coisas pra ser uma profissional mais completa*”. Ela começou a trabalhar por volta dos 16 anos, como vendedora em época de Natal. Depois, nos dois últimos anos de escola média, trabalhou como auxiliar de escritório em construtora (conseguiu pelo patrão de sua mãe), na própria obra. Ficou um ano com registro. Quando a obra acabou, foi mandada embora, mas depois chamada novamente e, um pouco depois, transferida para o escritório central, onde ficou quase três anos. Há 4 anos, saiu de lá e veio para São Paulo, para se encontrar com seu atual marido, que conheceu pela internet: “*...porque o salário lá é baixo... Querida dar uma reviravolta na minha vida. Aí, ele me chamou*”. Aqui, por meio dele, conseguiu um emprego na área de *telemarketing* em cobrança, onde ficou um ano e três meses. Chegou a tirar férias e, quando voltou, mandaram-na embora, porque não quis aceitar a carga horária imposta. Embora não gostasse muito desse tipo de trabalho, conseguiu outro por meio de jornal. Ficou nessa nova empresa por quase dois anos, quando a empresa faliu e não pagou nenhum funcionário. Com o trabalho de ambos, conseguiram alugar uma casa, perto do Tucuruvi. Mas, por conta de um negócio próprio que o marido tentou abrir, seu nome estava com restrição no Serviço de Proteção ao Crédito, o que estava dificultando sua busca de trabalho. Estava desempregada havia dois meses. Na área em que trabalha (*telemarketing* cobrança), até que considera a busca fácil (porque tem bastante oferta), mas o problema é que quer mudar de área, para auxiliar de escritório. Isso é difícil porque “*eles vêem*” a última experiência, na qual se deve ter permanecido por no mínimo três anos, e não dão chance de trabalhar em outra área. Eliseth almeja mudar de área, ou melhor, quer voltar a trabalhar como auxiliar de escritório. Mas, para isso, sabe que precisa de mais cursos e/ou de uma faculdade, já que não é sua última experiência em carteira. Ela acredita que o curso lhe possibilitará crescer profissionalmente, ter um salário melhor e uma vida mais estável. Por outro lado, embora valorize o curso superior, sabe que sua posse não significa necessariamente conquista de um emprego. De qualquer modo, quer um trabalho não apenas para ajudar na casa, mas para poder voltar a estudar, Secretariado ou Letras. E embora goste do trabalho em escritório, pensa que o *telemarketing* pode ser mais interessante no momento, não só porque é mais fácil conseguir, mas também por causa da carga horária menor, que lhe possibilitaria maior tempo para o estudo. Seus pais não têm o 1º grau completo; dos oito irmãos, só um chegou ao ensino médio. O pai foi operário de indústria de castanha de caju; a mãe aí também trabalhou e depois foi empregada doméstica. Os dois se aposentaram.

Carla

(11/08/2006)

Carla faz parte do Programa Jovem Aprendiz do CIEE, pelo qual o jovem trabalha quatro dias em uma empresa e faz um dia de capacitação na Instituição. Contatei o Programa com o objetivo de encontrar jovens de 16 e 17 anos. Segundo a coordenadora, quatro se manifestaram para me dar a entrevista. Mas, depois de ter conversado com dois deles, descobri que ela é que os havia escolhido; ou seja, os quatro apresentados como dispostos a conversar comigo talvez não tivessem voluntariamente se manifestado. Talvez por isso encontrei Carla muito aflita no dia combinado. Assim, lhe expliquei novamente a pesquisa, com o intuito de acalmá-la. Acho que consegui, mas ela só foi se soltando à medida que transcorria a entrevista, que fiz em uma das salas em que há as capacitações. Ela usa muito o gerúndio.

Branca, 16 anos, Carla estava no 3º ano do ensino médio, em uma escola pública perto de onde mora, em Interlagos. Com 15 anos, trabalhou em uma papelaria por um mês, porque quis, para *“ir pegando independência”*. Apesar de ganhar pouco e trabalhar todos os dias da semana, enfatizou: *“eu não trabalho pelo dinheiro; eu estava mais pela experiência mesmo”*. Gostou muito, pois sente que cresceu como pessoa e como profissional. Mais ainda, pensa que esse foi um dos fatores que a ajudou a passar na entrevista do Projeto “Aprendiz”. Ao mesmo tempo, o fato de ter passado por várias entrevistas contribuiu para que ela se sentisse cada vez mais preparada: *“me inscrevi no Projeto, fiz outras entrevistas que eu não consegui passar. Foram várias, e o ano passado, no mês de dezembro, eu fiz uma, estava totalmente preparada, creio eu, depois de tantas, né? E consegui passar”*. Na verdade, Carla contou que, desde 9 anos, insistiu com a mãe para fazer vários cursos, pois achava que eram importantes para o currículo e para entrar no mercado de trabalho. Fez muitos (Administração, Secretariado, Contabilidade, Informática e manutenção de computadores), mas conclui: *“Olha, toda entrevista que eu fiz acho que não valorizou os cursos. Aí eu ficava pensando: ‘nossa, com tanto curso, eu sou uma pessoa qualificada. Eu, mesmo sem experiência, tenho vários cursos, por que eles não me contratam?’ Eu achava que eu era qualificada por causa dos cursos que eu tinha feito, né?”*. Pelo Programa, Carla trabalha (registrada) em uma rede de livrarias, na parte administrativa: *“o Projeto está servindo bastante para a gente, porque lá somos aprendiz, mas ficamos um pouco em cada área, em cada departamento”*. Disse que é bastante cansativo, mas gosta muito do trabalho. *“Ah, eu adoro. É um pouco puxado, vou ser sincera assim, acordar cedo e ter que ir para a escola à noite... Mas só o fato de ser reconhecida, de estar trabalhando, de estar aprendendo, de estar crescendo, isso é muito bom”*. Também elogiou o Programa, que dá oportunidades para jovens aprenderem e ganharem experiência, o que vai refletir um crescimento profissional futuro. Seu contrato é de dois anos; como acaba o colégio antes, pode escolher entre ficar no Projeto ou fazer uma faculdade e entrar como estagiária na empresa. Quer fazer Administração, Economia ou Contabilidade: *“pretendo fazer as três na minha vida, mas uma das três eu tenho que escolher, né, a princípio”*. O fato de trabalhar na área administrativa a fez ver que é isso mesmo que quer, e aumentou sua expectativa de prestar logo o vestibular. Vai tentar pelo ProUni ou pleitear uma bolsa pela empresa. Carla almeja trabalhar em uma multinacional para ter possibilidade de conhecer o mundo: *“pretendo crescer o máximo assim. Não sei se vai ser possível, mas estou tentando”*. Ela faz curso de inglês atualmente. Seu pai é faxineiro e sua mãe tem um comércio em cima da casa. Ambos têm ensino fundamental incompleto. Ela os incentiva a voltar a estudar, mas *“acho que pelo fato da idade também”*, descartaram essa idéia. É filha única.

Gabriel

(16/07/2006)

Entrevistei Gabriel no último dia da Feira do Estudante, no ITM-Expo. Ele tinha ido num grupo de quatro pessoas, das quais eu entrevistei três: ele, a irmã um ano mais velha (Melissa) e uma amiga (Nadya). Todos tinham ido para visitar a Feira e procurar estágio. Na verdade, encontrei-os na saída do processo seletivo que havia para o Tribunal de Justiça. Subimos todos até o hall dos auditórios, e Gabriel foi o terceiro a ser entrevistado. Ele, que parecia tímido inicialmente, foi se soltando e mostrando suas convicções. Houve algo que ele mencionou várias vezes durante a entrevista, um grande problema que o deixou muito frustrado nos últimos tempos, mas não revelou o que era. Enquanto ainda conversávamos, sua irmã apareceu dizendo que eles teriam que ir embora naquele momento, pois a filha da quarta pessoa do grupo estava sendo agredida pela pessoa que havia ficado com ela.

Branco, 16 anos, Gabriel estava no 2º ano do ensino médio. Procurava estágio ou emprego. Ele queria, mas disse que, diferentemente da irmã, sofre pressão do pai e se sente injustiçado por isso: para Melissa, ele proíbe o trabalho; para ele, já avisou que, se não estivesse trabalhando no ano seguinte, *“a porta da casa [rua] é a serventia da casa. Ou seja, pra mim chega a dizer que se eu não trabalhar estou na rua”*. Já enfrentou muito o pai, que o penaliza por causa dos erros dos irmãos. Com 13 anos, começou a trabalhar na mecânica do tio, vizinha de sua casa, na Vila Sônia. Dava parte do salário a seus pais. Ficou lá por dois anos e meio; foi demitido depois de um tempo que o tio a vendeu. O patrão disse que era pela necessidade de cortar pessoal, mas ele não acreditou. Gabriel gostou do trabalho *“por causa de experiência. Agora que eu tenho experiência, eu quero procurar coisas novas, quem sabe até alguma coisa que dê bastante dinheiro que eu possa sustentar em casa também”*. Acha que esse dinheiro pode vir com a faculdade de Engenharia que deseja cursar. Mas, enfatiza que quer fazer este curso porque gosta, e não pelo dinheiro, pois dinheiro não traz felicidade. Embora não goste de estudar, valoriza o peso do estudo: *“se você não tem estudo, não tem nada”*. A escola que frequenta tem um bom ensino; o problema é a convivência entre os alunos: *“os que não querem nada da vida só atrapalham”*. Já fez cursos de inglês e informática básica e também faz o cursinho que o irmão mais velho montou para a comunidade, depois que ele entrou na USP: *“É isso que eu quero: como meu irmão que teve que fazer três anos de cursinho pra entrar na USP, eu quero encurtar esse tempo e entrar na mesma faculdade que ele”*. Para isso, *“basta você estudar que você consegue”*. Gabriel prefere encontrar um emprego a um estágio, porque é melhor remunerado e tem mais vantagens. No CIEE, já estava inscrito. Pensava igualmente em se cadastrar no Programa governamental Jovem Cidadão. Nunca participou de um processo seletivo e, apesar de seu *“currículo ser muito vazio”*, sente-se preparado, pois já teve essa experiência, *“de ter um trabalho e um horário para cumprir”*. Acha que é mais fácil para as mulheres arrumarem emprego por causa da aparência e da sexualidade; ao contrário, os jovens homens são mais discriminados pela forma como se vestem (bermudão, boné, etc.), preconceito que já viveu. Ele tem certeza de que vai conseguir um emprego e/ou estágio: *“se tem uma coisa que eu aprendi nessa vida é lutar pelo que quero, e sempre consegui”*. Enquanto está desempregado (ele se definiu assim), ele monta e conserta bicicletas, algo que adora fazer e de onde pode *“tirar o meu dinheiro, porque meus pais não têm muita condições de dar o que eu quero. Então, eu tenho que correr atrás das coisas que eu quero”*. Esse “o que eu quero” é bancar a sua diversão, pois ele não quer deixar mais peso nas costas da família. Seu pai tem ensino técnico e trabalha na Rede Mulher, como chefe de operações; a mãe fez só até a 8ª e é “do lar”.

Cristiano

(15/07/2006)

Encontrei Cristiano na Feira do Estudante, olhando o mural das palestras. Vestia roupa social: camisa branca, paletó e calça preta. Subimos para o hall dos auditórios e nos sentamos no chão para a entrevista. Enquanto falava, sorria o tempo todo, o que, para mim, soou como um pouco de nervosismo e, ao mesmo tempo, felicidade: era como se aquela entrevista fosse uma das coisas mais importantes que ele já houvesse realizado. Foi o jovem mais “simples” (nas maneiras de dizer e ver as coisas) e o mais “puro” (em termos de procura de emprego/estágio) que entrevistei. Não consegui falar certas palavras (como criminalidade, profissionalização...) e pediu minha ajuda em alguns momentos, para expressar o que queria dizer: “*como é que se fala mesmo?*”. Por isso até, deu respostas bem curtas.

Pardo, 17 anos, Cristiano cursava o último ano do ensino médio. Contou que a mãe – empregada doméstica – sempre enfatizou os estudos e o obrigou a estudar. Acha isso bom. Considera boa a escola pública que freqüentava. Gosta de estudar e ler. Dos 7 aos 15 anos, fez um curso de artesanato em uma associação perto de sua casa, “*pra jovens não ficar na rua*”. Sua mãe o colocou no curso justamente para ele não ficar tanto tempo na rua. Ficar na rua “*é ficar lá, sem fazer nada... Por bola, por pipa, essas coisa de querer se divertir mais*”. Fez também um curso de informática, pago. Soube por um representante da empresa que foi fazer propaganda em sua escola: “*foi um esforço para pagar R\$36,00. Mas aí meu pai pagou, foi pagando e eu fui fazendo*”. Usa o computador em um telecentro perto de sua casa e ajuda os alunos na sala de computadores de sua escola. Nunca trabalhou, não só porque a mãe queria primeiro os estudos, mas também porque nunca conseguiu nas vezes em que procurou, em centros perto da sua casa, porque “*era de menor*”. Atualmente, o local de moradia também dificulta sua busca: não só mora longe, mas em um bairro (Guaianazes) associado à criminalidade. Ele acha que há razão para um certo preconceito, “*mas também acho que devia ser menos, porque não é*”

Melissa
(16/07/2006)

Entrevistei Melissa no último dia da Feira do Estudante, no ITM-Expo. Ela tinha ido num grupo de quatro pessoas, das quais eu entrevistei três: ela, seu irmão mais novo (Gabriel) e uma amiga (Nadya). Todos tinham ido para visitar a Feira e procurar estágio. Na verdade, encontrei-os na saída do processo seletivo que havia para o Tribunal de Justiça. Subimos todos até o hall dos auditórios, e Melissa foi a primeira entrevistada. Ela se sentiu muito bem durante a entrevista, e falou com muito entusiasmo e alegria.

Branca, com 17 anos, Melissa cursava o 2º ano do ensino médio, em uma escola pública que considera boa, perto do bairro onde mora com os pais (Vila Sônia). Está na mesma classe do irmão, pois repetiu a 4ª série (“*como não vou lembrar? É um atraso na vida.*”). Acredita que é possível entrar em uma faculdade pública: “*você tem que estudar, batalhar, lutar*”. Ela fez curso básico de informática e inglês em uma ONG (mas não tem certificado) e de administração na escola, pelo Unibanco. “*Mas ainda assim é difícil [encontrar emprego], porque o básico todo mundo tem*”. Seu sonho é fazer faculdade de Pedagogia e, desde que o irmão mais velho entrou na USP, depois de três anos de cursinho, ela pretende aí ingressar. Os pais também querem que ela e o irmão mais novo entrem: “*se um consegue, os outros também conseguem*”. Por isso, freqüentam o cursinho que o irmão uspiano montou para a comunidade. Seu pai tem ensino técnico e trabalha na Rede Mulher, como chefe de operações; a mãe fez só até a 8ª e é “do lar”. Descendente de alemão, o pai é muito rígido. Melissa não bate de frente com ele, mas consegue as coisas com “*chameguinho de filha*”, inclusive quando dá umas “*escapadas*”. Disse que o pai não lhe pressiona a trabalhar. Ou seja, ela busca porque quer, mas não tem pressão em casa (seu irmão disse que o pai não a deixa trabalhar). “*Vou fazer 18 anos e não quero depender o resto da minha vida dos meus pais!! Já está na hora de eu ajudar eles, não deles ficarem me ajudando... E eu quero montar a minha vida, né, ter meu cantinho, minhas coisas, minha faculdade. Então, agora a gente rala pra correr atrás*”. Ela já tinha trabalhado como estagiária na Microlins, mas só por um mês, porque era *telemarketing* e “*precisava ter muita lábia*”. Já ajudou a avó na escola em que ela trabalha, mas também por pouco tempo. Disse que procura de várias formas: “*Eu ando, na moda básica de espalhar currículo, vamos dizer assim. Eu vou, entrego currículo num lugar, num outro, vou perguntando, vou entrando em sites, vou me cadastrando, porque quem quer corre atrás, não é verdade? Emprego não vai vir atrás de mim, eu que tenho que ir atrás dele*”. No CIEE, tentava há um ano e meio. Também envia para creches, mas não tem a experiência de um ano que eles pedem. Foi chamada várias vezes para entrevista, mas não conseguiu, porque ficava muito nervosa. Agora, que aprendeu com os processos seletivos, acha que é mais espontânea. Mas, a busca continua “*um pouco difícil*”, porque “*há muita gente*” e exige-se muito:

Então, eles acabam esquecendo de dar oportunidades pr'aquela pessoa que não tem. (...) Acaba dificultando a procura, que eles querem a pessoa perfeita, tem que ter inglês, informática, tudo. Informática, inglês, tem que ser a pessoa bela, cabelo lisinho, tem que ser a 'Paty'. Se uma pessoa da periferia vai procurar emprego num banco, não vão aceitar porque ele é da periferia. É um, como posso dizer? É confronto, sabe, de classes sociais, porque uma pessoa pobre, classe totalmente média não pode trabalhar, em um lugar alto...

De qualquer forma, reflete: “*eu me sinto muito super preparada e com muita vontade, muita expectativa para fazer todos os estágios que devem estar me esperando por aí. (...) Eu sei que vou conseguir*”. No futuro, além da faculdade, sabe que quer trabalhar com deficientes auditivos e ter sua família com dois casais de gêmeos.

Mônica
(16/07/2006)

Entrevistei Mônica no último dia da Feira do Estudante, no ITM-Expo. Ela é filha do proprietário de um Café. E foi ele quem “me ofereceu” a filha – já que ela procurava estágio – quando lhe expliquei minha pesquisa e lhe pedi autorização usar o /’seu espaço”. Porém, quando a entrevistei, percebi que ela não buscava estágio com tanto afinco. Planejava iniciar sua busca somente no 2º semestre. Assim, a entrevista não foi muito boa, já que a primeira pergunta não fez muito sentido para ela. Além disso, estava cansada e falou comigo depois de sua irmã (Vivian) que, completamente diferente dela, ofereceu-se para conversar comigo antes e falou ininterruptamente. Mônica é mais “certinha” e séria: gosta de ajudar o pai no “caixa”, e fez um discurso mais comum, muito diferente do da irmã. De fato, as duas são muito diferentes, o que se expressa até na percepção da mesma escola particular que sempre freqüentaram: enquanto Vivian odiou a escola, Mônica tem suas amigas de lá até hoje.

Branca, 17 anos, Mônica cursava Nutrição na São Camilo, curso pago pelos pais. Sempre estudou em escola particular e entrou direto na faculdade. Prestou Administração no Mackenzie, mas não passou. Não tentou nenhuma universidade pública, porque não estava preparada e também porque

...meu pai tem condições, Graças à Deus, então eu prefiro uma paga à uma pública. Eu tenho uma amiga que faz pública e ela diz que sempre falta alguma coisa, que eles dão maior prioridade para Medicina do que para Nutrição, e eu gosto da São Camilo. Acho uma faculdade muito boa.

Faz faculdade de manhã e não pretende passar para noite, pois é muito medrosa. Faz curso de inglês. Iria procurar estágio no 2º semestre. Mas, como estava no início do curso, ainda não sabia exatamente como procurar, pois Nutrição é muito ampla: “posso até trabalhar em hotel”. Preferia estágio a emprego, porque tem um treinamento inicial. “Mas o que aparecer acho que vai ser interessante”. Ela ajuda seu pai no café, porque gosta. Antes de ter o café, o pai – que tem ensino superior – trabalhava em banco. A mãe, igualmente formada, “trabalha feito louca”, em uma empresa de embalagens. Ela sabe a renda da família, mas ganha dinheiro dos pais para sair, “maneirado”. Ela não pode chegar muito tarde. Não gosta de pensar em expectativas e acha muito cedo para pensar no futuro.

Rafael
(18/08/2006)

Rafael faz parte do Programa Jovem Aprendiz do CIEE, pelo qual o jovem trabalha quatro dias em uma empresa e faz um dia de capacitação na Instituição. Contatei o Programa com o objetivo de jovens de encontrar 16 e 17 anos. Segundo a coordenadora, quatro se manifestaram para me dar a entrevista. Mas, depois de ter conversado com dois deles, descobri que ela é que os havia escolhido; ou seja, os quatro apresentados como dispostos a conversar comigo talvez não tivessem voluntariamente se manifestado. Por isso, fiz questão de lhe explicar detalhadamente do que se tratava a pesquisa. Ele falou pouco.

Pardo, 17 anos, Rafael estava no 3º colegial em escola pública, onde sempre estudou. Cursava à noite, perto de onde mora, na Zona Leste. Fez vários cursos na área de computação, pagos pelos pais. Seu pai tem até a 8ª série (“*se não me engano*”) e é segurança; sua mãe, até 4ª ou 5ª, e é doméstica. Ele tem uma irmã mais nova, de 7 anos. O trabalho pelo Programa Jovem Aprendiz é a sua primeira atividade ocupacional. Trabalha em uma cooperativa de empréstimo, das 11:00 às 17:00hs. O processo foi cansativo; acha que o fato de querer fazer faculdade contou na hora de sua entrevista:

Eles perguntaram também bastante de estudo, se fosse ficar lá mesmo se pretendia fazer uma faculdade. Eles estão sempre interessados no estudo do aprendiz, tanto é que o aprendiz não pode ter faltas na escola e nem notas vermelhas, tem que ter um bom desempenho na escola. E eles incentivam bastante o aprendiz depois que termine o ensino médio a fazer uma faculdade, ou fazer um curso técnico, pro aprendiz nunca ficar desatualizado no estudo.

Ele tinha então 16 anos. Quis começar a trabalhar “*cedo*” para ser mais independente, criar mais responsabilidade e juntar dinheiro para poder fazer faculdade. Os pais o incentivaram: “*Acho que é como todos os pais falam: o que eles não tiveram, eles querem que os filhos tenham... Sempre incentivam, ter seu dinheiro, entrar na faculdade, pode até arrumar um emprego melhor, um cargo melhor. Sempre estão me incentivando pra fazer faculdade*”. Gosta do trabalho, onde passa por vários setores. Considera que, de fato, adquiriu mais responsabilidade. Também acredita que o que aprende na capacitação do CIEE lhe vale mais para o trabalho do que aquilo que aprende/aprendeu na escola regular. Daí, só retém o português e a matemática: “*aqui [no Programa] eu tenho conhecimento. (...) Eu acho que se eu estivesse trabalhando e só estudando na escola eu não estaria desenvolvendo coisas na empresa como desenvolvo agora*”. Com seu salário (salário mínimo), comprou um celular e um computador; também gasta com roupas. Embora não seja pressionado, às vezes dá dinheiro a seus pais, ou ajuda com alimentação (que a empresa dá). Quando o pai ficou desempregado, Rafael o ajudou na busca, por meio da internet. Findo seu contrato, ele gostaria de poder ser efetivado (“*teria uma ajuda melhor, que seria um salário pra estar seguindo em frente uma faculdade*”) ou que seu contrato de aprendiz fosse prorrogado, para continuar aprendendo. Rafael sente-se preparado para continuar na empresa ou procurar outro trabalho. Pretende fazer faculdade na área de informática, não só porque o mínimo exigido pelo mercado é o ensino médio, mas porque “*eu tenho vontade pela vontade de ter um conhecimento a mais, pelo conhecimento... Por eu gostar de computador também, é uma experiência a mais pra eu estar trabalhando numa área que eu gosto*”. Quer fazer logo que acabar os estudos. Para ele, é preciso batalhar e lutar para conquistar o que quer: “*Desejo ter minha carreira. Não que quero ser uma pessoa melhor que todos, mas ter um cargo bom, uma qualidade de vida boa, estável. Acho que é o que todo jovem pensa hoje*”. Futuramente, quer constituir família.

Fabiana

(11/072006)

Neste dia, vi uma moça saindo do Centro de Atendimento ao Estudante do CIEE, vestindo calça jeans, camiseta verde, tênis e *piercing* na sobrancelha. Pela primeira vez, ao demandar se ela me daria a entrevista, também perguntei se ela tinha tempo para tanto. Ela disse que “*sim, tempo é o que eu mais tenho, infelizmente*”, ponto que eu retomei ao longo da conversa. Entrevistei-a na “praça” da Instituição (local ao ar livre, com alguns bancos, no térreo do prédio). Ela não falava muito, mas aos poucos ela foi se soltando mais.

Fabiana tem 18 anos e cursava 3^o ano do ensino médio, em uma escola pública em Santo Amaro (a 1^a e 2^a série primárias fez em escola adventista). Falou bastante do ensino de sua escola, que considera muito ruim: “*se a gente não se esforçar, a gente não aprende*”. Estuda à noite, quando é bem pior o ensino. Contou casos de matérias que estão sem aula desde o começo do ano. Fez cursos de informática, capacitação profissional (rotinas administrativas), *marketing* pessoal (como se comportar, conversar com o entrevistador, “*não ficar balançando as mãos*”), todos na Microlins, pagos pela mãe. Fez também um curso de ação social, em uma ONG. Gostou dos que fez, aprendeu muito, mas, “*mesmo com esses cursos eu não estou conseguindo arrumar serviço, porque eles realmente tão exigindo experiência*”. Procurava estágio porque, para emprego, acha que se exige experiência em carteira. Mas, gostaria de “*um emprego mesmo, que eu tô com 18 anos... Acho que o estágio é mais pra 15, 16 anos, ou quando você está numa faculdade, eu queria um serviço mesmo*”. Assim, também procura vagas pela internet. Estava inscrita no CIEE desde os 16 anos, mas nunca conseguiu estágio por meio desta Instituição. Imagina que seja por causa do local de moradia; para outras vagas, simplesmente não passou nas entrevistas, mas não sabe o porquê. Tinha voltado a procurar o CIEE desde que ficara desempregada, havia quatro meses. O mercado também espera “*qualificações*”, para ela sinônimo de cursos e iniciativa. Ela sempre “*quis arrumar serviço, nem que fosse em lojinha*”. Com 15 anos, trabalhou como atendente em pizzaria, mas sua mãe quis que ela parasse, pois era muito nova e não precisava. Depois disso, trabalhou pelo projeto do governo “Agente Jovem”, realizando ações de caráter social, por quase um ano. Teve certa dificuldade de entrar por causa da renda familiar, de R\$1700,00. Com 17 anos, conseguiu emprego no Walmart para a época do Natal (via agência de emprego), na área de crédito pessoal (abordava os clientes) e com chances de efetivação. Mas, depois de três meses, disseram que não podiam registrá-la, pois era “*de menor*”. Conseguiu trabalho na área de *telemarketing*, por meio de anúncio de jornal, para vender anúncio em lista telefônica. Mas, ela quis sair:

E era um monte de desconto: se eles achavam que você falou um pouco a mais com o cliente – que eu trabalhava com vendas, então eu tinha que convencer o cliente –, eles faziam você pagar a ligação, realmente não tinha como... Conseguia [vender], mas a empresa não ajudava: tinha uma menina lá que tinha um ano de empresa e não tinha nem um contrato de trabalho, isso tirou minha vontade. Eu tenho 18 anos e preciso de registro, preciso de alguma coisa pra mostrar...

Fabiana quer fazer faculdade de Veterinária, e vai tentar USP. Se não conseguir, pensa no ProUni, mas acha difícil pela renda familiar. Por isso, gostaria de um emprego fixo. No futuro, quer conseguir uma boa estabilidade financeira para ajudar a mãe a pagar as contas da casa e permitir que ela não trabalhe mais. Ela é filha única e mora com os pais em Interlagos, em casa financiada pela Caixa. Sua mãe tem ensino médio e trabalha em uma indústria farmacêutica há 6 anos, na área de embalagem; o padrasto é porteiro (o pai é vivo, mas ela não tem contato). Quer ter sua família.

Laércio
(14/07/2006)

Laércio foi o primeiro jovem que entrevistei na Feira do Estudante, que ocorreu em julho de 2006 no ITM-Expo. Loiro, alto, magro, ele vestia calça e camisa social. Eu lhe disse que poderíamos conversar sentados, no enorme hall dos auditórios; mas, ao mesmo tempo, falei que talvez não fosse muito bom, já que ele estava de calça social. Mencionou que não gosta desse tipo de roupa, mas que a mãe lhe tinha sugerido ir assim. Ele preferiu ficar em pé. Sugeri, então, que fôssemos para um café da praça de alimentação, no qual eu já havia pedido autorização para o dono. No início, ele pareceu um pouco sério, mas foi se soltando ao decorrer da entrevista. Fala pausadamente e é muito claro em suas respostas.

Branco, 18 anos, Laércio estava no 1º ano de Administração de Empresas na UNIP, paga pelos pais. Estava na Feira por causa do CIEE, já que fora por esta Instituição que ele havia conseguido seu primeiro estágio, enquanto ele ainda cursava o ensino médio. Na época, a mãe é que lhe disse para procurar emprego, mais especificamente para ele buscar pelo CIEE, que ela conheceu através de uma amiga. Em dois meses, conseguiu estágio em uma empresa de grande porte, na área administrativa. Ficou lá um ano. Não ficou mais porque, para renovar seu contrato, era preciso estar na faculdade; ele ainda estava no 3º colegial. Depois disso, conseguiu emprego (via indicação de pessoal da empresa anterior) em uma editora, para trabalhar com pesquisa, na biblioteca. Trabalhou por seis meses, registrado. Desde então, havia um mês e meio, procurava novamente um emprego, porque queria pagar sua faculdade, embora seus pais pudessem ajudá-lo. Mas, a busca “agora já tá mais difícil”, porque, estando no ensino superior, não é qualquer coisa que ele aceita: precisa ser um salário suficiente para pagar a faculdade e seus cursos de inglês, espanhol e informática, que faz com vistas ao mercado. O mínimo é R\$650,00. “Então, essa parte dessa transição é meio complicada, chata até às vezes, porque você tenta muitas vezes e nem sempre você consegue o que você quer”. A procura também é difícil porque há muitos jovens em situação igual à sua: buscando emprego e, simultaneamente, “tentado se qualificar, fazendo cursos”. Por isso, pensa que as empresas devem olhar não apenas o currículo, mas também fazer entrevistas para julgar “pelo que você é (...) porque nem sempre quem tem mais cursos é o melhor”. Nesse sentido, acha que sua experiência de um ano de estágio lhe ajuda bastante na nova busca. Ele prefere arrumar um emprego com registro a estágio, mas vai aceitar o que aparecer, para poder pagar a faculdade e “pra ser mais independente: eu não gosto de ficar pedindo muita ajuda, eu sou meio: eu faço sozinho, e se eu estiver mal vocês me ajudam”. Por isso, procura trabalho em outro lugares, como na própria Barão de Itapetininga. Laércio sempre estudou em escola pública, que considerou sempre muito boa. O problema está no fato de haver muitos alunos que não querem estudar, são “desinteressados”. Por isso, ele e outros colegas (“aqueles que querem estudar, arrumar um bom emprego, passar na USP”) conseguiram que a diretoria separasse as turmas a partir desse critério: os interessados e os desinteressados. Apesar disso, revelou que o ensino era fraco para entrar numa universidade pública. Na escola técnica, também não passou. Laércio disse ouvir os conselhos de seus pais, que sempre o forçaram ao estudo e com quem decidiu conjuntamente cursar Administração. O pai é engenheiro e a mãe, com superior incompleto, tem uma empresa de festas infantis. Mora com eles na Penha, junto com o irmão mais novo, de cinco anos. Ele almeja crescer profissionalmente, para poder constituir sua família e ajudar seus pais. Para isso, acha que precisa “correr atrás de mais cursos”, além de fazer outras quatro faculdades que deseja. Ele treina Le Parcours, um esporte que está no Brasil há quatro anos, ainda não está muito divulgado.

Nadya

(16/07/2006)

Entrevistei Nadya no último dia da Feira do Estudante. Ela tinha ido num grupo de quatro pessoas, das quais eu entrevistei três: ela e um casal de irmãos (Melissa e Gustavo). Sua mãe era a quarta pessoa: com 34 anos, faz faculdade de Matemática e conhece o casal de irmãos do cursinho comunitário que frequentou. Todos tinham ido para visitar a Feira e procurar estágio. Na verdade, encontrei-os na saída do processo seletivo que havia para o Tribunal de Justiça. Subimos até o hall dos auditórios, e Nadya foi a segunda entrevistada. Foi sua mãe quem a chamou para ir à Feira, *“por causa que ia ter mais oportunidades de estágio pra quem vinha. (...) Aí eu hoje eu nem ia vir, né, tava com preguiça. Falei ‘não, eu vou, eu vou, porque quando eu começar a trabalhar não tem corpo mole’ ”*.

Parda, 18 anos, Nadya estava no último ano do ensino médio. Estudava à noite numa escola pública perto de onde mora, no Taboão da Serra. Sua mãe ficou grávida quando tinha 15 anos, e só descobriu com 8 meses. Seu pai morreu afogado um pouco antes dela nascer. Ela foi, então, criada pela avó, a quem considera e chama de mãe, e com quem mora, junto com o avô e o tio, de 23 anos. A avó (que tem ensino fundamental) trabalha no Hospital das Clínicas e avô (com ensino médio) se aposentou pela Sabesp. Na verdade, toda a família já trabalhou no HC, onde ela já fez terapia, pois não gosta de ser magra. Nadya estudou em escola particular até a 6ª série, paga pela avó. Depois, mudou-se para um escola pública, muito boa, onde permaneceu até o 1º colegial. Quando mudou de escola para cursar à noite, viu enormes diferenças no ensino, para pior: *“mas eu preferi estudar à noite por causa das oportunidades de estágio”*. Contou que chegou a ser chamada pelo Programa governamental “Jovem Cidadão”, mas não pôde participar porque estudava à tarde. Ela busca um estágio para ser independente e ter seu próprio dinheiro: *“porque chega uma certa idade, você começa a não querer mais depender dos pais, que você perde o vínculo e eu vou prum lado e você pro outro. Chega uma certa idade que isso acontece, é natural de todas as pessoas. Uns, às vezes têm uma idade mais avançada; outros não, mas sempre vai acontecer”*. No momento, acha estágio melhor do que um emprego *“porque você pega experiência, e não é obrigatório você ter uma certa experiência”*. De todo modo, tinha começado a fazer cursos de informática e profissionalizante (Administração, Contabilidade e RH) *“pra colocar mesmo no currículo e para aprender”*. A busca é *“difícil”* porque as oportunidades são longe do local de moradia, e as empresas não querem bancar mais de uma condução; porque há muita concorrência; e porque o perfil do candidato não se encaixa ao que as empresa pedem. Mas, como elas buscam as pessoas que querem crescer, *“escolhem os jovens, porque os jovens têm idéias, têm criatividade”*. Ela procura estágio via internet e pessoalmente. Já participou de duas entrevistas pelo CIEE, mas não foi chamada, acha que uma pela distância e outra pelo horário. Havia sido chamada para um emprego com *telemarketing*, mas não aceitou porque não tinha um horário fixo e era muita pressão. Embora sinta um *“frio na barriga”* quando de uma entrevista, sente-se preparada para um estágio. No curso profissionalizante, Nadya descobriu que quer fazer faculdade de Administração (vai tentar pelo ProUni ou por meio de bolsa): *“quanto mais novinha começar, melhor”*. Por outro lado, quer fazer

tudo na calma: vou conseguir meu emprego, minha faculdade, vou fazendo tudo direitinho. Porque assim, como eu tenho 18 anos, essa fase é muito complicada tanto para os pais como para nós também, porque tem aquela coisa de... medo de que engravidar, que adolescência, o mundo tá perdido. Então, esse negócio de namorar, de engravidar, essas coisas, eu quero deixar para mais tarde.

Valéria

(14/07/2006)

Encontrei Valéria na Feira do Estudante e a entrevistei no hall dos auditórios. Tinha ido para visitar a Feira e para tentar se cadastrar no site do CIEE. Ainda não tinha conseguido, pois sua escola não era conveniada.

Branca, 18 anos, Valéria mora há seis anos em Pirassununga com os pais, que se mudaram por causa do trabalho paterno, em uma empresa de plástico. Sua mãe *“fica em casa”*, e ela não sabe se tem faculdade. Até os 12 anos, morava em Interlagos, e começou sua trajetória escolar em instituição pública. Quando a escola ficou *“barra pesada”*, seus pais a transferiram para uma particular, no mesmo bairro. No interior, foi direto para o Objetivo. Da experiência escolar, aprendeu que *“você tem que se esforçar para ser alguém na vida. Para tudo o que você quiser você tem que se esforçar bastante”*. E o que é ser alguém na vida? *“Acho que realizar todos os seus desejos assim... Estar feliz com você mesmo, com que você faz, mesmo que seja uma coisa que, sei lá... mas que você esteja feliz com o que você esteja fazendo”*. Ela pretende voltar para São Paulo para fazer faculdade aqui. Na verdade, havia entrado na Belas Artes (*Design* de produto) e no SENAC (Desenho Industrial), mas não tinha se matriculado, pois disse que seus pais não podiam pagar no momento. Esta é mais uma razão para vir para São Paulo: em Pirassununga *“é muito difícil conseguir [trabalho] na minha área”*, que é (será) Desenho Industrial. Na capital, ela faz curso técnico em *Design Gráfico* na Escola Panamericana de Artes (escola bem cara), curso que foi dado pela avó, com quem ela fica em São Paulo para poder freqüentá-lo (é aos sábados, ½ período). Também faz um curso de desenho em um escritório de arquitetura, duas vezes por semana, e um de computação, uma vez, no interior. Na época da escola, fez curso de pintura e desenho como extracurriculares, *“porque eu sou uma pessoa que não consegue ficar muito parada, assim... Se eu fico em casa, tenho que estar fazendo alguma coisa, então comecei a me ocupar com cursos assim... Na medida da possibilidade de pagar, eu ia fazendo curso, então... E meus pais incentivaram bastante”*. Seus pais a incentivam bastante a estudar, *“porque agora é difícil conseguir emprego”*, especialmente porque *“é muita concorrência, muita gente especializada, todo mundo, sabe, procurando a mesma coisa. E o pessoal, todo mundo estudando, procurando se especializar mais, então, tem que, sei lá, tem que ter bastante conhecimento, então é difícil...”*. Por isso, e por não sentir-se preparada ainda, pretende fazer mais cursos, tanto *“na minha área”* quanto de línguas. Ela já fez alguns trabalhos para empresas na cidade em que mora, fazendo panfletos, revistas para o pessoal da própria fábrica. Iria começar um estágio (conseguiu por intermédio da empresa em que o pai trabalha), lá também, para aprender a parte de impressão (não teria remuneração). Diz que precisa trabalhar ½ período para poder bancar a faculdade; o pai daria os outros 50%. Mas, embora precise do dinheiro para pagar a faculdade, não se importa em fazer estágios sem ganhar, pois *“você vai estar aprendendo lá, e seu futuro vai ser melhor, vai possibilitar que você arrume um emprego que você ganhe bem, assim...”*. Contou que tem um namorado que fez Relações Internacionais na UNESP e não conseguiu emprego relacionado: *“é frustrante você não poder mostrar o que sabe para as pessoas. Ele ficou deprimido”*. Se ela não conseguisse nada remunerado até o final do ano, tentaria arrumar um emprego em shopping, *“alguma coisa assim que é mais fácil de você conseguir no final do ano”*. Valéria pensa há muita coisa para escolher em sua área; só pode decidir qual o melhor caminho depois de passar por uma empresa. Pretende ainda estudar fora do Brasil.

Carolina

(23/06/2006)

Abordei Carolina no Centro de Atendimento ao Estudante do CIEE e fiz a entrevista na “praça”. Ela vestia calça jeans, casaco amarelo e tênis. Tímida, falava baixo e rindo, na maioria das vezes. A cada pergunta, começava respondendo: “*não, então*”; “*tipo assim*”.

Parda, 19 anos, ela cursava simultaneamente o 2^o ano técnico em Informática no SENAI (de manhã) e o 1^o de Administração na PUC, pelo ProUni (à noite). Antes do vestibular, fez um curso de redação na ECA. Naquele dia, tinha ido ao CIEE para atualizar seu cadastro: do ensino técnico para a universidade. Acha que fazer faculdade e técnico facilita a busca pelo estágio e/ou emprego: “*Agora está sendo mais fácil, porque tô fazendo o ensino superior, mais o técnico...*”. O fato de ser a PUC também faz toda a diferença, “*é bem mais fácil pra conseguir estágio*”. Desde pequena, queria fazer Administração ou Contabilidade, porque sempre gostou de contas. Tentou prestar várias escolas técnicas, mas nunca passou. No ano em que abriram várias vagas no SENAI, tentou Informática. Apesar de não ser o que gostaria como carreira, “*o mercado pede conhecimento em informática, aí eu comecei e gostei*”. Teve dificuldades no início da faculdade: “*...porque matemática no ensino médio é uma área que é bem defasada. (...) Tive que estudar bem mais do que as pessoas que vieram de escola particular, com aquele ensino mais forte, mas agora estou mais tranqüila*”. Sente que a maioria dos alunos pertence a outro mundo. As meninas na PUC também são mais avançadas, “*já tiveram muita experiência*”. Estranhou a desordem daí, que se assemelha ao que viveu na escola pública. Já no SENAI, o curso é muito puxado na questão da ordem e da exigência dos professores. À tarde, faz inglês e um estágio (seu primeiro trabalho) na própria Instituição, mas sem vínculo empregatício (ganha uma bolsa) e sem validade para o estágio obrigatório. Acha tranqüilo, sem a cobrança e a competição de um emprego. Mas, sente que há muitas brincadeiras sem graça sobre meninas, o que a deixa constrangida: “*Mulher faz informática para interligar o fogão com a geladeira. Essas piadinhas idiotas, aí os meninos pegam liberdade e começam a te desrespeitar, e não pára de fazer, porque o professor faz..’.*”. Ela procurava um estágio porque é obrigatório para o diploma do técnico, além de ter um horário menor para compatibilizar com seus cursos. Mas, também gostaria de um emprego para ter algo mais concreto: “*eu tenho 19 anos, não tenho nenhuma experiência certa mesmo. Posso comentar que eu já trabalhei, mas não é o que tá no meu currículo, na minha carteira de trabalho. (...) Eu queria conseguir um emprego, comprovar a experiência*”. Ainda não tem “*aquela experiência*”, para dizer se se sente preparada. Nos primeiros processos seletivos, pensava que não iria conseguir, pois se acha tímida. Chegou a recusar proposta que não teria a ver com seu curso: “*eles te mostram uma coisa totalmente diferente na hora da entrevista, falam que você vai trabalhar nisso e naquilo e na hora ‘h’...*” Embora considere os cursos que faz fundamentais para a obtenção de um estágio e/ou emprego, “*não tem que ficar achando que só porque tem um monte de curso já tá no mercado de trabalho, tem que ter outras qualidades próprias*”. Nesse sentido, “*qualificação*”, para ela, é sinônimo de cursos, experiência e qualidades pessoais. Ela almeja terminar a faculdade, conseguir um emprego que lhe dê estabilidade financeira e onde ela possa crescer e conquistar seu espaço. Mas, o fato de ter entrado na faculdade aumentou a pressão dos pais para um dia lhes dar a casa própria: “*Aí eu fico com medo de não conseguir um emprego bom o suficiente para isso*”. Ela mora com eles e dois irmãos perto da USP. A mãe, que acabou o colegial, já trabalhou em caixa de supermercado e atualmente está desempregada; o pai, que tem até a 8^a série, é vendedor em uma loja de calçados.

Luiz

(31/08/2006)

Encontrei Luiz em um dos Processos Seletivos Especiais do CIEE. Ele era um dos poucos que estava de terno e, embora tivesse em um processo com pessoas que percebi serem de origem mais humilde (o que questionava a informação da coordenadora de que esses processos tinham como perfil o estudante das melhores escolas e, conseqüentemente, de maior renda), não consegui imaginar qual seria sua posição social. Entrevistei-o num final da tarde no Mackenzie, onde estuda Processamento da Informação, no 2º ano.

Branco, 19 anos, Luiz mora em Hermelino Matarazzo, uma “*região pobre*”, mas tem um padrão de vida um pouco acima da média, fruto de um comércio que herdaram do bisavô, que era italiano. Seu pai trabalha há 30 anos na mesma empresa; tem até o 3º colegial (“*meu pai sabe computação, mas não é muito instruído não*”). A mãe continua com o negócio; tem magistério inacabado. Luiz sempre estudou no Objetivo, mas o irmão fez escola pública, porque “*ele fingia que estava doente para não ir à escola. Não compensava gastar dinheiro. Era um caso perdido*”. Assim, a família sempre colocou esperanças em cima dele. Acabando a 8ª série, Luiz fez colegial técnico em Processamento de Dados. Embora não gostasse muito de estudar, quis prestar Processamento da Informação: “*Conversei com meu pai para ver se ele poderia pagar. Ele me disse que ficaria meio apertado, mas faríamos das tripas coração para conseguir. E eu ainda falei para ele: ‘quando eu conseguir um bom emprego, eu pago’. Mas já estou há um ano e até hoje não consegui*”. Ele gostaria de ajudar o pai, que tem 55 anos e “*dá um duro danado*”, mas a busca “*tem sido muito difícil*”, por vários motivos: além da concorrência e local de moradia, a atividade nem sempre corresponde ao que é prometido, o salário não aumenta e não há chances de efetivação. Não acha que o nome da faculdade lhe ajuda: “*conta para chamarem, mas depois... Eu sempre vou bem nas entrevistas, costume sempre passar para a segunda fase, mas devo errar em algum detalhe que até hoje eu não identifiquei*”. Assim, “*tem que estar sempre correndo atrás*”. Procura estágio ou emprego, mas imagina ser mais complicado conseguir o último: “*eu tenho certa experiência, mas não creio que seja a ponto de entrar numa empresa já na CLT, com registro. Porque ainda preciso aprender bastante!*”. O estágio é a melhor forma para isso e, “*se for de uma empresa grande, você terá mais auxílio, às vezes você tem curso que eles dão. Enfim, você tem mais atenção*”. Luiz começou a trabalhar com 17 anos, porque não agüentava mais ficar em casa. No início com o irmão, depois trabalhou em cinco lugares diferentes, sem vínculos. Não eram estágio, mas ele aprendeu muito nesses trabalhos, todos ligados à informática. Mas, ficou no máximo 7 meses em cada lugar. Quando saía, sua família dizia que, assim fazendo, seria difícil se estabilizar, ao que ele argumenta que não fica onde não tem possibilidade de aprender ou de promoção: “*dá para perceber que o pessoal está só usando você, pagam mal, não te registram e logo te mandam embora. Eu penso que por enquanto eu não sou casado, meu pai paga minha faculdade, eu tenho um dinheiro guardado, vou tentar achar o melhor*”. Agora, quer mesmo um estágio na área de programação, para se tornar um analista. Busca em sites “*o dia inteiro*”. Quando não está fazendo entrevistas, dorme até mais tarde. Deixou de fazer academia por receio de pagar e arrumar um trabalho em seguida. Acha que os processos seletivos dos quais participa já têm “*cartas marcadas*”, e todo o processo é apenas uma maneira para legitimá-lo: “*dá vontade de desistir, mas não dá. Vai fazer o que? Roubar? Matar? Não*”. Se não conseguir um estágio que lhe dê chances de uma boa carreira, tem intenção de ir para Europa (com seu o passaporte italiano) “*tentar a sorte. Ficar um tempo por lá e voltar para o Brasil com bagagem para ter mais força*”.

Rodrigo

(28/06/2006)

No Centro de Atendimento ao Estudante do CIEE, observei um rapaz que, por aparência, acreditei que era de uma estrato social superior. Vestia calça jeans e jaqueta de camurça. Abordei-o e fomos para a “praça” da Instituição, onde fiz a entrevista. Rodrigo é muito falante e articulado; como ele mesmo diz, tem “*palavras mais difíceis, um linguajar mais complexo*”.

Branco, 19 anos, Rodrigo estava no 2º ano de Marketing na UNIP, à noite. Ele teve um nível de vida de “*classe A, muito bom, bem alto*” até os 12 anos, quando o pai, que trabalhava na Bolsa de Valores, quebrou e não conseguiu voltar ao mercado. Depois disso, seus pais se separaram, e foi a mãe, que arcava com 50% da casa, quem passou a sustentar a família. Formada em Nutrição, Direito e Psicologia, e proprietária de uma escola de educação infantil, “*lutadora, começou a bancar sozinha a minha casa, tudo ela, isso dificultou muito*”. Ele e a irmã mais nova, que estavam em escola particular de alto padrão, passaram por três escolas mais simples e baratas, onde havia todo tipo de gente: “*graças a Deus, pra mim foi um crescimento pessoal, porque eu era meio fechado num outro mundo, conheci outra vida, outras realidades que eu nem imaginava...*”. Por outro lado, não conseguiram estudar em escola pública, dadas as diferenças sociais que viram na primeira visita: “*não podia levar nada que fosse muito mais caro do que o resto do colégio poderia pagar. Aí eu e minha irmã acabamos nos sentindo totalmente acuados (...) Eu sou, digamos, mais nojento assim*”. Ou seja, “*apesar da queda financeira, nós ainda tínhamos um nível cultural antigo*”. Seu discurso foi, assim, explicitamente permeado pela notação do nível social e cultural ao qual pertence, que gera conflitos na convivência: “*Bom, se minha mãe pode me levar naquele horário, não vou ficar andando de ônibus se não preciso. Pra falar que sou mais humilde? Não vai mudar minha humildade isso*”. Com 16 anos, teve “*crises de adolescência*” porque não podia ter tudo o que queria, mas acha que aprendeu com a experiência. Trabalhou ajudando sua mãe na escola, em buffet infantil e tentou entrar em um programa governamental de primeiro emprego, mas não conseguiu. Conheceu o dono de uma empresa de informática que lhe ofereceu estágio (desenvolvimento de *website*), sob a condição de iniciar uma faculdade. Era tudo que ele queria: trabalhar para poder pagá-la. Depois, foi demitido por problemas financeiros da empresa e, desde então, procurava outro estágio para continuar a faculdade. Disse que aceitaria qualquer coisa para cumprir este objetivo (embora a mãe já estivesse novamente em condições de lhe ajudar): “*profissão pra mim não diz a integridade da pessoa*”. Ao mesmo tempo, afirmou que “*esquecia de ver*” se havia algum chamado na internet. Por isso, gostara muito do aviso que recebera do CIEE via celular, para uma vaga à qual ele poderia se candidatar. Rodrigo acredita que cada um pode se esforçar e criar suas oportunidades. Embora acredite “*no estudo para qualquer coisa*”, pensa que tudo “*depende muito da pessoa, do que a pessoa pode oferecer e tentar*”. A faculdade lhe dá a técnica, mas é preciso ter atitude e “*inteligência pessoal*”, que se adquire na vida: “*algo que você desenvolve dentro de si*”. A história do avô pobre que ficou rico também contribui para que ele acredite que as pessoas, se quiserem, podem crescer. Por outro lado, acha que a indicação faz toda a diferença para a conquista de um estágio e/ou emprego. Rodrigo não gosta muito de estudar, mas não quer ser como o pai: “*um acomodado*”, que largou a faculdade porque ganhava muito dinheiro e hoje vive às custas da mãe. Mas, ele se considera “*um pouco mais relaxado, e minha mãe todo dia me instiga pra crescer*”. Ele quer crescer em algum emprego e sonha em ter uma agência de propaganda.

Vivian

(16/07/2006)

Entrevistei Vivian no último dia da Feira do Estudante, no ITM-Expo. Ela é filha do proprietário de um Café. Na verdade, ele “me ofereceu” sua outra filha, que, nas férias, lhe ajudava diariamente. Mas, quando fui entrevistá-la, Vivian também se dispôs a falar comigo. Ela falou durante uma hora e meia, dos mais variados assuntos. Tem um discurso crítico e se considera bem diferente, embora não rebelde: “*nunca tomei um porre*”.

Branca, com 19 anos, Vivian cursava faculdade de *Design* no IED (Instituto Europeu de *Design*, localizado em Higienópolis). Procura estágio nessa área, embora não saiba exatamente em que quer trabalhar. Na verdade, apesar de fazer edição de vídeo desde os 11 anos, tem medo de trabalhar, pois não se sente muito preparada e tem receios de entrar na vida adulta:

Eu dou sempre o meu melhor, mas essa coisa de entrar na vida adulta, administrar meu dinheiro, essa coisa de muita responsabilidade me sufoca. Às vezes faço trabalho de graça, porque não sei se está bom.(...) E eu tenho medo de arriscar, acabar colocando toda a minha energia numa coisa e depois perceber que não é isso que eu quero. Isso acaba comigo!

Em sua “*área*”, “*quanto mais você entender de programas de computador, mais empregos você consegue*”. Acha que currículo não conta muito; vale o portfólio e a indicação. Embora goste de Desenho Industrial, ela optou por esse curso para ganhar dinheiro antes de fazer o que realmente gosta: faculdade de Cinema, que pretende fazer nos Estados Unidos. “*Então, quero começar agora a pensar na minha independência financeira, porque é extremamente importante para mim, porque é uma coisa que eu penso desde os 16 anos, mas minha mãe nunca me deixou trabalhar*”. Mas, Vivian não vai trabalhar em qualquer lugar, porque não quer ficar trancada o dia inteiro desenhando. Pensa em procurar em agência de publicidade: “*...e tem o Designer Industrial, que é produção, produção, produção! Eu não quero isso. Quero fazer uma coisa simples, mas que mostre quem eu sou. Não quero chegar num escritório e ficar desenhando sem parar*”. Vivian trabalhou um tempo em uma creche, onde aprender a ouvir as crianças: “*Eu nunca tinha passado por aquilo, e não tive a mesma sensação que eles, mas comecei a ouvir. E se você ouve com carinho, você leva para o resto da sua vida. Acho que arte é isso, é entender o que é o ser humano e passar isso!*”. Por isso, no futuro, “*quando ficar mais velha*”, quer fazer faculdade de Psicologia, “*porque eu amo o ser humano*”. Na verdade, considera-se a ovelha negra da família, porque: “*Sou totalmente diferente. (...) E eu sou uma pessoa com muitas teorias, gosto de filosofia, literatura, e não sei de onde vem. Minha mãe só pensa em trabalho*”. Contou que o pai trabalhou a vida toda em um banco, e *chegava “stressadíssimo” em casa; cansado, abriu o café. Às vezes, ela o ajuda, mas ele não gosta porque “ele diz que eu sou muito animada para o lugar. (...) Todos falam que é bom esse meu jeito alegre, que anima as pessoas. Eu acho isso muito importante*”. Sua mãe continua no “*pique louco*” – trabalhando em uma empresa de embalagens – que tinha o pai, e que Vivian não quer para ela de jeito nenhum. Ambos têm o ensino superior, mas Vivian não sabe o quanto eles ganham: “*Eu não me interesso por essa parte, pelas coisas financeiras*”. Assim como a irmã, ela estudou a vida toda em escola particular, mas, diferentemente dela, odiou sua experiência. Também fez curso de inglês.

Eu tenho muita fé que um dia as pessoas vão acreditar no poder que elas têm dentro delas, eu tenho confiança nisso. Só não tenho confiança na hora de arrumar emprego! É complicado! Acho que é mais fácil viver em retiro budista do que viver nessa sociedade! Que é uma loucura.

Ana Lucia

(14/06/2006)

Vi Ana Lucia no CIEE, no Centro de Atendimento ao Estudante. Ela estava maquiada, vestia blusa branca, calça jeans, sapato de salto e adereços como brinco e colares. Na recepção, explicou que teve um problema de saúde no dia de sua entrevista e não pôde comparecer. Ligou para o CIEE no mesmo dia, e foi informada de que, se ocorresse novamente, eles cancelariam seu cadastro. Mas, quando foi checá-lo, percebeu que isso tinha acontecido de primeira. Assim, estava ali para resolver a situação. Quando saía, abordei-a e fiz a entrevista na “praça” da Instituição. No fim do primeiro lado da fita, ela disse que tinha que ir embora. Ana fala de forma segura e sorrindo, feliz.

Branca, com 20 anos, Ana Lucia fez o ensino fundamental em escola do SESI e ensino médio em escola particular. Esta era uma escola regular, mas se podia optar pelo técnico conjunto, o que ela fez em Hotelaria e Turismo. Embora tenha gostado, era muito diferente do que imaginava. Quando acabou, ficou um ano parada “*porque estava confusa*” sobre qual faculdade queria fazer. E, como era ela quem pagaria, não quis começar qualquer uma para depois, eventualmente, parar. Foi visitar várias e acabou optando por Administração de Empresas, em faculdade em Guarulhos. Mora com os pais neste bairro. A mãe tem a 4ª série e é “*do lar*”; o pai, com curso técnico do Senai, é caminhoneiro. Ele teria condições para pagar sua faculdade, mas sempre falou que ela deveria se virar para tanto,

porque isso é a opção do seu futuro, é a escolha do seu futuro, então, quem tem que saber o que você quer é você, não sou eu”. Ele falou: “se um dia você ficar desempregada, alguma coisa, você não precisa parar a faculdade que eu vou te ajudar”. E realmente é totalmente diferente quando seu pai paga e quando você paga, você não perde aula.

Ana começou a trabalhar com 16 anos como recepcionista de laboratório, onde “*tinha um contato mais frio com o cliente*”. Ficou aí cinco meses e optou por um estágio quando apareceu uma oportunidade, pois era obrigatório para o colegial técnico (a oportunidade veio a partir da escola mesmo: um trabalho em empresa de eventos e quem se destacasse conseguiria). Este trabalho era totalmente diferente: entrou como secretária e passou para *telemarketing*, onde é preciso maior sensibilidade com o cliente. Este estágio foi pelo CIEE. Depois, também estagiou em uma empresa de turismo e foi vendedora em loja de roupa em shopping, por dois anos. De lá, resolveu sair porque havia começado a faculdade e os horários ficariam complicados: “*aí eu tive que por na mesa: ‘ou eu continuo no shopping e faço uma faculdade quando der, ou aproveito a oportunidade agora que eu sou nova’*”. Mas, só pôde fazê-lo porque um cliente lhe ofereceu uma vaga para ser secretária ½ período, em consultório médico. Era onde estava até então, mas ele a encorajava a fazer outra coisa, pois ali não teria futuro: “*Aí, eu trabalho lá hoje. Só que assim, lá é uma coisa limitada, onde não tenho futuro. Então, por isso que eu procuro uma outra oportunidade, num lugar que possa mostrar mais o meu potencial e que possa crescer profissionalmente, que me ofereça um futuro profissional*”. Assim, buscava um estágio, não só porque acha muito difícil as empresas contratarem diretamente um funcionário efetivo, mas também e justamente porque acredita que, por meio dele, pode adquirir experiência e “*qualificação*”, que entende como estudo aliado à prática. O estágio é a etapa inicial para mostrar sua capacidade e crescer dentro de uma empresa. Diz que é preciso garra para conseguir as coisas, e citou seu curso de inglês, que lhe facilita a busca. A postura é essencial. Futuramente, ela almeja ter seu negócio na área de vestuário: foi no shopping que “*cresceu na minha cabeça que eu vou ter o meu próprio comércio, então optei pela Administração*”.

Danilo

(15/07/2006)

Encontrei Danilo na Feira do Estudante, junto com uma mulher, provavelmente sua mãe. Eles olhavam o *banner* dos processos seletivos e viram que o Tribunal de Justiça também recrutava jovens no ensino superior, mas o horário era mais tarde. O rapaz vestia calça jeans, camisa para fora e um sapato de couro bem acabado; a mulher, também calça jeans com uma blusa florida e grande bolsa de couro. Segui-os, pensando em como iria abordá-los: só o rapaz ou ambos? Com quem iria pedir a entrevista? Com ambos simultaneamente? Falei com os dois, e a mulher – de fato a mãe – disse que nos esperaria em algum lugar. Mas, como fomos andando juntos, perguntei se ela também não queria participar da entrevista, e ela topou. Subimos para o hall dos auditórios e conversamos os três sentados no chão. Ele deu respostas curtas e falou muito “*meio que*”, “*tipo*”.

Branco, 20 anos, Danilo estava no 2º ano de Direito no Mackenzie, curso matutino, pago pelo pai. Foi à Feira para conversar com especialistas da sua área e também para procurar estágio, mas só vai trabalhar se for meio período, para não atrapalhar o horário da faculdade: “*não estou procurando por dinheiro, e sim por experiência*”. Ele procura via internet e também por indicação. Daniel sente-se preparado para começar um estágio, Mas, embora esteja buscando desde o início da faculdade, “*meio que eu fui encaminhado para não pegar ele agora no começo da faculdade, porque eu sinto que vai me atrapalhar na minha carreira, né, porque Direito é um curso que exige muito, tem que estudar bastante*”. Em outro momento, diz: “*Eu sou muito criterioso assim no estágio, não quero pegar qualquer coisa assim, e também não estou indo só atrás do dinheiro e sim da minha carreira*”. Há muita gente procurando trabalho, e a faculdade é o mínimo que se exige. Por isso, mas principalmente porque gosta de estudar, pretende fazer outra faculdade: Filosofia na USP, e tem todos os próximos três, quatro anos planejados em função do estudo: entrar no vestibular no final de 2006, fazer o primeiro ano junto com Direito, depois trancar para retomar ao término do primeiro curso. Danilo contou que faz “*bicos*” desde os 13 anos, porque sempre quis ter seu próprio dinheiro: sempre por indicação, trabalhou em mercado perto de sua casa, como representante comercial e em *buffet* infantil. Nunca foi registrado. Aprendeu o básico sobre a relação funcionário-patrão. Enquanto morou na Vila Mariana, estudou em escola pública. Quando os pais – pai engenheiro e mãe administradora e contadora, ambos trabalhando na empresa deles próprios – mudaram-se para a Granja Viana, ele foi para o Colégio Rio Branco. A mãe contou que a família tem tudo planejado para os dois filhos (ele é o mais velho): depois do ensino médio, param um ano para dar uma folga no orçamento e depois poder pagar a faculdade. Sobre isso, Danilo falou: “*É meio estratégico esse período, porque meio que você fica com peso na consciência: ‘pô, tô um ano parado, é minha vida, e o que vai acontecer?’ Aí é você que se toca, entendeu? Aí você segue o seu rumo. Acho que vai dar aquele estalo*”. Foi neste ano em que ficou parado que trabalhou em *buffet*. Depois, fez cursinho e entrou no Mackenzie, exatamente onde queria: uma faculdade boa e não tão cara. Está adorando o curso. Danilo quer sair de casa logo: “*porque tenho 20 anos já, acho que eu já tô pesando em casa, tô a fim de pegar meu rumo, sei lá, tipo eu e a minha namorada, ir pr’um apartamento, me bancar...*”. No futuro, almeja constituir família “*bem tradicional mesmo, assim, esposa tal, filhos, uma família consistente pra eu poder transmitir o que eu aprendi na vida pros meus filhos*”. Em termos profissionais, aspira ser juiz.

Edimilson

(14/06/2006)

Abordei Edimilson no CIEE, no Centro de Atendimento ao Estudante, onde tinha ido especificamente buscar pessoas mais jovens, de 16 a 18 anos, o que fôra mais difícil no Centro. Foi minha primeira entrevista com algum jovem via CIEE. Ele vestia calça jeans, tênis e jaqueta de nylon. Fiz a entrevista na “praça” da Instituição (local ao ar livre, com alguns bancos, no térreo do prédio). Ele é tímido e não falou muito.

Branco, 20 anos, Edimilson sempre cursou escola pública, e considerava a sua muito boa, local onde aprendeu muita coisa. No fim do ensino médio, passou no vestibulinho para um curso técnico em Eletrônica (era gratuito). Fez um ano, mas desistiu, pois os professores eram ruins e não entendia muita coisa. Fez cursos de arquivo, auxiliar de escritório e informática, pagos pelos pais. Nessa época, fez “bico” ajudando o pai – que tem a 4ª série e estava afastado do trabalho por motivos de saúde – com serviços de pedreiro. Com 18 anos, conseguiu seu primeiro emprego, como arquivista, registrado. Depois de um ano e meio, a empresa fez um grande corte e o demitiu. Segundo ele, ela contratou estagiários e mandou efetivos embora. De todo modo, *“eu queria crescer e eu vi que ali não dava muito futuro pra mim. Ser arquivista não dá, eu queria alguma coisa melhor”*. Desde então, em fevereiro de 2006, buscava trabalho, agora acrescentando no currículo e nos cadastros a faculdade que cursa à noite: Ciências Contábeis na Faculdade Radial. Na verdade, embora não gostasse muito do trabalho na empresa, foi ele que o fez interessar por essa área e querer fazer faculdade. Enquanto ficou lá, a empresa pagava 50% da mensalidade da faculdade. Depois, estava pagando com o seguro-desemprego. Disse que os pais teriam condições de ajudá-lo. Gosta muito da faculdade: *“ajuda bastante, porque a gente aprende coisas que eu nunca imaginei que fosse aprender e fazer”*. A procura por trabalho tinha sido *“difícil”* até então, pois ele se considera muito tímido. Mas, também disse ter melhorado e aprendido a se comportar ao passar por alguns processos seletivos: *“Fui pegando experiência nas entrevistas, o como eles analisam a gente... A gente acaba adquirindo experiência e sabe como agir da maneira certa na hora que está fazendo.(...) Não pode falar demais nem muito pouco”*. Ficou desempregado por aproximadamente quatro meses e, naquele dia, tinha ido assinar o contrato de um estágio que acabara de conseguir, via Catho. Acha que a análise do currículo que fez na Catho o ajudou a ser chamado para várias entrevistas. Edimilson preferia estágio a emprego *“por causa da faculdade, pra aprender a prática o que estou fazendo na faculdade”*. Neste estágio, trabalharia no departamento contábil de uma empresa e ganharia três salários mínimos, mais benefícios. Ele almeja aprimorar-se nos estudos, *“para eu poder sempre ter um destaque a mais”*: *“eu quero sucesso na minha vida profissional e estou buscando através disso, de conhecimento, de cursos, fora a faculdade. Procuo fazer cursos, estar bem informado. Isso, tenho certeza que agrega valor não só pra mim como pra empresa também”*. Mas, além dos cursos, é preciso ter outras qualidades pessoais, postura principalmente. Pretende ainda fazer pós graduação e, depois, pensa em fazer faculdade de Música, que é seu grande hobby. Toca flauta transversal desde os 10 anos. Aprendeu com um vizinho, que é seu primo. A irmã mais velha, que faz Letras na USP (fez cursinho da Poli e estudou muito, o que não foi o caso dele), toca piano. Tem uma irmã mais nova. Mora com elas e com os pais, no Embu das Artes. Sua mãe tem até a 4ª série e vende produtos Natura.

Fábio

(18/08/2006)

Fábio foi um dos jovens que acessei por meio de e-mail enviado por uma das psicólogas do CIEE para os jovens com perfis mais seletivos. Combinamos de nos encontrar na FAAP, onde estuda. Perguntei como faríamos para nos reconhecer: ele disse que não haveria erro, pois sempre usa *“um boné preto virado pra trás”*; naquele dia, estava também com bermuda surfista e moleton vermelho. Entrevistei-o em um bar ali perto.

Branco, 20 anos, Fábio estava no 2º ano de Administração na FAAP, à noite. Embora assumo ser *“preguiçoso”*, acha que procurar estágio é um *“pouco complicado”* porque o processo é muito demorado. Já participou de quatro processos seletivos (dois estavam em andamento) e aprendeu a se portar nas dinâmicas e entrevistas. Mas, embora esteja *“louco para trabalhar”*, a percepção da demora do retorno é que o faz *“preguiçoso”* para se inscrever. Além de chata, essa espera atrapalha a elaboração de planos, como o da academia: *“não sei se me inscrevo ou não, porque se eu me inscrever eu vou querer me matricular por três meses, porque a mensalidade sai mais barata. Pelo fato do processo ser muito lento, eu fico nesse impasse”*. Fábio acha que a indicação é fundamental: *“Com indicação muda tudo. O próprio empregador tem interesse em contratar alguém conhecido. A maioria dos meus colegas que procuram tem essa vantagem e isso é meio caminho andado. Eu não. Eu sou um dos poucos que vai por agência”*. Ele prefere estágio pois, por meio dele, acha que pode aprender mais dentro de empresas boas; nestas, não conseguiria emprego. Ele já trabalhou na ONG da mãe, que fica em Alphaville, onde mora. Usou todo o dinheiro que ganhou para as despesas com sua moto. Acha que gasta muito (ganha mesada) e precisa aprender a guardar. A mãe lhe cobra todos os dias sobre a busca de estágio. Ela é administradora, e o pai, engenheiro. Sempre estudou no Pueri Domus (de Alphaville), fez um ano de Vera Cruz (seu pai não queria que ele ficasse preso em Alphaville) e acabou no Objetivo, porque é *“um pouco preguiçoso”*. Seus pais acham que ele deveria ter feito Educação Física, pois é *“fanático por esportes”* e não agüentaria ficar fechado em escritório. No fim, aceitaram, mas gostariam que ele fizesse uma faculdade melhor. Embora reconheça sua origem social elevada, Fábio não gosta dos *“playboys”* da FAAP, jovens que só pensam em carro e dinheiro (coisas de adulto) e *“que só estão ali porque querem ter o diploma. Mas, ali, 80% dos alunos estão encaminhados. (...) Aqui o pessoal se veste muito bem, fala muito bem, mas não agem tão bem como uma pessoa mais simples, que tem que correr atrás, entendeu?”*. De todo modo, foi lá que encontrou amigos para fazer um intercâmbio nos Estados Unidos, no fim do 1º ano de faculdade. Ficou lá 7 por meses, trancou a faculdade e trabalhou em uma estação de esqui. Fábio quer trabalhar em banco, ou na área financeira de uma empresa, mas não se vê a vida toda em uma instituição, pois *“acho que hoje em dia é muito difícil fazer carreira como empregado”*. Por isso, pensa em fazer uma pós-graduação nos Estados Unidos (onde vai ter oportunidade de surfar, porque a faculdade é perto da praia), para depois, talvez, montar uma academia: *“eu gostaria de ser dono da minha própria empresa”*. Ele se sente pressionado a *“ser bem sucedido”*, para poder manter sua casa e sua mulher, mesmo que ela queria trabalhar. A pressão é no sentido de que as mulheres já alcançaram os homens, para quem, por isso, a situação está mais difícil: *“Acho que eu pretendo ser um homem de família como foi meu pai, meu avô. (...) Até os 25 anos, se eu for capaz de me sustentar, ser capaz de pagar o aluguel de uma casa, para mim já está muito bom. Mas acho que aos 30 anos estarei na idade limite para ser capaz de sustentar uma família”*. Embora difícil, *“se você for dedicado, responsável e competente, vai acabar vencendo”*. Também é preciso de um pouco de sorte.

Júlia

(14/07/2006)

Entrevistei Júlia na Feira do Estudante, sentada no chão do grande hall de auditórios do ITM-Expo. Ela estava com um amigo que cursava Engenharia na Poli (e não procurava trabalho porque tinha seu tempo todo tomado com a faculdade). Embora estivesse procurando trabalho, Júlia não estava na Feira apenas para este objetivo, mas também para ouvir as palestras oferecidas. Muito descontraída, falou bastante e, no final da entrevista, ficou mais rouca do que já estava.

Júlia tem 20 anos, é branca, cabelos pretos. Fez Colégio Bandeirantes quase a vida toda: o colégio ajudou-a muito a entrar no vestibular, sem cursinho: lá, *“aprendi a escrever bem, falar bem inglês, tudo isso aí foi influenciando”*. Seu pai *“sempre foi muito presente no aspecto acadêmico”* com as filhas. Ele *“se fez sozinho”*: a avó era pobre e ele *“conseguiu chegar lá somente pelos estudos”*. É engenheiro e tem uma empresa de engenharia civil. A mãe começou Psicologia, mas não terminou. Trabalha em uma empresa de cosméticos. As duas irmãs mais velhas são engenheiras. Seu pai queria que ela também fosse engenheira, mas depois apoiou sua decisão de fazer Direito, na UNESP de Franca. Ele a mantém na cidade. Júlia estava no 3º ano da faculdade, e procurava estágio desde o 1º. Na verdade, tanto faz ser estágio ou emprego, mas quer algo que valorize seu curso: *“algum estágio que eu possa aprender alguma coisa, porque na faculdade é sempre muito vago, muita teoria, pois na prática é muito diferente”*. Pensa que o aluno só pode saber o que vai seguir em Direito depois de fazer um estágio. Acha que a busca é *“muito difícil”* na área jurídica porque, além deles quererem *“muita coisa, muita profissionalização”* nem sempre o estagiário é vantajoso para a empresa: *“tem cara formado que trabalha por salário de estagiário”*. Tem uma *“teoria”* de que muitas empresas não gostam de contratar estudantes de Direito porque eles podem trazer encrencas para a empresa. No interior, também é mais difícil achar vagas, porque há menos oportunidades na área. Júlia procura de várias formas, não só pelo CIEE: envia currículo (pessoalmente e via internet) busca pelo jornal. Chegou a ser chamada para um trabalho na OAB de Franca mesmo, para organizar palestras. Passou em quatro fases, mas perdeu para um rapaz que estava no 4º ano: *“Tenho esperança de achar até o quinto ano algum estágio, até porque é obrigatório. Sinto que é difícil e que tem outras pessoas passando pelo mesmo problema. Você tem que seguir em frente”*, com habilidade e força de vontade. Antes da faculdade, fez *“bicos”* na lanchonete do tio. Em Franca, trabalhou por um mês em comércio (*telemarketing* para consórcio de venda de carro) e em um escritório de contabilidade. Este último foi melhor, pois era registrado. Considera que aprendeu bastante, *“porque aprendi a fechar o mês da empresa, contabilizar nota que sai, fazer folha de pagamento, impostos, darf... Agora eu sei isso: se algum emprego me pedir, eu já tenho esse conhecimento”*. Atualmente, dá aula de biologia em um cursinho comunitário, como voluntária. Quer um trabalho remunerado para ser mais independente (*“adoro gastar dinheiro”*), mas ressalta que adora trabalhar:

Eu acho assim: trabalhar é muito bom. É muito produtivo, você conhece gente nova, coisas novas. Sempre fui em busca de coisas novas, experiências diferentes, e aprender...Tudo isso pra que? Para ir crescendo. Ao crescer, se mostra ao público. Acho interessante essa visão de ir atrás de conhecimento, ir atrás de novas experiências.Eu sempre fui mais independente.

Futuramente, pretende prestar concurso público, pois *“é uma estabilidade que todo mundo deveria ter (...) Agora, até prestar esse concurso público, o que vou fazer então, já não tenho certeza”*.

Rogério

(14/07/2006)

Encontrei Rogério na Feira do Estudante, saindo de uma das palestras. Ele concordou com a entrevista e sentamos ali mesmo, no hall dos auditórios. Senti que talvez ele estivesse um pouco aflito ou com vergonha, pois sua mão tremeu durante a entrevista. Talvez um pouco desconfiado, ele não quis falar o nome da escola onde estudou nem a renda familiar. Também não fornecer seu telefone; deu só e-mail.

Branco, 20 anos, Rogério está no 3º ano de *Design Digital* da Faculdade Anhembimorumbi, paga pelo pai. Gosta muito do curso, que dá um boa base para ele poder definir um projeto, como a produção de um site, por exemplo. Embora esteja trabalhando como *freelancer*, o que lhe dá mais liberdade, quer um estágio ou emprego para ter crescimento profissional. Porém, a busca está difícil porque há muita gente que “faz por menos”. A concorrência também faz com pessoas não formadas se sujeitem a ganhar menos:

Olha, estou sentindo um pouco de dificuldade porque acho assim, não sei se em todas as áreas, mas acho que a minha está muito prostituída, tá muito assim sabe, não só no estágio, mas como trabalho por fora, trabalho como free-lance também. Você vai falar com um cara: “quanto você cobra para fazer um site?”. “Ah, R\$500,00, R\$600,00”. Aí o cara fala: “Eu conheço um que faz por R\$400,00, o meu sobrinho faz por tanto...”. Isso acaba atrapalhando muito a gente, porque a gente cobra mais caro, porque tem toda uma pesquisa, todo um processo, todo um estudo, toda uma base para definir o projeto. (...) Então muita gente não valoriza o estudo, o preparo, e é isso aí que atrapalha um pouco.

Rogério procura emprego ou estágio. Quer trabalhar porque precisa pagar suas contas: “tenho minhas responsabilidades financeiras”, que seriam pagar a faculdade e ajudar um pouco em casa, embora não precise: “Estou sem emprego, mas eles [os pais] não falam, não cobram... Mas eu acho meio chato assim ficar dependendo deles. O que eu queria mesmo era arrumar um emprego para pagar a faculdade e tirar isso das costas dos meus pais”. Ele começou a procurar trabalho só depois de iniciada a faculdade. Conseguiu um estágio via CIEE, em uma revista, onde ficou por pouco mais de um ano. Saiu porque não aumentaram seu salário. Continuou sua busca, “tocando de campanha em campanha” em várias agências. Conseguiu em uma empresa familiar, mas não deu certo porque o dono descontava nele sua raiva. Nunca foi registrado e acha que o mercado não cobra experiência para estagiário, embora fosse bom arrumar um emprego formal. Apesar dos dois estágios na sua “área”, não se sente ainda muito preparado. Mas, confia que através dos estudos conseguirá um trabalho em uma empresa para ter um crescimento profissional.

Olha, eu penso assim: eu vou fazer o melhor de mim para tentar ser o melhor na minha vida, sabe, para tentar ter um futuro, estabilidade financeira, minha independência. E acho que assim, eu tenho que pensar, planejar, pensar muito bem antes de fazer qualquer coisa.

Rogério quer estudar mais e sempre aprender mais. Sempre estudou em escola particular, em Perdizes. Os pais sempre o cobraram para estudar, mas “deram toda a liberdade para escolher o que eu queria cursar”. Eles só têm o ensino médio. O pai sempre trabalhou na Dersa e já estava aposentado; a mãe não trabalha. Tem um irmão mais velho, formado em Publicidade e Propaganda e cursando pós-graduação.

Vitor

(15/08/2006)

Encontrei Vitor em um dos Processos Seletivos Especiais, do CIEE. Realizamos a entrevista na sala de reunião disponibilizada pelos coordenadores do Programa. Ele nem sabia que estava cadastrado no CIEE; imagina que a faculdade fornece lista de seus alunos.

Branco, 20 anos, Vitor estava no 3^o ano de Economia no Mackenzie, de manhã. Sempre estudou em escola particular: na Penha, até a 7^a série; e no Mackenzie de Alphaville, para onde se mudou com 13 anos (“*era meu sonho desde pequeno fazer colegial no Mackenzie*”). Sentiu dificuldade inicial de adaptação, pois havia “*muito filinho de pai*”. Fez cursos de inglês, espanhol e informática. Formou-se em piano clássico, em conservatório, como se fosse um colegial técnico. Atualmente, toca na Igreja Evangélica à qual pertence. O pai tem só até a 8^a série. Começou vendendo sorvete em estádio e foi engraxate. Sozinho, montou uma empresa de ferramenta, mas foi roubado e passou a ser representante comercial de uma multinacional da área. Há dez anos, montou uma nova empresa. A mãe fez ensino superior, em Letras; é “*secretária do lar*”. Vitor tem um irmão mais velho que faz Engenharia em Jundiaí. Contou que sempre teve apoio dos pais e cresceu com a idéia de fazer faculdade: “*foi uma decisão minha fazer faculdade, mas era o sonho do meu pai, até porque ele sabe o quanto ele passou para ser alguém, por não ter uma faculdade. Estou trabalhando há um ano, vai, desde os 19, e ele teve que começar desde os 19, e com a faculdade é muito mais fácil de você construir um patrimônio*”. Vitor não pensou em fazer faculdade de música porque “*não dá dinheiro*”. A escolha do curso foi realizada em função da vontade de casar logo após a faculdade: “*eu primeiro queria Medicina. Mas daí, eu sempre quis casar cedo, aí falei: ‘ah, não vou fazer Medicina, ficar dez anos estudando para casar com quarenta anos’*”. A decisão de começar a trabalhar foi pelo mesmo motivo: juntar dinheiro para casar e ter sua independência financeira, “*apesar de que eu ainda não tenho*”. Começou fazendo estágio na empresa do pai, mas ressalta que passou por todo o processo seletivo. Prestou USP, Unicamp e Mackenzie, sem conhecer as diferenças entre as três faculdades. Entrou na última, e aí ficou porque não queria fazer cursinho. Ele gosta muito do curso. Acha que a maioria dos alunos não dá valor ao que tem e “*quer esperar terminar a faculdade para trabalhar*”. Apesar de considerar que o nome da Instituição faz muita diferença, diz que faculdade hoje não é mais um diferencial; é uma obrigação. O primeiro emprego é que faz a diferença. Depois da experiência do estágio, sente-se preparado: “*eu acho que a faculdade, por exemplo, é uma coisa que te dá base, mas ela não deixa ninguém preparado para o serviço.(...) Acho que preparado mesmo você só fica depois de muita experiência no mercado de trabalho*”. Trabalha na área administrativa, à tarde. Depois, faz academia “*porque não dá, tem que ter um pouco de lazer*”. Além de casar cedo (ele já tem noiva), Vitor almeja estabelecer carreira em banco e “*ir evoluindo lá, ir subindo*”. Por isso, quer sair da empresa do pai. A busca por estágio é “*bem difícil*” por causa do horário que estuda. Mas, além de considerar o curso matutino melhor, não vê chances de mudar para a noite, porque é muito concorrido. Sua busca dá-se por meio da internet e da Feira de Recrutamento do Mackenzie. Considera todos os processos iguais. Pensa que as dinâmicas são prejudiciais ao tímido, que não pode mostrar do que é capaz. Mas, diz que passa por cima “*desse problema*”, pois está acostumado a falar em público por causa dos recitais de piano e de um curso de teatro que fez. Contou que sempre passa nas dinâmicas e chega até as entrevistas; o problema é o horário do estágio. Apesar da dificuldade de entrar no mercado de trabalho, pensa que vai entrar em situação melhor da que seu pai entrou.

Bernardo

(28/08/2006)

Bernardo é um dos dois rapazes que abordei na saída da Expo Carreira. Depois de trocas de e-mails, entrevistei-o em seu apartamento (perto da Av. Paulista), novo e totalmente mobiliado e decorado, onde ele mora com o irmão. Bernardo ficou muito à vontade durante a entrevista; em vários momentos, usou expressões e frases em inglês.

Branco, 21 anos, Bernardo é de Curitiba. Recém-formado em Publicidade e Propaganda (com ênfase em Marketing) nos Estados Unidos, decidiu vir para São Paulo para participar de processos seletivos para *trainee*. Já veio com um emprego encaminhado (“*mais pra preencher meu dia do que pra aprender*”) que lhe permite fazer tal busca. Para falar sobre sua procura, disse que precisaria me contar sua história: no 2º colegial (sempre estudou em escola particular), foi fazer intercâmbio na Austrália e voltou com a idéia de fazer faculdade nos Estados Unidos (“*porque eu queria ser diferente de todo mundo*”), prática que já era comum na família: de cinco irmãos, quatro estudaram lá. Estudou em uma universidade perto da Califórnia, e, diante de seu bom desempenho, conseguiu uma bolsa parcial. No 3º ano, fez estágio (prática que não muito recorrente naquele país) na MTV e em uma empresa na Argentina. Com tudo isso, Bernardo considera que tem um “*potencial excelente*”. Mas, foi barrado na primeira fase de alguns processos. Como conhecia o diretor de uma das empresas para a qual tentava vaga, tentou descobrir o porquê. Primeiro, era a sua idade: a Cia. de Talentos (agência intermediária) estava recrutando a partir de 22; depois, descobriu que o barravam pelo nome do seu curso universitário (“*elas não tiram currículo por universidade, elas já me disseram isso*”). “*Ou seja, tem uma discrepância entre o que as pessoas falam e o que realmente é verdade (...). Então, eu acho que isso é um belo problema para as pessoas que estão entrando, porque elas não sabem como elas estão sendo avaliadas na triagem dos currículos*”. Desse modo, foi percebendo que o fato de ter feito uma universidade americana não era tão valorizado quanto esperava. Assim, como os selecionadores têm muito pouco conhecimento daquela realidade, agora assume que sua formação é em Administração. Depois de participar de algumas seleções (algumas só “*para ter experiência de dinâmica de grupo*”), Bernardo sente-se preparado: aprendeu a ser “*uma pessoa que finge ser outra pessoa, porque é o que esses processos fazem com que você passe*”. Considera ser o melhor na apresentação individual. Além de achar seu preparo “*bem mais avançado*”, pensa que a faculdade americana lhe ajuda, porque “*todos os projetos que você faz são empresas verdadeiras. Então você tem uma noção do que pode ser feito e tem muitas pessoas que não têm*”. Mas, por outro lado, considera que a experiência de vida, o inglês e as conexões futuras lhe valerem mais do que o conhecimento da faculdade. “*Eu fiz uma puta de uma universidade, saí da universidade, disse: ‘Meu Deus não sei nada!’ E, por incrível que pareça, até hoje acho isso*”. Talvez por isso, hesite na certeza de conseguir: “*no fundo, eu não sei se vou passar Mas, como eu te falei, eu acredito em mim e acho que posso passar. Pô, tudo que eu fiz.. Uma hora acho que vão me chamar, mas é difícil*”. Bernardo almeja ser bem sucedido profissionalmente em uma empresa. Mas, como “*é difícil fazer uma carreira de uma vida inteira*”, pensa, no futuro, em abrir sua própria empresa. “*Mas eu acho que agora eu tenho que aprender primeiro, não tenho conhecimento suficiente*”. Fazer mestrado e dar aulas estão em seus planos, pois acha importante para a carreira. Não quer ser rico, mas ter dinheiro para ter família e casa na praia. Seu pai, agrônomo e consultor (com doutorado), ganhava pouco até recentemente. Foi seu padrasto quem bancou seu estudo no exterior. A mãe é bióloga e trabalha na empresa do padrasto, de tratamento de esgoto.

Ivan

(21/08/2006)

Ivan é um dos dois rapazes que abordei na saída da Expo Carreira. Depois de trocas de e-mails, entrevistei-o em seu apartamento (perto da Av. Paulista), uma “república”, onde moram ele, seu irmão e um amigo. Além de forte sotaque, a dicção de Ivan é muito ruim.

Branco, 21 anos, Ivan é de Manaus e veio para São Paulo para acabar a faculdade de Direito (conseguiu transferência para UNIP). Sempre estudou em escola particular, mas considera o ensino de lá muito ruim, tanto o do colégio quanto o da faculdade. O pai (que é empresário em Manaus e com quem Ivan trabalhou por dois anos) apoiou sua vinda e o banca financeiramente. Ivan também veio porque o irmão dizia que aqui havia melhores oportunidades. De fato, ele acha que a busca por trabalho *“tem sido relativamente boa, se considerar que estou aqui há um ano e sete meses (...) e consegui quatro estágios diferentes, em áreas diferentes”*. Se a procura foi bem sucedida na capital, isso não significa que ela seja fácil, *“é tranquilo, vou conseguir”*. Contou que já recebeu vários “nãos”; *“por isso a frustração e a própria cobrança em cima de mim. (...) Cara, é horrível ouvir não! Tem que se acostumar”*. Por outro lado, Ivan talvez tenha ouvido muitos porque não permanece muito tempo em um mesmo lugar: *“é perda de tempo. (...) É estágio, não é carreira. Então, aprendeu, acabou; virou rotina, sai fora”*. Do último, saiu porque queria assistir à Copa: *“Querida assistir jogo da Copa, aí falei: ‘vou sair, é bom que já começo a arranjar outra coisa, eu queria sair mesmo, vou aproveitar essa oportunidade pra sair e ficar de boabeira’”*. Por isso, enquanto procura novamente, não se sente desempregado: *“não vou falar que estou desempregado, porque é feio!”*. Apesar de não precisar trabalhar e não considerar-se desempregado, enfatizou que se arrependeu de sair do estágio: *“porque eu acho que trabalho é tudo nessa vida. Trabalhar é tudo! Não que trabalhar é tudo, mas o trabalho, o ofício, você fazer parte de um grupo, chegar lá: ‘eu trabalho no...’, você se sente muito mais... muito bem.”*. De todo modo, Ivan só vai aceitar outro estágio se for realmente para aprender. Depois de muita experiência com processos seletivos, sente-se tranquilo; em entrevistas recentes, esqueceu-se de levar o currículo: *“não trouxe, não sabia que precisava trazer”*. Embora seus estágios tenham sido todos em Direito, descobriu, *“com mais amadurecimento”*, que quer trabalhar em empresa: *“o objetivo é empresa, estou tentando chegar lá”*. Para isso, é fundamental ter certas características: *“como essas empresas grandes, multinacionais, dão todo o suporte, o que importa mesmo são essas características: sagacidade, saber liderar, falar bem, a oratória é importante, saber se destacar, interesse. É muito mais você achar que é capaz”*. Por outro lado, se o conhecimento não conta tanto, já que essas empresas financiam o aprendizado; e se *“não é bem a faculdade que vai garantir seu futuro; o que garante é você, seu suor, sua determinação”*; Ivan ressentiu-se de não estar na USP: *“aquele negócio que toda faculdade tem, nome, tradição. Isso é importante. Já que não consegui, estudo para ser bom”*. Por meio dos estudos (também fez cursos de gestão e de custos) e dos estágios, Ivan prepara-se para ficar pronto e conseguir um emprego em multinacional ou banco: *“Calma! Daqui um ano e meio, quando estiver acabando a faculdade estarei pronto pra fazer esses trainees”*. Por enquanto, sua prioridade é a faculdade: *“um pouco de orgulho meu. Não preciso, mas eu quero me formar”*. Ainda pretende viajar de mochila pela Europa (onde já fez intercâmbio de inglês). De qualquer forma, no curto prazo, suas ações são motivadas pela percepção de que é jovem: *“sou jovem, mudo muito de plano, mudo de plano toda hora”*. No longo prazo, não descarta a possibilidade de voltar para trabalhar com o pai, mas resiste um pouco porque é de toda a família, cuja cultura árabe gera muitas brigas.

Paloma

Contato em 12/07/2006; entrevistas em 14, 17 e 21/08/06

No Centro de Atendimento ao Estudante no CIEE, vi uma jovem que se destacava do público restante, aparentando ser de extrato social alto. Branca, cabelos longos, pretos, ela vestia calça preta, blusa rosa e tênis. Quando comecei a me apresentar, ela logo falou: “*você é socióloga, antropóloga...?!?*”. Conversamos um pouco. Ela estava ali para pegar um contrato de estágio que acabara de conseguir. Não a entrevistei naquele dia, porque já havia marcado com outro rapaz. Depois de dois meses, fiz três entrevistas, todas na USP.

Branca, 21 anos, Paloma cursava Faculdade de Ciências Sociais da USP. Prestou não sabe muito bem porque. Na primeira entrevista, confirmei minha impressão sobre sua origem social, quando ela me disse seu local de moradia e a escola onde tinha estudado, particular de altíssimo padrão. Começou a procurar estágio em 2004, quando ainda estudava à tarde. Iniciou a busca por pressão do pai: não porque precisasse, mas para não ficar acomodada: “*foi uma época que eu não estava preocupada com isso, eu queria fazer faculdade e pronto. Não me preocupava com coisas de adulto, de ter que ganhar dinheiro*”. Aos poucos, percebeu que era algo que ela também queria. A busca foi “*longa*”: por um lado, ela tinha certos limites (“*eu não ia procurar em loja de roupas*”), já que queria algo por realização e não por dinheiro (mas não poderia “*pagar pra ir pro lugar*” e não poderia “*atrapalhar a faculdade*”); por outro, porque “*no final, era sempre quem tem experiência. Estágio e eles querem experiência. Não tem o menor sentido isso*”. Acha que para os empregos de ensino médio, conta muito a formação do ensino técnico, mas, para a área de Humanas, conta mesmo a experiência. Além de longo, o processo de busca foi muito “*trabalhoso*”: “*procurar trabalho já é um trabalho*”. Quando, no meio do processo, viajou de férias da faculdade, seu pai disse que “*férias só tem quem está empregado*”. Procurou estágios primeiramente na área de Ciências Sociais, na faculdade e em ONGs. Depois, alargou as opções, como museus, livrarias. Buscava por meio de murais na faculdade e via internet. Estava cadastrada há tempos no CIEE, mas nunca havia sido chamada: “*acho que este CIEE, Centro de Integração Empresa-Escola, está mais para a empresa do que para a escola*”. Passou por muitos processos seletivos (acha muito chato dinâmica de grupo), mas não conseguia. De todo modo, acha que é preciso organização para procurar trabalho, algo que aprendeu a fazer. Depois de muito tempo sem encontrar, conseguiu estágio em uma grande editora, mas não por intermédio do CIEE, e sim por divulgação na própria faculdade. Este seria seu primeiro estágio e, em princípio, duraria um ano: “*e já vou me preparando pra ficar desempregada de novo. Eu acabei de começar a trabalhar, mas acho que tenho que me preparar psicologicamente, porque é muito difícil...*”. Ela já tinha trabalhado em acampamento infantil, feito “*bicos*” na escola onde sempre estudou (ainda faz nos fins de semana) e, na faculdade, participou de uma pesquisa. Estava gostando do estágio, aprendendo, sentindo-se útil e feliz. Mas, disse que ainda não encontrou uma grande paixão; gosta do curso, mas não sabe o que quer e o que vai fazer: “*não me imagino trabalhando em nada*”. Se fosse hoje, talvez tivesse feito um curso diferente. Paloma sempre teve resistência a “*virar gente grande*”: “*todo esse processo que é muito dolorido, eu tentei resistir enquanto deu, depois eu vi que é inevitável, você acaba mesmo querendo, assim, sei lá*”. Há muitas tensões no discurso. Seu pai é juiz e sua mãe, psicóloga, mas não atua. São separados. Ela mora com a mãe; sua irmã, com o pai.

Lia

(02/10/2006)

Lia é uma jovem indicada por rede pessoal. No meio do meu trabalho de campo, pedi a uma amiga que dá aula em escola particular de alto padrão para que me indicasse algum ex-aluno seu, pois estava receosa de não encontrar rapazes e moças de estrato social mais elevado. Embora tenha encontrado esse tipo de jovem, ela fez o movimento e me indicou esta moça, irmã de um rapaz que trabalha com seu marido. Entrevistei Lia em um bar em frente ao hotel que ela trabalha.

Branca, 22 anos, Lia relatou que nunca aprendeu a estudar e a pensar no colégio que sempre estudou, Dante Alighieri: decorava as questões, mas não as compreendia. O irmão, “*muito inteligente*” não precisava estudar para as provas. Ele fez arquitetura na USP “*sem cursinho; entrou direto*”. Ela tentou Teatro na USP algumas vezes, mas nunca conseguiu. Gosta muito de dança. Fez 10 anos de ballet; faltou um ano para se formar. Em 2006, estava no último ano de Hotelaria no SENAC. Só começou a procurar estágio no 3º semestre da faculdade, pois antes estava ainda confusa: “*eu ainda estava meio atrapalhada, não sabia se queria direito ou não*”. Procurou pelo site da Catho na internet e também dentro do próprio SENAC (“*foi só via e-mail, eu não saí de casa. Eu sou muito preguiçosa...*”). Recebeu muitos telefonemas, e chegou a ter três entrevistas no mesmo dia: “*Ia, ia em todos. Nossa, teve um dia, eram três, nossa, nunca vi, eram três empregos, mas eu não queria falar um pro outro, falava: ‘não, mas eu não posso esse horário’. ‘Por que?’ ‘Ah, eu tenho médico’, inventava cada história...*”. Disse que, no começo, foi horrível passar por esses processos, mas depois acabou se acostumando: “*então, meio que eu falava sempre a mesma coisa. Eles perguntam sempre a mesma coisa. Então era só você decorar o que você queria falar*”. Só é preciso algumas mudanças de acordo com a área oferecida. Não demorou muito para conseguir estágio em uma grande rede de hotéis. Lá, trabalhou em Alimentos e Bebidas e depois com Eventos. Teve que sair para fazer estágio obrigatório no Grande Hotel São Pedro, por um mês (janeiro de 2006). Mas não cancelou o contrato com o hotel, para onde voltou depois, após uma curta experiência em cooperativa de circo (indicada por uma amiga). Nesta, ficou muito pouco tempo, “*mas, aqui no hotel, eu disse que fiquei um mês e meio, porque fiquei com vergonha de falar*”. No hotel, está na área de RH, e contou que agora confirma o que já percebera quando estava do lado de lá:

No hotel, a primeira coisa que eles olham é a aparência. Não adianta falar que não é, porque é a primeira coisa. Outro dia veio uma menina com brinco, piercing, e a Suely, que é a coordenadora, nem entrevistou, falou: “você vai para casa, se limpa, depois você volta”. Normalmente, os hotéis pedem inglês e mais uma outra língua, nem que não seja fluente, e a característica principal é ser pró-ativa: o hóspede vai falar alguma coisa, você já tem que ter resolvido.

Por um lado, Lia gostaria de ser efetivada no hotel, na área de eventos. Mas, por outro, não quer morar em São Paulo. Por isso, pretende fazer seu Trabalho de Conclusão de Curso sobre o Hotel Copacabana Palace e morar no Rio. Seus pais apoiam sua decisão e vão ajudá-la. Trabalhar em eventos na Globo ou em novo hotel em Salvador que vai ser aberto pela rede onde estagia são opções que ela não descarta. Ou seja, está aberta para as oportunidades que forem lhe aparecendo. Futuramente, quer fazer uma pós-graduação em Eventos na Itália, já que tem cidadania do país. Seu pai é engenheiro e administrador, e trabalha na SABESP. Faz Letras na USP, pois quer trabalhar com tradução quando se aposentar. A mãe é dentista, fez pós em Psicanálise, com especialização em raciocínio lógico. Além de dois consultórios, é professora no SENAC.

Rafaela

(11/08/2006)

Encontrei Rafaela em um dos Processos Seletivos Especiais do CIEE. Ao final da dinâmica, ela me deu seu telefone e marcamos a entrevista para outro dia, na PUC, às 19:00 horas. Como não encontramos nenhuma sala vazia, conversamos ao ar livre, perto da divisa do prédio antigo e do novo, sentadas em um banco.

Rafaela tem 22 anos e ascendência japonesa. Cursava o 3º ano de Administração de Empresas na PUC. Sempre estudou no Liceu Pasteur, no Liceu brasileiro, com francês como segunda língua. Seus pais escolheram a escola simplesmente por considerá-la boa; não há ligação específica com a França. Da escola, traz como boas lembranças os amigos e o conteúdo, que até lhe ajudou a escolher o curso universitário. Ela mora com seus pais em Moema. O pai é formado em Administração e Engenharia e tem uma indústria de materiais plásticos. A mãe é terapeuta, formada em Pedagogia com pós-graduação em Neurolinguística. É a mais velha de três irmãos. Embora se considere jovem, tem uma atitude de cuidado e controle para com os irmãos, o que nem sempre os agrada: *“muitas vezes eu quero me colocar no lugar dos meus pais assim. Acho que isso é meu mesmo, é uma coisa de, não sei, filha mais velha, sei lá”*. Por outro lado, sente-se ainda muito dependente dos pais: nunca ficou mais de 15 dias longe deles. Depois do ensino médio, trabalhou um pouco em shopping e na papelaria da tia. Logo que entrou na faculdade, fez dois anos de estágio na Empresa Junior da PUC, cujo processo seletivo foi igual ao de uma empresa normal. Ela trabalhava à tarde, depois das aulas. Mas, como foi eleita diretora de “responsabilidade social” no segundo ano, passou a ir à noite. Pelo estágio, fez cursos de computação, de marketing pessoal, de responsabilidade corporativa, de liderança. Embora não fosse remunerado, ela o adorou, pois aprendeu muito com a experiência: *“eu aprendi muito a ouvir, falar na hora certa, falar em público, a entender as pessoas. (...) Acho que se não tivesse passado pela Empresa Junior, eu estaria muito menos preparada para passar por esses processos que agora eu estou”*. Desde julho, procurava um novo estágio, porque não se sente à vontade de ficar o dia todo em casa: *“descansei um pouquinho [nas férias], mas agora já estou com vontade de fazer alguma coisa”*. Mudou-se para a noite para facilitar sua busca. Embora saiba inglês (fez Cultura Inglesa), quer se aperfeiçoar em conversação, até porque muitas entrevistas de processos seletivos são realizadas nesta língua: *“então, assim, eu me sinto meio despreparada, porque eu nunca pratiquei”*. Com exceção desse fato, disse que não tem tido nenhuma dificuldade para participar das seleções: *“está sendo super tranquilo assim”*. Apesar disso, não tinha tanta segurança de conseguir estágio até o final do ano, porque há *“um pessoal super forte nas dinâmicas”*. De qualquer forma, acha que há espaço para todo mundo. Além do CIEE, Rafaela cadastrou-se em sites de consultoria de RH: *“elas me ligam, eu dou uma olhada se é a área que eu quero ou não quero; dependendo, eu vou e participo”*. Não sabe exatamente a área que quer: gosta da área de exatas; mas, como trabalhou com responsabilidade social, agora procurava um *“meio termo, mas eu não sei direito o que é esse meio termo”*. Adora o curso da faculdade, mas *“você saber trabalhar com uma pessoa, não tem nenhum curso que te ensine. Nada”*. Sente-se preparada para começar outro estágio, embora tenha ainda muita coisa para aprender. Se não conseguisse nenhum até outubro de 2006, iria para Londres fazer intercâmbio para melhorar seu inglês. Viajar para fora, *“ter essa experiência de viver sozinha”*, é também um estímulo dos pais e uma vontade sua para ganhar mais autonomia. Foi a única jovem que falou que ser jovem é ter *“esse poder de arriscar”*. Ela almeja ter um emprego estável (*“que eu me sintam bem, feliz”*) e fazer uma pós-graduação.

Valter

(16/08/2006)

Encontrei Valter em um dos Processos Seletivos Especiais, do CIEE. Combinamos que eu o entrevistaria em sua casa, na Zona Leste. No dia marcado, ele me pegou de carro na estação de metrô Dom Bosco. Quando chegamos em sua casa, percebi que a idéia que tinha tido sobre sua origem social estava errada. Contrariando a informação da coordenadora de que esses processos tinham como perfil o estudante das melhores escolas e de maior renda, Valter mora favela, em condições econômicas bastante difíceis.

Branco, 23 anos, Valter cursava o 3º ano de Administração de Empresas, na FEI, com bolsa. Depois de um início de vida profissional relativamente estável, trabalhando em banco no Mato Grosso do Sul (onde ele e o irmão nasceram), seu pai saiu acusado de algo. Desde então, a família teve muitas dificuldades e voltou para São Paulo “*no sufoco*”. Hoje, o pai tornou-se taxista e a mãe cuida da casa. Ele e o irmão sempre estudaram em escola pública, em Itaquera. A irmã mais nova cursa particular, “*pois, como é menina, meu pai quis dar preferência também*”. Até o 1º ano do ensino médio, Valter estudava muito e era um dos melhores da classe. Mas, quando mudou para a noite, “*foi alterando um pouco, um pessoal totalmente desinteressado, você vai participando um pouco disso, os professores também... Então foi prejudicando o ensino, mas eu consegui terminar o ensino médio, com séria deficiência*”. Dos 14 aos 17 anos, trabalhou ajudando sua mãe no comércio que tinham em casa. Com 18, conseguiu bolsa para dois cursos técnicos: Administração e Contabilidade, um ano e meio cada. Nessa época, fez um estágio no Banco do Brasil, por um ano e meio. Chegou a trabalhar em loja de shopping, mas desistiu pois o horário dificultava a oportunidade de estudar. Depois disso, prestou vários concursos, entrou em alguns mas não foi convocado. Também por concurso, trabalhou como temporário na Polícia Militar, por dois anos e, há um está na Polícia Civil. Mas, também procura estágio na sua “*área*”: “*o estágio seria na minha área, e eu também estou olhando futuramente*”. Além de um emprego ser mais difícil por causa da concorrência e do que se exige, prefere um estágio para poder aprender: “*queria trabalhar em uma empresa mesmo, talvez privada, para poder aprender mais, aprender e aplicar o conhecimento*”. Mas, imagina que será difícil optar entre um estágio ou ter a estabilidade de um cargo público. Ao mesmo tempo, disse que dá para conciliar os dois, pois pode pagar alguém na polícia para substituí-lo (apesar de ter aí se decepcionado por causa de corrupção, revelou isso com naturalidade). Valter faz sua busca basicamente pelo CIEE. Não conta nos processos seletivos que trabalha na polícia, “*porque a sociedade tem um pouco de rejeição; até eu explicar...*”. Embora ficasse nervoso no início desses processos, sente-se preparado para um estágio por causa da experiência no Banco do Brasil e do fato de estar fazendo faculdade: “*eu me acho capacitado, acho que a faculdade que eu curso é uma boa faculdade. Então, isso me ajuda a ficar mais calmo na hora da dinâmica*”. Ele tem medo de acabar a faculdade e não conseguir um emprego onde possa crescer; “*só que por isso mesmo estou tentando me qualificar mais ainda, fazer o curso de idiomas e tentar ingressar em uma empresa desde já para não precisar arrumar quando sair da faculdade*”. Sabe que pode ficar na polícia, “*porém também tem o lado ruim, que eu acho que é não ter crescimento profissional, pessoal muito menos*”. Pretende fazer pós-graduação. Conversa muito com o pai (que, mais velho, formou-se em Administração) para abrirem uma empresa futuramente, até porque ele se sente frustrado trabalhado com “*um pessoal que a maioria é sem qualificação*”, o que, para Valter, significa aqueles que não têm curso superior. Com seu salário, ele ajuda nas despesas da casa, faz curso de inglês e academia, para compensar seu desgaste físico.

Antônio

(06/10/2006)

Antônio foi um dos jovens que acessei por meio de e-mail enviado por uma das psicólogas do CIEE para os jovens com perfis mais seletivos. Entrevistei-o no escritório de sua irmã (em Alphaville). Assim que cheguei, percebi que a imagem que eu tinha feito dele não correspondia à realidade: por ser um dos 45 *top* para os quais o CIEE havia enviado um e-mail; por ser recém formado no Mackenzie de Alphaville e morar próximo da região; por trabalhar na área de finanças internacionais de uma empresa americana que presta serviços para GM, e estar saindo para, talvez, ir viajar (tudo o que até então ele havia me dito por telefone, além de sua idade, 24 anos); e por falar muito bem ao telefone; imaginava que Antônio fosse um rapaz oriundo de família abastada, com trajetória em escola particular e intenção de trabalho em programas de *trainees*.

Mas, me surpreendi quando soube sua origem social: branco, com mãe “*do lar*” e pai caminhoneiro, ambos “*sem escolaridade*” (só primário), Antônio é o único de oito irmãos que chegou ao ensino superior. Esse fato é, segundo ele, irrelevante para seus pais: “*eles não ligam muito, pra falar a verdade. Eles deixam todo mundo meio solto, cada um faz o que quiser da vida*”. Depois do ensino médio (sempre escola pública), fez curso técnico em Administração. Adorou o curso, mas sabia que não bastava diante da concorrência. Queria fazer Cinema, mas pensou primeiro na parte profissional. Fez Comércio Exterior no Mackenzie (Alphaville). Contou que aproveitou apenas o que aprendeu e o nome da faculdade, pois o clima com os alunos foi péssimo durante os quatro anos. Foi neste momento de entrada no ensino superior que ele começou a buscar trabalho, para poder bancar sua faculdade. No início, teve dificuldade para conciliar faculdade e trabalho, dada a distância entre ambos. Disse ter facilidade para números e cálculos. Considera-se curioso, crítico e ambicioso, daí ter tido várias experiências de estágio desde que entrou na faculdade: “*Eu sempre meti as caras pra aprender, sempre gostei de aprender as coisas. Talvez por isso eu tenha me destacado um pouco ali*”. Buscou pela Catho e pela Manager; no CIEE, fez inscrição no colegial e não sabia como o mantinham em seu cadastro. No início, passar por processos seletivos foi difícil, pois sempre foi tímido: “*Mas, quando você vai pegando, vendo como as coisas funcionam, sempre as mesmas perguntas...É um jogo de teatro: você tenta ver o que eles querem e tenta falar o que eles querem ouvir*”. Assim, foi aprovado em quase todos pelos quais passou. Fez três estágios e teve um emprego efetivo, sempre na área financeira ou administrativa: “*foram estágios excepcionais, tive muita sorte com relação a isso, não posso me queixar*”. Terminou a faculdade em 2005 e praticamente não ficou nenhum mês sem trabalhar. Tinha acabado de sair do emprego porque queria um cujo horário lhe permitisse continuar estudando, não só porque gosta (“*sempre procurei uma coisa a mais*”), mas porque “*pro mercado nunca está bom, você se esforça, esforça e sempre está faltando alguma coisinha*”. Além disso, procura um na área de comércio exterior, já que gosta de trabalhar com culturas diferentes e de viajar. Pretende, aliás, fazer um programa de *trainees* no exterior, com bolsa (aprendeu inglês sozinho). Mas, seu gerente tinha acabado de chamá-lo de volta, e ele estava em dúvida do que fazer: “*Tô mais perdido que cego em tiroteio...Porque, na verdade, agora, estou mais preocupado com a parte de grana mesmo, quero me estabilizar financeiramente. (...) Olha, estou deixando as coisas acontecerem, porque bem ou mal, acho que as coisas acontecem não por acaso*”. Com aproximadamente 30 anos, com “*uma maturidade maior*”, pretende fazer faculdade de Psicologia ou Ciências Sociais. Acha que a faculdade que fez é um diferencial para o mercado, mas não para a vida. Essas outras, seriam, assim, por prazer.

Gisele

(11/07/2006)

Abordei Gisele depois que ela passou pelo guichê do Centro de Atendimento ao Estudante do CIEE. Com rabo de cavalo, vestia calça jeans, blusa rosa e tênis. Realizei a entrevista na “praça”. Ela fala muito bem e sabe se posicionar em uma conversa.

Gisele estava no 3º ano em Administração de Empresas na Faculdade Ibirapuera. Sempre quis fazer Psicologia, mas, como era um curso mais caro, resolveu fazer Administração para depois especializar na área de Recursos Humanos. Com 17 anos, começou a trabalhar para ajudar os pais, que estavam doentes e desempregados. Primeiramente, foi recepcionista em lavanderia. Depois, sempre atuou com vendas, tendo sido representante da Alpargatas e atendente e operadora de caixa em grande rede de lojas de roupa feminina, por 5 anos. Em outubro de 2005, fez um acordo para ser mandada embora, pois não tinha chance de crescer dentro da empresa. Ao mesmo tempo, queria um estágio em sua “área”, para pegar experiência. De fato, para um emprego efetivo, considera-se sem “*experiência alguma assim nessa área administrativa*” e sem conhecimento. Apesar de achar a busca por estágio mais fácil, ela também estava difícil, pois se paga pouco e muitas vezes se exige experiência. Buscava estágio não só pelo CIEE, mas pela Catho, sempre via internet. “*Estou desempregada há um bom tempo*”. Teve várias oportunidades para entrevistas, mas não aceitaria um estágio por um salário “*não compatível com o mercado*”. Este tinha sido, portanto, o problema da demora em conseguir uma vaga. Naquele dia, tinha ido buscar seu contrato de estágio para começar em uma empresa sul-coreana, mas também aguardava resposta de outra empresa, que lhe pagaria mais (R\$1300,00), era mais reconhecida e tinha maiores oportunidades para crescimento. Michelle estudou em escola particular até a 8ª série. Depois do problema que teve em família, mudou-se para o interior para morar com a avó, pois “*eu não podia parar de estudar*”. Junto com a escola, fez cursos de datilografia, computação e inglês. Depois, ficou seis anos sem estudar. Acho que fez a conta errada: se está com 24 e no 3º ano da faculdade, começou com 21; para 17, são 4 e não 6. De qualquer modo, achou difícil a retomada dos estudos. No começo, foi ela quem pagou, e depois o irmão mais velho assumiu. Ele aparece muito em seu discurso. Fez faculdade de Comércio Exterior e pós-graduação em Londres. Foi no risco e começou desde baixo, limpando casa, até ser gerente de rede de *fast food*. Mas, quando voltou, nunca conseguiu emprego nessa área, pois o salário sempre era muito baixo. Foi trabalhar com um amigo com vendas. Embora tenha dentro de casa que o exemplo de que a educação não garante por si só boas condições no mercado de trabalho, acredita que é por meio da dela que pode ter um futuro diferente de seus pais: o pai tem “*só o primário*” e é vendedor autônomo; a mãe tem o técnico incompleto e é do lar. “*Eles não conseguiram muita coisa*”. Enfatizou muito a importância da educação, não só para o trabalho, mas também para a vida, até para poder falar com as crianças, que perguntam muita coisa. Em especial, valorizou muito o curso superior, que, além dos conteúdos específicos, ajuda nos relacionamentos e até na política. Embora diga que precise trabalhar para pagar sua faculdade, seu irmão ainda teria condições de ajudá-la; mas ela quer lhe devolver o dinheiro. Caçula da família, ela mora com os pais em Interlagos e com o irmão do meio. Ela pretende acabar seu curso de inglês, “*fazer um espanhol, ter mais conhecimentos, fazer mais cursos, quanto mais eu puder, melhor, e depois disso, quando eu me formar, quem sabe não consigo fazer uma Psicologia também*” ou uma pós-graduação em RH. Futuramente, almeja ter uma loja de peças de carros com seu namorado, de preferência no interior, ela cuidando da parte administrativa e ele, do marketing.

Klayton

(12/07/2006)

Encontrei Klayton no Centro de Atendimento ao Estudante do CIEE, entregando a documentação para o estágio que acabou de conseguir, no Banco do Brasil. Vestia terno preto, camisa rosa e gravata. Abordei-o quando ia embora, mas ele disse que só poderia no dia seguinte, quando voltaria para entregar um documento. Encontrei-o no dia seguinte (ele vestia a mesma roupa do dia anterior) e realizei a entrevista na “praça”. Ele falou bastante, mas não entrava em assuntos que achava não tinham nada a ver com a pesquisa.

Pardo, 24 anos, Klayton cursava o 3^o ano de Administração na Faculdade das Américas, com bolsa do Programa “Escola da Família”. Sempre estudou em escola pública e, no ensino médio, freqüentou uma escola considerada muito boa, perto da Raposo Tavares, onde mora. A maioria de seus amigos é de lá e foi com os trabalhos desenvolvidos por um professor de geografia que pegou gosto pela música. Por isso, tentou e conseguiu entrar na Universidade Livre de Música Tom Jobim (que não é mais universidade, mas apenas curso livre). Depois de um ano e meio, resolveu parar, pois não conseguia emprego fazendo este tipo de curso. Por ironia, conseguiu logo depois seu primeiro emprego em uma fábrica de instrumentos musicais, cujo dono é pai de um amigo seu. Por incentivo da mãe, foi conhecer o Programa “Escola da Família” com vistas a ter uma bolsa para faculdade. Assim, começou a faculdade por meio do referido Programa: ele trabalha nos finais de semana em uma escola, dando aulas de violão, e ganha a bolsa do governo estadual para cursar a faculdade. Mas, disse que, se não a tivesse, seus pais teriam condições de financiá-lo. Estuda à noite Depois de dois anos no emprego, fez um acordo com seu patrão para ser mandado embora e procurar um estágio – ou mesmo emprego – na “área”, administrativa. Pensou que ia ser fácil, mas, durante um ano e quatro meses não havia conseguido nada. A busca é demorada pois há muitos jovens procurando estágio. Ele considera o estágio importante para adquirir habilidades e experiência, embora se ganhe menos.

Na realidade, vou ganhar bem pouquinho nesse estágio, em casa não preciso ajudar graças à Deus, mas esse estágio vai ser a chance d’eu pegar habilidades e experiência no meio administrativo porque eu não tenho quase nada. Meu salário vai ser de R\$ 350, mais ajuda de custo do banco de R\$ 250, acho que vai dar em torno de R\$ 600. Não era o que eu esperava, mas antes eu estava a um passo atrás e, agora, pegando essa experiência e podendo colocar o nome Bando do Brasil no meu currículo, é o que importa.

Embora a faculdade seja hoje fundamental (o que não era na época de seu irmão mais velho), ela não é suficiente. Na sua visão, os cursos são o diferencial para se conseguir um emprego. Como só tem curso de informática, pensa que sua dificuldade residiu aí.

Não só faculdade, mas alguns cursos fundamentais. É sempre mais difícil quando você entra numa sala e só tem a sua faculdade. Enquanto outros já fez curso disso, curso daquilo, e você está a alguns passos atrás. Como aconteceu comigo, né? Mas agora que eu entrei no Banco do Brasil e vou trabalhar com várias atividades administrativas, já espero me distanciar um pouco mais das pessoas.

Enquanto esteve desempregado, fez “bico” ajudando seu pai, que é vendedor autônomo de descartáveis. O pai tem até a 8^a série; a mãe, ensino médio e trabalha no Instituto Adolfo Lutz, em uma escola interna para filhos de funcionários. É o caçula de três irmãos: o mais velho é “muuuuito mais velho”: tem 32 anos, só tem o ensino médio e é vendedor. A irmã também não tem faculdade. Os pais o apoiam e até cobraram para fazer curso superior. Os irmãos são casados e ele mora com os pais. Klayton almeja estudar sempre, estabilizar-se no meio administrativo e ter a música como hobby.

Stela

(14/08/2006)

Stela foi a primeira jovem que entrevistei dos Processos Seletivos Especiais, do CIEE. Assim que saiu da dinâmica, veio até mim e se ofereceu para dar a entrevista. Entramos na sala de reunião oferecida pela coordenadora do Programa. Ela vestia blusa de linho caramelo, calça preta e sandália de salto. Falou bastante e com muita segurança.

Branca, 26 anos, Stela cursava o 3^o ano de Administração da PUC-SP. Ela tem bolsa integral, pois seu pai é funcionário da Instituição há 26 anos, na PUC de Sorocaba. Ele tem ginásio incompleto e “*se fez sozinho*”; a mãe conseguiu finalizá-lo e é “*dona de casa*”. Ambos sempre forçaram os filhos a estudar, e é por causa deles que Stela acha que tem uma cabeça mais aberta. Fez o ensino fundamental em escola pública (“*muito boa*”) e o médio em particular, porque seus pais viram que o filho mais velho (que estudara na pública) tinha tido dificuldade para entrar na FATEC. Depois do colegial, Stela prestou Biologia e cursou por dois anos, na própria PUC-Sorocaba. Gostava do curso, fez estágios não remunerados, mas acabou desistindo por causa de uma decepção que teve com seu orientador de iniciação científica. Seus pais insistiram para que ela continuasse ou prestasse novo vestibular; ou não lhe dariam mais dinheiro. Porém, ela não queria “*cometer um erro de novo: eu fui provando para eles que eu precisava fazer um cursinho de novo, para conviver com aquelas pessoas que estavam escolhendo para ver se eu me encontrava*”. Ficou um ano “*parada*” (fez curso de informática e prestou concursos) e, depois, resolveu “*procurar emprego mesmo*”. Com 20 anos, foi trabalhar em um escritório de contabilidade. Com seu salário, começou cursinho, ainda “*meio perdida*”. Pegou gosto pela Administração, prestou PUC com 22 e veio para São Paulo. Os pais a ajudam a manter seu aluguel em Perdizes. Stela começou a procurar estágio desde que começou a faculdade, porque adora trabalhar. Conseguiu um pela própria PUC, na área financeira de um sindicato patronal. Ela, que tenta “*se virar o máximo sozinha*”, diz que aprendeu muita coisa que a faz sentir-se preparada para um novo trabalho. Mas, fez um acordo para sair porque não tinha possibilidade de efetivação. Agora, procura novamente um estágio que lhe dê essa possibilidade. Não quer trabalho efetivo por causa da carga horária. Não acha a busca difícil, pois o fato de estar na PUC lhe abre várias oportunidades. O resto, depende do inglês, da interação com o entrevistador e da “*sua luta mesmo, assim, o que você quer, se você já definiu sua área*”. Ela quer “*tentar conciliar tudo, dinheiro e uma oportunidade legal*”. Por isso, não aceita bancos (“*se eu estou conseguindo escapar, eu vou escapar*”), embora participe de algumas seleções para ver como é. Acabou “*ganhando experiência*” com a busca, e isso faz com que seja “*peixe escaldado: eu fico na minha, deixo as pessoas se matarem, sabe? Berrem à vontade, quando eu vejo que é dinâmica de grupo, gente, eu me recuso a ir, não vou*”. Sente-se totalmente segura para enfrentar as entrevistas, e o fato de ter uma boa cultura também facilita ajuda: “*sei lá, se você tem um pouquinho de cultura a mais, é capaz de derrotar seus candidatos, bem fácil, aliás*”. Ficou chateada apenas com uma das propostas em que não passou: “*se eu não conseguir essa hoje, falando com o gestor, tudo bem. Amanhã vou estar fazendo outra e tudo bem. No desespero, assim, eu não fico*”. Mas, afirmou que há preconceito pelo fato de ser mulher, que é muito explícito na área. Acha que o conteúdo da faculdade e o trabalho são bem complementares. Ela já tem planos para o futuro: pretende fazer um mestrado na área, trabalhando em algo que dê dinheiro (“*eu preciso*”), mas também prazer. Depois, quer fazer doutorado em Economia e dar aulas, até para mudar a mentalidade das pessoas, a cabeça do pessoal da Administração, que é muito superficial, conservador e metódico. Considera-se adulta, pois sabe fazer escolhas difíceis.

ANEXO 4

QUADRO COMPARATIVO COM O RESUMO DE TODAS AS CONFIGURAÇÕES

Configurações	Passado	Presente	Futuro próximo	Futuro longínquo	Transição	Inserção no mercado de trabalho	Perfil
<p>1</p> <p><i>“A única coisa que eu tenho e’ minha palavra”</i></p>	<p><u>Valorização da experiência ocupacional</u></p>	<p>4 fazem faculdade (não muda realidade concreta)</p> <p>3 só com EM de não ter continuado os estudos</p>	<p><u>Emprego para custear casa/se manter</u></p> <p>Mesmas razões e para fazer faculdade</p>	<p>Emprego em sua “área”</p> <p>Família, crescimento e reconhecimento</p> <p>Faculdade</p>	<p>Da faculdade ao trabalho</p> <p>Trabalho simultâneo à escola (14 anos)</p> <p>Do trabalho à faculdade</p>	<p><u>Re- inserção</u></p> <p><u>Dificuldade exterior:</u> <i>“Eles exigem experiencia. Experiencia pra eles e um registro na carteira”</i></p>	<p>4 rapazes e 3 moças encontrados no Centro (“jovens-adultos”)</p> <p>Há negros e casados</p> <p>Entre 20 e 28 anos</p> <p>Escola pública</p>
<p>2</p> <p><i>“Precisa lutar mesmo, aí voce tem que colocar os pés no chão e ir em frente”</i></p>	<p><u>Pouca experiência e sem faculdade.</u></p> <p>Vêm isso como uma <u>falta e falha pessoal.</u></p>	<p><u>Chegada a hora de arrumar um trabalho fixo</u> para viabilizar o estudo</p> <p>Vários tipos de arrependimento</p> <p>Presente como um lugar de espera</p>	<p>Trabalho fixo</p>	<p>Cursos e Faculdade</p> <p>Crescer, ser alguém</p>	<p>Primeira experiência de trabalho ainda no EM</p>	<p><u>Inserção</u></p> <p><u>Atribui a si a dificuldade:</u> <i>“É difícil mesmo de encontrar, ainda mais eu, que tenho pouca experiencia, faculdade eu não tenho, s tenho 2º grau completo”</i></p>	<p>1 rapaz e 4 moças encontrados no Centro</p> <p>Entre 18 e 20 anos</p> <p>Moram com pais</p> <p>Escola pública e parte em escola particular</p> <p>Recém-saídos do EM</p>

	Passado	Presente	Futuro próximo	Futuro longínquo	Transição	Inserção no mercado de trabalho	Perfil
--	----------------	-----------------	-----------------------	-------------------------	------------------	--	---------------

N

3

“Eu me sinto muito super preparada e com muita vontade, muita expectativa para fazer todos os estágios que devem estar me esperando por aí”

	Passado	Presente	Futuro próximo	Futuro longínquo	Transição	Inserção no mercado de trabalho	Perfil
<p>5</p> <p><i>“Procuro uma outra oportunidade, num lugar que possa mostrar mais o meu potencial e que possa crescer profissionalment e que me ofere a um futuro profissional”</i></p>	<p>Sem muita experiência; isso não é um problema</p> <p>Parte tem experiência escolar significativa</p>	<p><u>Fazem faculdade</u> (há apenas uma exceção). Em geral, isso ajuda no momento presente de busca de trabalho</p>	<p><u>Estágio ou emprego na área</u> (como porta de entrada), para aprender e adquirir experiência da área; para <u>mostrar sua capacidade</u>; e onde tenham chance de crescer e se efetivar</p> <p>Cursos na área e de línguas</p>	<p><u>Crescimento e reconhecimento profissionais</u></p> <p>Pós-graduação</p> <p>(Família)</p>	<p>Transição efetivamente da escola (faculdade) para o trabalho. Mesmo assim, não é linear</p>	<p><u>Estágio como possibilidade de inserção na área</u></p> <p>Dificuldade: <u>Concorrência e exigências:</u> <i>“As <u>empresas</u> buscam muita coisa, querem muita <u>profissionaliza ão</u> Tem cara já formado que trabalha por salário de estagiário”</i></p>	<p>6 rapazes e 5 moças encontrados via CIEE</p> <p>Entre 18 e 24 anos, Dois pardos Moram com pais</p> <p>Origem social diversa. Alguns em boas escolas particulares</p>

	Passado	Presente	Futuro próximo	Futuro longínquo	Transição	Inserção	Perfil
<p>6</p> <p><i>“Mas assim, não é tão difícil, quer dizer, eu fa o a PUC. Então a PUC é um r tulo que te leva para muitas entrevistas. Aí vem as exigencias: ingles, voce saber uma língua ou mais, e seu relacionamento interpessoal também é importante”</i></p>	<p>Sem muita experiência; isso não é problema</p> <p><u>Alto capital cultural</u></p> <p>Variante: Rodrigo</p>	<p><u>Primazia do estudo</u></p> <p><u>Boas faculdades</u></p> <p>Estágios para aprender, mas não pode atrapalhar os estudos</p> <p>Transição entre trabalhos</p> <p>Estágio para pagar faculdade</p>	<p>Estágio ou emprego na área</p>	<p>Percepção de que hoje em dia não se faz mais carreira em uma única empresa: Dar aulas Ter o próprio negócio</p>	<p>Transição efetivamente da escola (faculdade) para o trabalho. Mesmo assim, não é linear: só falam de dificuldades quando perguntados sobre o mundo para o jovem e o que é ser jovem</p>	<p><u>Estágio ou emprego como possibilidade de inserção na área,</u> mas ela não é vista como definitiva</p> <p><u>Não citam muitas dificuldades;</u> acham tranquilo passar pelos processos seletivos. Cada um faz sua chance</p>	<p>6 rapazes e 3 moças , a maioria encontrada pelos P. Seletivos Especiais do CIEE</p> <p>Entre 19 e 24 Nenhum negro Moram com pais</p> <p>Escola particular</p> <p>Boas faculdades</p>
<p>7</p> <p><i>“Eu queria ficar daquele jeito, mas o tempo vai passando e voce vai, sei lá, crescendo por fora, come a uma pressão pra voce crescer por dentro, voce tem que fazer alguma coisa, tem que trabalhar”</i></p>	<p>Sem muita experiência; isso não é um problema</p>	<p>Boas faculdades, mas não é exatamente o que querem. Vivian quer Cinema e Psicologia. Paula não sabe o que quer</p>	<p>Estágio</p>	<p><u>Não sabe</u></p>	<p>O problema não é a transição da faculdade ao trabalho, mas o <u>medo de se tornar adulta</u></p>	<p>Não se sentem preparadas para trabalhar, porque <u>não se sentem preparadas</u> para entrar no mundo adulto</p>	<p>2 jovens brancas Patrícia (21) e Vivian (19)</p> <p>Encontrei no CIEE</p> <p>Boas escolas particulares e boas faculdades</p>

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)