CLAUDIA SAMPAIO TAVARES

Os vínculos e a construção de projetos profissionais de jovens inseridos em um programa social

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Psicologia

Área de concentração: Psicologia Social e do Trabalho

Orientadora: Profª Drª. Yvette Piha Lehman

São Paulo
2011

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catalogação na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Tavares, Claudia Sampaio.
Os vínculos e a construção de projetos profissionais de jovens inseridos em um programa social / Claudia Sampaio Tavares; orientadora Yvette Piha Lehman. -- São Paulo, 2011.
125 f.
Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Social) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Políticas públicas 2. Programas sociais 3. Jovens 4. Formação profissional 5. Educação I. Título.

JA71

TAVARES, C. S. **Os Vínculos e a construção de Projetos Profissionais de jovens inseridos em um programa social**. Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutor em Psicologia Social e do Trabalho.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

À minha mãe

Com quem sempre poderei contar e agradecer pelo amor e apoio em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

À Professora Yvette que compartilhou os momentos agradáveis e os difíceis com atenção, profissionalismo e cuidado.

Aos professores Henriette Tognetti e Marcelo Ribeiro pelas sugestões e críticas importantes.

Aos meus irmãos Cristiane e Maurício que seguraram algumas barras neste período final.

Ao carinho e inteligência da Eli no auxílio das reflexões e na formatação final.

Aos meus sobrinhos, Gabriel, Miguel, e Fernando por compreenderem a distância nestes momentos de trabalho.

Às sempre profissionais e atenciosas secretárias Fátima, Sônia e Nalva.

Ao colega Denis responsável pelo banco de dados e que trouxe valiosas informações.

Aos colegas da coordenação pedagógica do Programa Oportunidade ao Jovem.

Aos educadores de ontem e de hoje que enriqueceram e enriquecem as reflexões e o trabalho; práticas; Lourival, Débora Kikuti, Juliana Rocha, Mario Alvarez, Maria José, André, Rogério, Rodrigo, Detilma, Leila, Bianca, Virgílio, Andresa, Tiago.

Aos jovens que emprestaram suas experiências e deram vida a este trabalho.

RESUMO

TAVARES, C. S. **Os Vínculos e a construção de Projetos Profissionais de jovens inseridos em um programa social.** São Paulo, 2011, 125f. Tese (doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2011.

As políticas públicas de juventude vêm procurando lidar com a questão do desemprego, e com a preparação da população mais vulnerável para o mercado de trabalho. Algumas destas políticas têm como princípio o adiamento da entrada dos jovens de baixa renda no mercado de trabalho, acompanhadas de transferência de renda, bem como retorno ao processo educativo para que os mesmos possam obter uma maior qualificação social e profissional. No âmbito deste programa de juventude, as propostas sócio-educativas, além da formação profissional, colocam os jovens em contato com experiências prioritariamente grupais onde são protagonistas de ações voltadas ao interesse público. Outras são relacionadas a atividades culturais ou sociais. Esta tese tem a intenção de compreender a relação entra a formação de vínculos sociais e a construção de projetos profissionais no âmbito de uma política pública governamental de jovens trabalhadores do município de Guarulhos. A presente pesquisa constituiu-se de entrevistas em profundidade na modalidade de narrativa biográfica, de seis jovens que concluíram o Programa Oportunidade ao Jovem entre 2004 e 2010. A partir da análise das narrativas observa-se como os vínculos sociais estabelecidos no processo educativo funcionam como suporte de representações psíquicas positivas de si, permitindo a construção de projetos profissionais, aumentando as perspectivas dos jovens frente às vulnerabilidades sociais.

Palavras-chave: Políticas públicas, programas sociais, jovens, projetos profissionais, vínculos sociais.

ABSTRACT

TAVARES, C. S. **The Bonds and the Construction of Young People Professional Projects Inserted into a Social Program.** São Paulo, 2011, 125f. Tese (doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo 2011.

The youth public policies have been trying to deal with unemployment issues and with the preparation of the most vulnerable people on the labor market. Some of these policies have as their principle to postpone labor market entry of low-income young people, suppported by income transfer and the return to educational process so that they can achieve better social and professional skills. In the range of this youth program, social and educational proposals - in addition to educational formation - also put young people in contact with experiences as a priority group, in which they are the protagonists of actions directed to the public interest. Other proposals are related to cultural or social activties.This thesis aims to understand the relationship between social bonds formation and the construction of professional projects within a governmental public policy for young workers in the city of Guarulhos. This research is composed by in-depth interviews, in the form of biographical narrative of six young people who have finished the Programa Oportunidade ao Jovem between 2004 and 2010. Based on the analysis of these narratives, it is possible to see how these social bonds established during the educational process work as psychological base for self positive representations, allowing the creation of professional projects, which increases young people prospects in relation to social vulnerability.

Keywords: Public policies, Social programs, Young people, Professional formation, Education

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Perfil da população admitida na indústria, comércio e serviços em Guarulhos – CAGED – 2005 66

Tabela 2 – Distribuição geográfica dos jovens de 16 a 21 anos, conforme classe social em Guarulhos 67

Tabela 3 – Distribuição da carga horária do Programa Oportunidade ao Jovem 70

Tabela 4 – Cursos oferecidos na Formação Profissional Inicial e Entidades Certificadoras no Programa Oportunidade ao Jovem..... 72

Tabela 5 – Perfil dos entrevistados 77

Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Faixa etária dos jovens participantes do Programa Oportunidade ao Jovem de 2002 a 2010 73

Gráfico 2 – Gênero dos jovens participantes do Programa Oportunidade ao Jovem de 2002 a 2010 73

Gráfico 3 – Cor/raça dos jovens participantes do Programa Oportunidade ao Jovem de 2002 a 2010 74

Gráfico 4 – Escolaridade dos jovens participantes do Programa Oportunidade ao Jovem de 2002 a 2010 74

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 12

2. A SOCIALIZAÇÃO 14

2.1. Socialização primária 14
2.2. A socialização secundária 16
3. A IDENTIDADE 19

3.1. Identidades Profissionais 21
3.2. O campo Psicológico 22
4. A SOCIABILIDADE E OS VÍNCULOS 26

4.1. O Grupo como objeto de análise 30
4.2. A função do intermediário 31
5. O PROJETO 35

6. JUVENTUDE 40

6.1. Juventude e História 40
6.2. Juventude como categoria de análise 42
6.3. Moratória e Identidade 44
6.5. Juventude e modelo cultural 47
6.6. A sociabilidade Juvenil 48
6.7. O jovem e a realidade do trabalho 52
7. AS DESIGUALDADES 57

7.1. Desigualdade e Vulnerabilidade 58
7.2. Outras formas de Vulnerabilidades 59
8. POLÍTICAS DE JUVENTUDE 60

9. O MUNICÍPIO DE GUARULHOS 64

9.1. Aspectos geográficos, históricos e econômicos 64
9.2. Aspectos populacionais 65
10. O PROGRAMA OPORTUNIDADE AO JOVEM 68

10.1. Público e critérios de seleção 68
10.2. Objetivos 68
10.3. O processo de formação 69
10.4. Perfil dos jovens participantes do Programa Oportunidade ao Jovem no período entre 2002 a 2010 73
11. MÉTODO 75

11.1. Cuidados éticos 76
11.2. Os entrevistados 76
12. RESUMO DAS ENTREVISTAS 78

12.1. Entrevista Sandra 78
12.2. Entrevista Daniel 79
12.3. Entrevista Luana 81
12.4. Entrevista Andréia 82
12.5. Entrevista Artur 84

12.6. Entrevista Hugo 86
13. ANÁLISE DOS RESULTADOS 89
13.1. Vivências anteriores à entrada no Programa 89
13.2. O suporte familiar 96
13.3. A experiência no Programa 97
14. CONSIDERAÇÕES FINAIS 110
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 112
ANEXOS 123

1. INTRODUÇÃO

A concretização deste trabalho se realiza a partir de uma trajetória iniciada com a experiência na orientação profissional. No início da minha carreira até nove anos atrás minha atuação profissional se focava no atendimento de jovens e adolescentes no campo da orientação profissional e de outras demandas desta população relacionadas aos programas de prevenção na área da saúde.

Estas atividades eram desenvolvidas na Secretaria de Educação no Município de Guarulhos por uma equipe estruturada e destinada a estes trabalhos. Em 2001, após as eleições, este setor foi extinto na Educação e alguns técnicos optaram por outras experiências como no meu caso e de mais três colegas.

Paralelamente, após a graduação, estive em formação, supervisão e atuação no aperfeiçoamento oferecido pelo Setor de Orientação Profissional do Instituto de Psicologia da USP. Esta experiência sempre trouxe os subsídios necessários à minha atuação e reflexão no campo da orientação profissional, do trabalho e da educação.

O novo desafio foi realizar o atendimento de orientação profissional na Secretaria do Trabalho, o que se estabeleceu por um ano. Com a necessidade de criação e implantação do primeiro Programa de Jovens a ser oferecido pelo município, nossa equipe foi incorporada ao mesmo, levando-se em conta a experiência anterior nas questões da adolescência.

As políticas de juventude da época definiam que os jovens de baixa renda em situação de vulnerabilidade necessitavam de uma maior preparação para a inserção no mundo do trabalho. Esta inserção poderia ser facilitada se os jovens pudessem contar com uma transferência de renda que lhes permitisse permanecer no Programa e temporariamente não buscar as vagas de emprego. Neste período, passariam por um processo socioeducativo que permitiria uma maior qualificação profissional e social, retornariam à escolarização formal aumentando as chances de inserção do mercado.

Após a implantação, gradativamente houve aumento da demanda implicando numa maior complexidade e, consequente aumento da estrutura necessária à sua operacionalização. Na execução dos trabalhos torna-se necessário uma ampliação de foco, onde novas variáveis são inseridas no sentido de compreender e executar esta política pública. Não se trata só de considerar números e estatísticas de emprego, desemprego, escolaridade ou violência, passa-se a ter um contato real com este público compreendendo suas demandas.

A atuação passou a ser realizada por educadores que se encarregaram do processo socioeducativo, cabendo aos técnicos o trabalho com estes, que até hoje desenvolvem toda a formação geral e profissional junto aos jovens.

Nesta realidade, o processo educativo mantém-se levando em conta a situação de vulnerabilidade desta população, como a dificuldade de inserção no primeiro emprego, de acesso às informações e de maior exposição às situações de risco, como a violência, o trabalho precário, e o abandono dos estudos.

Assim, a formação dos jovens foi estruturada com o objetivo de facilitar a descoberta de habilidades, trabalhar com as questões da cidadania, tornar o jovem mais crítico e reflexivo, além de oferecer as qualificações para o trabalho e para algumas ocupações através da formação profissional.

Neste contexto, acrescido de algumas indagações vindas do mestrado, o objetivo deste trabalho é compreender no nível das relações como alguns suportes sociais e vínculos estabelecidos atingem os jovens em suas trajetórias. Como estes traduzem suas experiências e vivências no Programa na perspectiva da construção de projetos de vida, e trabalho para além de resultados objetivos como conseguir ou não um emprego.

2. A SOCIALIZAÇÃO

Dentre as experiências iniciais de nossa existência está a interiorização da sociedade enquanto realidade objetiva. É um processo dialético que se constitui de exteriorização, objetivação e interiorização. São momentos que acontecem simultaneamente que permitem além da interiorização do mundo externo, a exteriorização daquilo que somos subjetivamente. Como afirmam Berger e Luckmann (1996):

> [...] a interiorização neste sentido geral constitui a base primeiramente da compreensão de nossos semelhantes e, em segundo lugar, da apreensão do mundo como realidade dotada de sentido. (p.168)

A compreensão e aceitação do mundo do outro me permite compartilhar os mesmos signos e valores, ou seja, fazemos parte da mesma comunidade e podemos inclusive definir o que pode ou não ser importante para o futuro.

Este processo chamado de socialização é a forma como nos percebemos, aceitamos ou transformamos o mundo social. Não se trata de uma experiência passiva de aceitação dos desígnios culturais ou societários com os quais nos defrontamos, mas sim de um processo contínuo que permite alterações e ações criadoras na construção de sentidos recíprocos do mundo do outro e do social.

2.1. Socialização primária

Primeiramente vivenciamos esta realidade objetiva a partir das figuras significativas para nós que são nossos pais, as primeiras figuras parentais, ou ainda as experiências escolares iniciais com as quais temos contato.

A socialização primária oferece importantes ferramentas de autorregulação do comportamento e dos papéis que são esperados e desejados socialmente. Constitui-se no presente, mas também se projeta para o futuro, uma vez que oferece a estrutura de símbolos e filtros que são mediados pelos adultos de acordo com sua posição na estrutura social.

Estas mensagens são transmitidas numa variedade de modos emocionais e não somente de informações objetivas. Assim, a transmissão é facilitada em razão da identificação da criança com os outros significativos para ela. Os mesmos autores destacam que o processo implica numa "dialética entre identificação pelos outros e a autoidentificação, entre a identidade objetivamente atribuída e a identidade subjetivamente apropriada". (BERGER e LUCKMANN, 1996, p. 171)

Numa ampliação da análise, o entendimento do nosso lugar no mundo e do que se espera de cada indivíduo será fornecido pelo processo de identificação com os outros significativos, mas agora também se estende a perspectiva, pois o indivíduo identifica-se com uma série de outros externos que formam a sociedade.

É através da utilização da linguagem que estabelecemos a identidade, compreendemos a realidade social e alcançamos a socialização. Esta deve ser reiteradamente reforçada através da interiorização, que por sua vez, oferece várias modalidades de conhecimento às crianças que serão alvos de "programas institucionalizados para a vida cotidiana" (p.175). Estes programas fazem parte da definição de uma identidade a ser desenvolvida para cada indivíduo. Portanto, há uma sequência de aprendizagens que devem ser desenvolvidas pela criança de acordo com a posição social, idade, gênero e momento histórico de determinada sociedade.

Portanto, o repertório de conhecimento que será ofertado em determinada época e cultura obedece a critérios de prioridades definidos socialmente. O conhecimento adquirido materializa-se num conjunto de papéis desempenhados pelas crianças constituindo um repertório de símbolos significantes que formarão "o personagem" que vai ser aceito socialmente.

Há assim, a construção inicial de um mundo para a criança, mundo este que deve representar segurança, mas que também abre perspectivas para características individuais que se desenvolvidas o levarão a ser um verdadeiro homem no futuro.

Para Berger e Luckmann a socialização se concretizará quando:

> [...] o conceito do outro generalizado (e tudo quanto o acompanha) foi estabelecido na consciência do indivíduo. Neste momento é um membro efetivo da sociedade e possui subjetivamente uma personalidade e um mundo. (1996, p.178)

2.2. A socialização secundária

A natureza complexa da organização social com a divisão do trabalho e a distribuição seletiva do conhecimento determinam o que os autores chamam de socialização secundária. Para eles:

> [...] a socialização secundária é a aquisição do conhecimento de funções específicas, funções direta ou indiretamente com raízes na divisão do trabalho. [...] exige a aquisição de vocabulários específicos de funções, o que significa em primeiro lugar a interiorização de campos semânticos que estruturam interpretações e condutas de rotina em uma área institucional. (BERGER e LUCKMANN, 1996, p.179)

Numa perspectiva dinâmica, os conteúdos simbólicos interiorizados são conhecimentos relacionados aos saberes profissionais.

A socialização secundária também possui componentes afetivos, normativos e cognoscitivos e numa visão crítica os autores definem que uma socialização "nunca é total e nem está jamais acabada". (p.178)

Atentos à idéia de transformação dos sentidos dos conteúdos simbólicos interiorizados na socialização primária, Berger e Luckcmann colocam em discussão as possíveis causas desta ruptura. A primeira hipótese encontra-se no eventual fracasso da socialização primária em razão de algum "acidente biográfico" cujas conseqüências podem ser uma maior adaptação às identidades conquistadas pela socialização secundária. Outra possibilidade diz respeito a uma dificuldade na vivência desta identidade primária que num outro momento de vida se torna inconsistente diante das experiências vividas, Como por exemplo, um jovem não aceitar a socialização original (da socialização primária) que define a posição social ocupada pela família a partir de outras vivências e novos códigos relacionais estabelecidos em outras esferas da vida.

A compreensão do funcionamento da socialização secundária põe em discussão as conseqüências de uma sociedade de estrutura móvel, acompanhada de mudanças e transformações no mundo do trabalho e na "distribuição social dos saberes".

De alguma forma há uma pressão para que os indivíduos alterem sua "identidade" e busquem uma melhor adaptação às transformações da realidade social e do mundo do trabalho.

Devemos destacar que a socialização secundária nunca ofuscará totalmente a identidade alcançada ao final da socialização primária. Como observam Berger e Luckmann:

> São necessários graves choques no curso da vida para desintegrar a maciça realidade interiorizada na primeira infância. É preciso muito menos para destruir as realidades interiorizadas mais tarde. Além disso, é relativamente fácil anular a realidade das interiorizações secundárias. (p.184)

Este fenômeno se verifica porque existe nos responsáveis (socializadores) um alto grau de "anonimato" e "formalismo" na transmissão dos valores e conhecimentos necessários às especializações relacionadas à divisão do trabalho. A relação afetiva vivida nesta etapa é menos intensa que a encontrada na socialização primária.

O que podemos verificar é uma constante construção de uma identidade especializada que pode ser reconstruída e transformada em situações institucionais bem definidas da socialização secundária. Do ponto de vista social são necessárias incorporações de técnicas pedagógicas que facilitam à aquisição de conhecimentos que serão úteis a execução de um papel social especializado. Já o conhecimento absorvido da socialização primária é quase que vivido automaticamente.

A realidade na absorção de conhecimentos na socialização secundária é menos suscetível às analises subjetivas, sendo esta uma característica fundamental para que se permitam "sequências de aprendizado racionais e emocionalmente controlados" (p. 186). Este papel é especialmente da educação formal e especializada que vai determinar que tipos de identificações ou características individuais serão produzidas para o desempenho social de determinada função ou profissão.

Num outro tipo de vinculação existe a necessidade de um "mergulho afetivo" no processo de identificação com valores propostos por algumas instituições na socialização secundária. Exemplos desta modalidade se encontram na igreja, nas artes e nas ideologias onde existe uma "entrega" total à nova realidade ou como enfatizam

os autores, a entrega não acontece parcialmente “mas com o que é subjetivamente a totalidade de sua vida” (BERGER e LUCKMANN, 1996, p.187).

O ponto a ser destacado nessa perspectiva da construção social da realidade é que não existe somente a reprodução e a repetição da ordem social, mas também se pode voltar para a busca da transformação social.

3. A IDENTIDADE

No decorrer do processo de socialização é possível estabelecermos uma identidade social que se constitui a partir de uma transação entre o interno, subjetivo e o externo que se dá nas relações que estabeleço com as instituições sociais (DUBAR, 2005). Nesse universo complexo o autor apresenta dois processos básicos de constituição da identidade: um de atribuição, outro de incorporação. O primeiro diz respeito a um conjunto de atributos que são nomeados pelos agentes sociais. Esse mecanismo tem uma especificidade e deve ser considerado dentro de uma realidade da qual o indivíduo faz parte, "resulta de relações de força entre todos os atores envolvidos e da legitimidade – sempre contingente – das categorias utilizadas" (p. 139). A atribuição acaba adquirindo um caráter formal que todos podem compartilhar num determinado espaço de tempo. Ao citar Goffman, o autor explicita que há uma "rotulagem" capaz de produzir "identidades virtuais" (advindas da socialização primária) nos indivíduos pelas quais serão reconhecidos.

No processo de incorporação o que se verifica é uma interiorização ativa dos aspectos vividos nas trajetórias dos indivíduos. É a "identidade para si", aquela em que ele se reconhece e se autodefine e também é legitimada pelo grupo com o qual ele se identifica.

As categorias utilizadas para definir quem é o indivíduo socialmente, não têm necessariamente correspondência com aquela que o indivíduo através de suas experiências construiu de si. A conseqüência desta incongruência é a utilização de "estratégias identitárias" para que esta distância possa ser reduzida.

Entre as estratégias, estão às "transações objetivas" que podem ser "externas" e implicam na busca da incorporação da identidade que os outros atribuem à identidade que se tem de si. Há também as "transações subjetivas" internas em que o indivíduo busca manter algumas identificações relacionadas às primeiras vivências ou ainda, projeta no futuro identificações que pretenda para si.

Neste processo chave na constituição das identidades sociais o autor enfatiza que:

> A relação entre as identidades herdadas, aceitas ou recusadas pelos indivíduos, e as identidades visadas, em continuidade às identidades precedentes ou em ruptura com elas, depende de modos de

> reconhecimento pelas instituições legítimas e por seus agentes que estão em relação direta com os sujeitos envolvidos. (DUBAR, 2005, p. 140)

A chamada identidade social se constrói, portanto, numa articulação e negociação entre a "identidade virtual" proposta pelos sistemas de ação da socialização e a "identidade real" que é desejada e influenciada por experiências na "trajetória vivida" pelo indivíduo.

O rol de categorizações oferecidas aos indivíduos no processo identificatório constitui-se num mecanismo complexo, implicando em disputas de poder simbólico, de experiências mais ou menos bem sucedidas nas instituições das quais fazemos parte e até das desigualdades que são inerentes ao nosso sistema social. Portanto, as instâncias sociais, governamentais ou religiosas não são capazes de harmonizar funcionalmente esse jogo, pois:

> Nenhuma harmonia preestabelecida faz coincidirem as antecipações estratégicas dos indivíduos (em termos de renda, poder e prestígio) com as exigências comunicativas dos sistemas (em termos de empatia, cooperação e trocas). Nenhuma instância simbólica reguladora (a religião, o Estado...) ainda assegura a continuidade necessária entre as identidades reconhecidas ontem e as de amanhã. (p. 143)

Tanto no processo autobiográfico que é a identidade para si, quanto no processo relacional, que é a identidade para o outro, existe a mediação dos mecanismos de tipificação. Nestes encontramos uma série de categorias pré-estabelecidas (identificam o outro e a si) que combinam nossas formas de interação com a nossa trajetória histórica e biográfica. Entretanto, o autor afirma que estas identificações podem se alterar nas etapas da vida com as experiências acrescidas mudando nossa perspectiva identitária. Numa síntese, teríamos a tarefa de reconstrução das nossas "identidades reais" a partir de uma primeira identidade social conferida por indivíduos de uma geração anterior, de "identidades virtuais" (constituídas na socialização primária – escolar) além de identidades profissionais (da socialização secundária) que se constituirão no futuro e que podem se transformar no decorrer do tempo.

3.1. Identidades Profissionais

Na socialização secundária (Berger e Luckman) são passíveis de incorporação as identidades profissionais relacionadas à escolarização (formação profissional), ao trabalho e ao emprego. Uma primeira etapa de confrontação com a perspectiva profissional encontra-se na saída do sistema escolar e entrada no mercado de trabalho. É aí que se encontra o grande desafio dos indivíduos da época do trabalho em crise.

A nova realidade do mercado de trabalho, suas transformações e ajustes contínuos, as modernizações tecnológicas constantes, a extinção de ocupações, o surgimento de outras, a falta de estabilidade no trabalho e emprego, além das altas taxas de desemprego exigem do trabalhador a criação de estratégias identitárias que o situem neste contexto.

Em nosso país, a qualificação, o nível de escolaridade, o acesso às boas escolas de nível técnico ou superior vai interferir na identificação das competências dos indivíduos pelos outros, além das aspirações pessoais, o que se pretende de si e até onde se pode chegar no futuro.

Neste contexto, ultrapassou-se a visão puramente instrumental passando-se a considerar o aspecto subjetivo da vinculação com o trabalho. Com as mudanças macroeconômicas e os novos arranjos organizacionais, há uma nova demanda materializada no discurso ideológico empresarial. De maneira geral, os postos de trabalho foram diminuídos, mas a organização articula novos significados à vinculação do indivíduo com o trabalho. Mais especificamente o RH traduz que o novo trabalhador deve ter como característica uma visão inovadora e criativa além de um perfil empreendedor e dinâmico. Assim, com a instabilidade dos postos de trabalho o profissional passa a ser o responsável por sua trajetória na empresa e o seu papel é administrar a própria carreira como define Bendassoli (2006):

> Em uma conjuntura de vínculos instáveis, cabe ao indivíduo cuidar da própria carreira, entendida como projeto pessoal e não como uma propriedade da empresa, ou seja, um emprego. Representado como carreira, o trabalho é uma experiência de construção da identidade profissional realizada no âmbito privado. (p.15)

Portanto, a tarefa da construção da identidade profissional implica também num contato direto com instâncias de trabalho, se relacionando com vários níveis hierárquicos, no "lugar" onde se engendram as disputas pelo poder e pelo prestígio. Dubar (2005) distingue este mecanismo:

> Trata-se de uma transação objetivamente constatável nas análises das situações de trabalho e dos sistemas sociais empresariais. Dos resultados dessa transação dependem as identidades de quem se engaja ou é engajado nelas. (p.151)

As instituições sociais (família, escola, trabalho, organização) nos ofertam uma variedade de categorias com as quais iremos construir nossa identidade social e profissional ao longo do tempo. Estas, por sua vez, são consideradas pertinentes e valorizadas (transação subjetiva), sendo também reconhecidas através dos códigos e saberes determinados pelos sistemas de ação proporcionando uma construção e não uma transmissão das identidades sociais e profissionais.

3.2. O campo Psicológico

Na proposição de Erickson (1972) a identidade se constitui a partir de um fortalecimento do ego enquanto instância organizadora da personalidade. Nas relações estabelecidas com os outros nos construímos simultaneamente. Na infância temos os pais ou figuras que ocupam este lugar para nos trazer a segurança e o suporte do que somos. Necessitamos deste olhar para que ocorram as primeiras identificações com o que devemos ser.

O processo de construção da identidade se realiza com ação de fatores intrapessoais (características inatas, ou da personalidade), interpessoais (identificação com as pessoas) e culturais (influência e valores do meio em qual estamos inseridos). Primeiramente é necessário que sigamos sendo os mesmos dentro de alguma coerência e que também os outros possam nos reconhecer legitimando estas mesmas características.

De início há uma subordinação das identificações da infância a uma nova identificação oferecida e buscada no meio social. É a possibilidade de estruturar novas atitudes, dividir experiências e de ser reconhecido pelos adultos.

O caminho para a formação da identidade se inicia com o mecanismo de introjeção (incorporação primitiva do *outro adulto* pela criança) o que proporciona a segurança para a constituição do eu e o direcionamento do seu sentimento para os primeiros objetos de amor (exceto as figuras parentais). As primeiras identificações e as subseqüentes com as demais crianças, adultos, escola, além dos papéis que estes desempenham devem convergir para certa coerência interna. E segundo Erikson (1972):

> [...] a formação da identidade propriamente dita, começa onde a utilidade da identificação acaba. Surge do repúdio seletivo e da assimilação mútua de identificações da infância e destas numa nova configuração, a qual, por seu turno, depende do processo pelo qual uma sociedade identifica o indivíduo jovem, reconhecendo-o como alguém que tinha de tornar-se o que é e que, sendo o que é, é aceito como tal. (p. 159)

Na adolescência e juventude o mundo social se abre ao reconhecimento e experimentação. Nesta etapa são primordiais os pares e demais grupos de pertencimento que passam a ser alvos da nossa identificação e também da diferenciação que acontece pela reelaboração das primeiras relações com as figuras parentais. Para o autor é fundamental a existência de uma segurança na continuidade daquilo que o jovem se percebe ser em contato com os outros.

O conceito de moratória psicossocial apresentado por Erickson é a autorização social para que o jovem viva num compasso de espera pelas conquistas do mundo adulto. É possível se preparar, experimentar o desempenho de novos papéis institucionais e até transgredir, desde que ao final desta etapa se alcance um engajamento com os compromissos adultos.

Há, portanto uma série de fatores complexos a serem enfrentados concomitantemente, daí a caracterização da adolescência (primeira etapa da Juventude) como um período de crise no desenvolvimento humano. Comportamentos que em

outras situações poderiam ser encarados como sintomas neuróticos ou psicóticos, alcançam grande relatividade neste momento de vida.

Entre os acontecimentos esperados ou projetados na moratória psicossocial está a preparação para o trabalho, e o desenvolvimento das identidades profissionais.

Avançando numa perspectiva de desenvolvimento da identidade ocupacional como parte da identidade pessoal, Bohoslavysky (1992) destaca que ambas também se relacionam com o esquema corporal, com o ideal do ego, com as identificações familiares, identificações com os pares, além da identificação sexual. Resume assim sua proposição:

> [....] a identidade é gerada sobre três pontos: grupos, processos de identificação e esquema corporal e se traduz numa série de antíteses: o sentimento de que se é e quem não se é; quem se quer ser e quem não se quer ser; quem se crê que deva ser e quem se crê que não se deva ser; quem se pode ser e quem não se pode ser; quem se permite ser e quem não se permite ser, da totalidade das quais surgirá, "ou não" uma síntese. (p.66)

O mesmo autor apresenta em etapas o desenvolvimento da identidade ocupacional, citando Bühler e Super. A primeira etapa é a do **crescimento** que se estende até os 14 anos subdivididos entre quatro e dez anos onde predominam as fantasias que exprimem as necessidades básicas da criança (p.68). Entre 11 e 12 anos surgem as primeiras preferências relacionadas à motivação e curiosidade. Aos 13 anos as preferências podem ser transformadas em capacidades cognitivas ou aprendizagens. Nesta etapa o conceito de si está ancorado nas primeiras identificações. Numa segunda, chamada de **exploração,** segue dos quinze aos vinte e quatro anos, e além das identificações está pautada na capacidade de desempenho dos papéis sociais. Num terceiro momento, que se situa entre vinte e cinco e quarenta e quatro anos, está o **estabelecimento** que também se fragmenta entre o "ensaio" para a escolha de áreas ou tarefas ocupacionais e a "estabilização" que é a própria atuação profissional. E, as etapas finais que são a **manutenção** e o **declínio** relativos à preparação para o afastamento da atividade laboral ou aposentadoria.

Sob outro olhar, Velho (1994) nos aponta para novos estilos de vida que surgem em nossa sociedade atual. O indivíduo tem maior maleabilidade e circulação

entre os valores institucionais pré-estabelecidos nas diferentes esferas. Por exemplo, a adesão religiosa pode ocupar a centralidade das ações individuais ou pode ser desconsiderada sem maiores tensões. Da mesma forma que uma atitude blasé e distanciada a variedade de estímulos e fenômenos também é vivida e aceita.

4. A SOCIABILIDADE E OS VÍNCULOS

O encontro do indivíduo com o social apresenta-se de forma inequívoca desde o início do processo civilizatório. Há uma predominância de um instinto gregário que determina que os seres da mesma espécie venham a se reunir em unidades cada vez mais abrangentes. A psicanálise nos oferece um entendimento significativo do que se passa no processo da sociabilidade e das relações humanas.

O funcionamento das identificações que se iniciam na infância (com as figuras parentais), permite a formação de novos vínculos emocionais com os demais indivíduos. Assim, o pensamento Freudiano nos apresenta que nossa ligação com o social se dá a partir da necessidade de amor e de aceitação. Freud chama de "força da libido" em (1921): *por um lado, o amor próprio, e, por outro, o amor pelos pais e pelos filhos, a amizade e o amor pela humanidade em geral, bem como a devoção a objetos concretos e a idéias abstratas.* (p. 14)

Portanto, os laços libidinais é que auxiliam a criação e manutenção dos indivíduos no grupo. Simplesmente não existimos sem a perspectiva do outro e do social como assinala Freud (1921):

> Enquanto uma formação de grupo persiste ou até onde ela se estende, os indivíduos do grupo comportam-se como se fossem uniformes, toleram as peculiaridades de seus outros membros, igualam-se a eles e não sentem aversão por eles. Uma tal limitação do narcisismo, de acordo com nossas conceituações teóricas, só pode ser produzida por um determinado fator, um laço libidinal com outras pessoas. (p. 21)

A psicologia de grupo com a predominância dos aspectos inconscientes que direcionam seus membros a um fim, assim como a afetividade destacada em contraposição a uma análise objetiva das situações e dos fatos nos remete a uma atividade primitiva, exatamente da espécie que estaríamos inclinados a atribuir à "horda primeva".

Na construção Freudiana há o foco para uma organização social onde o que predomina é o espírito de grupo cuja característica principal é a busca da justiça social entre os membros grupo. Todos estão sujeitos aos mesmos direitos e deveres, podem

identificar-se, relacionarem-se uns com os outros, mas todos serão conduzidos por um líder.

Esta organização social primitiva se estruturou a partir de um macho que dominava os demais, mas que posteriormente foi assassinado por esta comunidade de irmãos produzindo um funcionamento de autorregulação comunitária o que impediria a existência de um desequilíbrio de forças entre seus membros. Assim, o assassinato do pai proporcionou o aprendizado da vida em coletividade, o exercício da moral e da religião.

A idéia desta psicologia de grupo não pode ser isolada da psicologia individual, uma vez que na proposição freudiana há uma organização libidinal com seus respectivos vínculos entre os membros da horda e outro tipo de vinculação em que o líder é livre para dirigir seu afeto movido pelo narcisismo. Freud (1921) afirma:

> Cada indivíduo, portanto partilha de numerosas mentes grupais – as de sua raça, classe, credo, nacionalidade, etc – podendo também elevar-se sobre elas, na medida em que possui um fragmento de independência e originalidade (p.37)

Assim, há uma construção que se aproxima de uma psicologia social em que os aspectos intersubjetivos passam a ser considerados da mesma maneira que a singularidade psíquica caracteriza cada sujeito.

Levando-se em conta esta perspectiva cultural a psicanálise sinaliza para uma influência das gerações precedentes na constituição deste sujeito do inconsciente. Kaëz (1997) explicita este conceito ao afirmar que:

> [...] o sujeito enquanto seu próprio fim, não é sujeito das formações e processos do inconsciente, mas que é também sujeito da cadeia dos 'sonhos de desejos' não realizados das gerações que o precederam. Ele é parte constituinte de um conjunto e parte constituída de um conjunto. (p. 45)

Na realidade existimos a partir de uma cadeia de inter-relações que já existiram, nos fazendo portadores de uma realidade psíquica que também será reconfigurada pelos novos vínculos constituídos ao longo da nossa trajetória de vida.

Enquanto seres da linhagem humana, pertencemos a uma cultura, a um povo, a uma região e estamos interligados a uma série de pessoas que, ao mesmo tempo, são próximas e singulares, mas também distantes. Diante desta organização intersubjetiva e social, também somos sujeitos ligados a um grupo restrito que é o familiar que também está representado na "massa", cujas vinculações irão representar aspectos importantes de nossa história. A vinculação a esta série de "Outros" se apresenta como nossa realidade psíquica como aponta Kaëz (1997):

> A psicologia "individual" emerge desse fundo de psicologia "social", da realidade psíquica que se forma e se transmite nessa malha de mais de um outro e mais de um semelhante ligados entre eles por sonhos, ideais, recalques e idéias que têm em comum, que partilham, mas que também possuem juntos, por falha, pelo lado negativo. (p.48)

Na identificação da força que é transmitida e que nos mantém juntos, Bion conceitua os "vínculos" que unem os indivíduos. São elos que ligam uma ou mais pessoas ou até parte destas. Apresentando os conceitos de Bion, Zimermam (2004) esclarece que os vínculos:

- têm natureza emocional
- são inatos, pois, existem sempre como essenciais em um dado indivíduo e são inseparáveis dele.
- comportam-se como estrutura (vários elementos, em combinações variáveis).
- são polissêmicos (contêm vários significados)
- comumente atingem as dimensões inter, intra e transpessoal.
- um vínculo estável permite que o sujeito possa pensar as experiências emocionais na ausência do outro
- os vínculos são potencialmente transformáveis.
- devem ser compreendidos através do modelo da inter-relação continente conteúdo. (p. 193)

Bion também ultrapassou o conceito de vínculo de amor (L) e ódio (H), passando a incluir o vínculo de conhecimento (K). Nos três casos o autor sinalizou-os tanto de forma positiva (+) quanto negativa (-).

O autor define que o vínculo do conhecimento poderá trazer à tona as verdades interiores mais difíceis ou ainda que este represente a própria dificuldade de aceitação do indivíduo frente a uma realidade externa. Assim, ter menos "vínculo do conhecimento" pode representar uma defesa do ego contra o sofrimento, pode sinalizar um "ataque às verdades" ou no caso de ser um vínculo –K, um verdadeiro "ataque ao vínculo".

Outra modalidade de vínculo acrescentada por Zimerman (2004) é o do "reconhecimento" e suas derivações, em que o indivíduo volta a reconhecer o que já existe dentro dele.

Esta análise permite a existência do "vínculo de reconhecimento do outro" como alguém que pode existir independente de mim, possuindo idéias diferentes e próprias. "Ser reconhecido aos outros", é a capacidade, de ser grato ao outro, às suas ações ou às suas qualidades. E finalmente, mais uma característica deste tipo de vínculo é a do ser "reconhecido pelos outros".

Numa configuração mais ampla entendemos que cada indivíduo estabelece com outro, ou com várias pessoas, os quatro tipos de vínculo, criando uma rede de interrelacionamentos que se entrecruzam e se complementam de forma complexa.

Considerando a questão vincular, Benghozi (2005, p.104) propõe o vínculo como suporte da transmissão psíquica consciente e inconsciente. Ou seja, as dimensões do "dentro" e do "fora" psíquicos estão presentes nos vínculos e relações entre os indivíduos. Vínculo é o que me situa enquanto sujeito em relação aos meus pais, avós, até às figuras ancestrais – é o vínculo vertical descendente. Mas também é um vínculo ascendente, pois me liga aos filhos, netos, bisnetos etc. Estes podem ser de afiliação ou de filiação, e este conjunto complexo de vínculos que se sobrepõem se constitui no que ele chama de "malha" ou "malhagem".

A malha tecida durante o tempo representa nosso continente psíquico. Este continente, no entanto, pode estar rompido, alargado em função de ataques aos vínculos ou patologias existentes no nível familiar ou grupal.

Categorizando a genealogia familiar o autor indica dois níveis de transmissão psíquica. A primeira se refere ao nível "inter geracional" cuja transmissão se realiza através de um conjunto de crenças e patrimônio psíquico que é transmitido de uma

geração a outra após ser "historicizado", elaborado e memorizado. Num outro nível; transgeracional, a transmissão psíquica é realizada através de conteúdos "brutos" sem elaboração.

Benghosi (2010) apresenta o conceito de "vínculo rede" que comporta vários elementos intermediários aparentemente heterogêneos, oriundos de diversas lógicas, mas que em funcionamento convidam a "uma renegociação das territorialidades psíquicas" (p.40). Um exemplo do "vínculo rede" são as redes multidisciplinares que funcionam nos espaços institucionais, espaços jurídicos, espaços de cuidados que têm seus meios psíquicos potencializados a partir da mobilização de suas competências num funcionamento não linear.

4.1. O Grupo como objeto de análise

Os estudos de autores posteriores a Freud trouxeram um novo modelo de compreensão e análise da vida psíquica dos grupos.

Bion (1961) a partir de experiências práticas nas várias modalidades de grupos os apresenta como uma entidade singular cujos fenômenos psíquicos podem ser considerados e estudados, pois estes se manifestam dentro dele. Há um conceito importante que ele chama de "supostos básicos" que são conteúdos de uma "mentalidade grupal", estados emocionais que dizem respeito ao funcionamento e ao momento do grupo. Estes são aspectos característicos de uma realidade inconsciente do grupo, funcionando basicamente como mecanismos de defesa do ego.

A organização do grupo enquanto predominância do pressuposto de **dependência** faz com que seus membros atuem de forma imatura e regredida. Há uma fantasia de que o líder venha a suprir todas as suas necessidades, tendo como características atitudes mais passivas. No pressuposto denominado **luta e fuga,** há um inimigo externo a ser combatido que pode ser uma idéia, um sintoma ou outra instância que possa sustentar a fantasia de ameaça a ser superada. Assim, o líder deve seguir orientado por esta estrutura paranóide, buscando organizar os desejos grupais.

No pressuposto do **acasalamento** a fantasia predominante é que um novo indivíduo será o responsável por mudar o sentido dos acontecimentos afastando o grupo de sentimentos destrutivos, trazendo uma esperança messiânica que não se concretizará.

Kaëz propõe como hipótese aos primeiros estudos sobre os grupos que estes são uma entidade psíquica independente da realidade vivida pelos indivíduos que o constituem, assim pode ser objeto de estudo e de trabalho psicanalítico, como afirma o autor (1997, p.68):

> Os conceitos de mentalidade de grupo, cultura de grupo e de pressuposto básico, de malha de comunicações inconscientes, de matriz grupal e de ressonância fantasmática fazem do grupo uma entidade geradora de efeitos psíquicos próprios. Esses conceitos constituem o grupo como destinatário da interpretação.

Há uma percepção de que o grupo cria uma realidade psíquica própria a partir dos vínculos e espaços psíquicos grupais que se estabelecem. Destaca Kaëz que:

> [...] nos grupos formam-se espaços psíquicos grupais (continentes, superfícies, cenas, depósitos, enclaves, fronteiras...) engendrados pelas contribuições dos membros do grupo, pela ligação dessas contribuições, pelo que deve ser criado ou suscitado pelo próprio fato do grupo existir independentemente de seus constituintes singulares [...]. (p. 83)

4.2. A função do intermediário

A psicanálise e mais precisamente Winnicott propõe os conceitos de fenômeno, objeto e espaço transicionais. Em relação ao espaço transicional, inicialmente é composto pela atuação da mãe que faz a mediação entre as necessidades psíquicas e corporais da criança e o meio psíquico e social. A mãe suficientemente boa proporcionará no bebê a "ilusão" de que este cria o seio pelo qual será alimentado durante o período de dependência. A seguir acontece a "desilusão" de perceber a existência do "não eu" passando a perceber objetivamente as situações.

Posteriormente esta função será exercida pela cultura (através da arte, da religião, da filosofia, etc), cujas zonas intermediárias de experiências podem ser

compartilhadas com os demais, assim, nossa capacidade de simbolizar e criar são resultantes deste processo.

Winnicott (1975) define este espaço como sendo:

> [...] a terceira parte da vida de um ser humano, parte que não podemos ignorar, constitui uma área intermediária de experimentação, para a qual contribuem tanto a realidade interna quanto a vida externa. Trata-se de uma área que não é disputada, porque nenhuma reivindicação é feita em seu nome, exceto que ela exista como lugar de repouso para o indivíduo empenhado na perpétua tarefa humana de manter as realidades internas e externas separadas, ainda que inter-relacionadas. (p. 15)

A cultura se constitui então, de um processo intermediário do humano cujas tradições e costumes podemos desfrutar e onde também podemos produzir.

Como propõe Kaës:

> Cada um desses espaços é primeiramente, o lugar da experiência fundadora: a experiência da ilusão de uma continuidade entre realidade psíquica e a realidade externa, entre aquilo que se encontra e cria. (2005, p.60)

O mesmo autor também enfatiza a perda de alguns referenciais culturais de maior significância na nossa organização enquanto sociedade.

No que concerne à juventude, por exemplo, é verificável uma grande dificuldade na construção da identidade que pode ser representada de diversas formas, mas que aqui nos concentraremos em duas formas principais: a dos contratos coletivos sobre mitos e interditos que são representações de tudo que diz respeito aos humanos (Kaës, 2005). Além desta existem as representações enviadas pelo próprio grupo de pertencimento facilitando o jogo da representação que temos de nós mesmos e que outros grupos têm sobre nós e que também nos influencia. O problema se manifesta quando os grupos se recusam a viver a experiência da alteridade, se limitando aos iguais e dificultando o que podemos chamar de estabelecimento de uma convivência autenticamente solidária.

Outro aspecto levantado pelo autor nos remete a uma dificuldade vivida em nossos dias que são as patologias relacionadas ao pré-consciente. Ao pensarmos no modo de funcionamento do nosso aparelho psíquico, este mecanismo é uma forma de representarmos e exteriorizarmos aquilo que vivemos internamente e assim podermos simbolizar e elaborar.

Acreditando ser um problema atual Kaës aponta:

> Podemos considerar as patologias do traumatismo como uma das grandes fontes do sofrimento contemporâneo. Trata-se sempre de patologias conjuntas do narcisismo, dos contratos intersubjetivos e dos espaços intermediários ou da transicionalidade. (2005, p.68)

Assim, se estabelece confusão entre "dizer e fazer" entre "ação e representação". Há um estado permanente de tensão provocada pelos traumas que são "autossustentáveis" (p.69). Há um conflito instalado em nível intersubjetivo, em que os sujeitos são levados a viver o próprio infortúnio sem estabelecer o contato com o outro. *"Há um desmoronamento nas zonas de passagem e de contato que têm características homólogas tanto no espaço intrapsíquico quanto no espaço intersubjetivo"*. (p.69)

A própria violência acaba por ser uma atuação, não se pensa sobre ela, apenas se age tornando este movimento uma sequência de repetições alimentadas pela raiva e intolerância ao outro.

Winnicott (1975) acredita ser possível uma vivência saudável de relação humana ou quando postula a existência do intermediário entre "uma experiência da relação de objeto" (meio externo) e uma que inclui a integração de um "self inteiro" (meio interno). É o que ele denomina de "espaço potencial" que pode ser entre mãe e bebê ou entre homem e sociedade que representa uma área vital da pessoa em desenvolvimento. É o local e a condição para que aconteçam os fenômenos transicionais, pois há "confiança" e "fidedignidade", onde:

> [...] a característica especial desse lugar em que a brincadeira e a experiência cultural têm uma posição, está em que ele depende, apara sua existência, de experiências do viver, não de tendências herdadas. (p.150)

Neste espaço, somos capazes de utilizar os símbolos, de preenchê-lo através da atitude criativa, da fruição estética ou de experiências verdadeiramente humanas.

5. O PROJETO

O projeto segundo Alfred Schultz possui uma série de etapas que se distribuem entre o pensamento e a ação. O autor destaca que a "conduta" representa a variedade de formas como representamos o mundo, são as experiências espontâneas relativas ao mundo subjetivo ou ao mundo objetivo (SCHUTZ, 1979). A "conduta" diferencia-se das ações cotidianas que estão na "classe do comportamento empírico", ou seja, estão na dimensão do automatismo ou do reflexo.

Quando há uma previsibilidade na conduta (projeto) que implica numa concretização falamos de "ação", assim consideramos que existe um projeto. A ação é a objetivação do projeto previamente pensado. No entanto, quando focalizamos o projeto, este é uma ação a ser concretizada no futuro. Como propõe Shutz: *"todo projetar consiste numa antecipação da conduta futura por meio da fantasia"*. Entretanto, o projeto não envolve somente a fantasia e sim uma série de ações intermediárias no sentido de sua concretização. As ações são também motivadoras, pois antecipam o desenvolvimento e a realização do projeto. "*A possibilidade prática de desenvolver a ação projetada, dentro do quadro imposto da realidade é uma característica essencial do projeto." (p.138)*

O motivo para a realização de determinada ação tem um aspecto subjetivo que diz respeito à experiência vivida por quem executa a ação, o seu "motivo a fim de", ou o que se desejava com aquilo que foi projetado. Essa definição se relaciona a um tempo futuro, a uma ação que estará em curso. Ao final do processo haverá uma visão retrospectiva do que se passou, onde os "motivos a fim de" podem ter sido modificados com as interferências ocorridas no decorrer da ação. Este olhar para o passado determina o verdadeiro "motivo porque" o ator realizou aquelas ações que são atualizadas no presente.

A "ação racional" [1] no planejamento da ação implica em seu momento inicial na imaginação do ator que concebe uma série razoável de eventos como se estes já tivessem ocorrido. Contudo, após as diferentes vivências no processo, o futuro permitirá diferentes atitudes do ator em relação ao evento realizado.

---

[1] O autor faz referência a uma ação planejada ou projetada, previsível, dentro de uma lógica do cotidiano. O autor indica que é uma escolha entre dois ou mais meios para se chegar a um fim, ou mesmo entre dois fins diferentes, e uma seleção do mais apropriado.

O autor chama a atenção para a diferença entre a ação efetivamente concretizada e aquela apenas imaginada ou idealizada:

> [...] o ato de fato terminado é irrevogável, e as conseqüências têm de ser suportadas, tenha ele tido sucesso ou não. A imaginação é sempre revogável e pode ser revista repetidas vezes. Portanto, no simples ensaio de diversos projetos, posso atribuir a cada um deles uma probabilidade diferente de sucesso, mas não vou nunca ficar desapontado com seu fracasso. Como todas as antecipações, a ação futura ensaiada também tem lacunas, as quais somente o desempenho do ato vai preencher. (p.132)

Nas situações do cotidiano os atores levarão em conta para a resolução de situações críticas, além das emoções, um "estoque de conhecimentos" ou "receitas" que já foram úteis nas experiências passadas.

Ao discutir a conceitualização do que seja "ato racional" aplicado no cotidiano, o autor aponta que numa escolha existe um "sistema de atos racionais" onde estão em jogo além do conhecimento do ator sobre os meios, os fins e todos os efeitos secundários e suas conseqüências e, há também a reação e relação com as demais pessoas que podem estar envolvidas na questão. Portanto, o caráter de objetividade se perde na negociação com o meio externo podendo assumir contornos diferentes do inicialmente planejado.

A possibilidade de projetar está relacionada a um conhecimento estabelecido anteriormente, ao que está ao alcance do meu poder, no sentido de potencial e dentro de uma realidade específica. Mas também posso projetar sem ainda ter no meu rol de experiências as informações necessárias para tal fim. De qualquer modo, o projetado fica em aberto e será preenchido e significado quando da ocorrência real do evento antecipado.

É possível a coexistência de dois projetos diferentes que são pertinentes e pode-se voltar a um deles, ou retornar para o primeiro, pois as vivências subjetivas permitem um acesso alternado a eles no tempo da fantasia. Pode-se também optar pela resolução das alternativas problemáticas, a partir de categorias objetivas do melhor caminho a seguir para a realização do projeto.

Nessa experiência de transição entre eles nos transformamos e ambos se alteram no tempo interior. Ou seja, o tempo exterior e objetivo permite que problemas ou obstáculos sejam eliminados para a concretização do projeto. Já no tempo interior, ele acompanhará nossa vida em sucessivas possibilidades de escolha.

Assim, no aspecto subjetivo, nossos projetos tornam-se provisórios, adaptáveis à realidade e circunscritos a um projeto individual que se inscreve no âmbito dos desejos.

No decorrer da vida nos encontramos numa posição de tempo, lugar e sociedade que nos são dados, assim, algumas opções de ação ou projetos serão mediadas por esta realidade. E mesmo dentro desta determinação biográfica, existem algumas decisões que estão sob nosso controle e podem ser tomadas.

Sobre a natureza das relações causais com o mundo objetivo Schutz afirma:

> [...] são vivenciadas subjetivamente, como meios possíveis para fins possíveis, como obstáculos ou apoio para as atividades espontâneas do meu pensar e fazer. Elas são vivenciadas como contextos de interesses, como sistemas de projetos e suas possibilidades de desempenho. (1979, p.138)

Numa posição complementar, para Velho (2003), a noção de projeto em sociedades que possuem valores e discursos marcadamente hierárquicos remete a uma vinculação individualista com a ação ou com o projeto. A experiência biográfica dos indivíduos passa a se destacar, a memória individual se transforma num valor socialmente mais relevante. As associações e o inconsciente freudiano constituem uma construção cultural e expressiva onde os indivíduos podem ser reconhecidos e representados.

O autor apresenta o "indivíduo-sujeito" como aquele capaz de fazer projetos, cuja característica primordial é uma individualidade singular onde a memória é a mola propulsora para a concretização do projeto. Assim destaca Velho:

> A consistência do projeto depende, fundamentalmente, da memória que fornece os indicadores básicos de um passado que produziu as circunstâncias do presente, sem a consciência das quais seria impossível ter ou elaborar projetos. (2003, p.101)

Numa proposição direta, a memória e o projeto são articulados, dando sentido às nossas ações, dando indícios de como nos constituímos em termos de identidade social. Portanto, nossa trajetória é construída a partir de memórias passadas, perspectivas futuras articuladas no presente.

Este presente em que construímos o projeto é também o tempo de negociação com os demais atores, indivíduos ou coletivos institucionais dos quais fazemos parte. É a maneira de expressarmos ao mundo os interesses, sentimentos e objetivos que vão além de escolhas racionais conscientes. Portanto, os aspectos subjetivos inconscientes se entrelaçam às questões relacionadas à dimensão da ação social e ambas convergem para a *des* reconstrução do projeto e da própria identidade. Como enfatiza Velho:

> [...] o projeto é dinâmico e é permanentemente reelaborado, reorganizando a memória do ator, dando novos sentidos e significados, provocando com isso repercussões na sua identidade. (2003, p. 10)

O projeto de vida, também carrega em si algumas dimensões que podem ser identificadas como propõe Catão (2001):

> **Dimensão sócio-cognitiva:** que emerge da associação classe Pensamento/ Reflexões, onde pensar sobre si é indissociável de pensar sobre o mundo. (p.116)
> **Dimensão sócio afetiva:** que é caracterizada pela posição social que o sujeito ocupa no mundo e pelas relações sócio afetivas que mantém com esse mundo.(p.119)
> **Dimensão espaço - temporal:** onde os projetos são construídos no presente na sua relação com o passado e com a perspectiva do futuro. (p.132)

Ao tratarmos de um projeto profissional podemos localizá-lo na dimensão das ações que necessitam planejamento. Este em termos objetivos exige uma seqüência lógica de etapas a serem seguidas, como por exemplo, cursos, formações profissionais ou demais qualificações que podem ser desenvolvidas na vida prática. O que exige do

indivíduo uma razoável racionalidade na consciência e percepção dos recursos existentes à sua volta e da sua realidade social para utilizá-los de forma produtiva.

Contudo, o projeto profissional ou a própria natureza do planejamento, incluindo sua viabilidade prática, pode ser influenciada por aspectos subjetivos relacionados à autoimagem ou à formação da identidade. Faz-se necessária certa harmonização entre aquilo que se percebe de si, e o que se esboça ser socialmente.

Com relação aos recursos sociais, os indivíduos muitas vezes podem estar alijados das ferramentas necessárias ao planejamento e execução do projeto. As desigualdades de classes, os choques culturais, as discrepâncias de status podem dificultar o acesso ao conhecimento e às instituições formais de ensino ou de formação.

Como abordamos anteriormente essa consciência do projeto se constitui a partir de um passado muitas vezes fragmentado, e de um futuro que amplia inúmeras possibilidades aos indivíduos. Essa biografia singular em constante negociação com o mundo interno e com a dimensão intersubjetiva é que vai delinear nossa trajetória profissional e pessoal.

6. JUVENTUDE

6.1. Juventude e História

Nos textos da idade média algumas descrições caracterizam as etapas da vida consideradas socialmente. A primeira etapa é a infância onde se situam as crianças e são assim consideradas até os sete anos. A esta época está associada à falta de dentes e a ausência da fala. A segunda idade é chamada *pueritia* que segue até o quatorze anos (ARIÈS, 1981). A terceira idade é denominada adolescência, idade em que é possível procriar e segundo o autor a duração seria entre o vigésimo primeiro e o vigésimo oitavo ano podendo se estender até os trinta ou trinta e cinco anos.

A esta altura o indivíduo desenvolveu todas as capacidades desejáveis para o crescimento sadio humano. A juventude vem a seguir e se estende até os quarenta e cinco anos, onde a pessoa desfruta do máximo de suas forças tornando-se também um indivíduo útil à sua coletividade. Concluindo o ciclo aparece a *senectude* e, por fim, a velhice. Para este homem a vida carregava um tom de naturalidade como aponta ARIÈS (1981):

> [...] a vida era a continuidade inevitável, cíclica, às vezes humorística ou melancólica das idades, uma continuidade inscrita na ordem geral e abstrata das coisas, mais do que na experiência real, pois poucos homens tinham o privilégio de percorrer todas essas idades naquelas épocas de grande mortalidade. [...] (p.39)

No curso do desenvolvimento da sociedade moderna a criança e o jovem adquirem novo estatuto na constituição familiar, passando de pequenos adultos para uma categoria social delimitada e no decorrer dos anos alcançarem a centralidade no núcleo familiar.

Na família antiga, a organização social permitia que os indivíduos mais jovens aprendessem através de trabalhos e jogos na convivência diária com os adultos, ou seja, aprendia-se a “fazer” com os adultos.

Esta forma de vinculação do jovem com o mundo adulto não era necessariamente vivenciado na própria família, na maioria das vezes a criança passava a viver em outra casa, numa nova família composta geralmente por um casal e por outras crianças que ficassem em casa. Não havia propriamente uma "socialização" pelo convívio familiar e sim uma sociabilidade mais ampla adquirida primordialmente no espaço coletivo.

O sentimento e a afetividade não eram necessariamente presentes na família antiga, havia a necessidade biológica da sobrevivência, porém essa família segundo Áries (1981), que traça historicamente o percurso da criança e do jovem em nossa sociedade, tinha como missão:

> [...] a conservação dos bens, a prática comum de um ofício, a ajuda mútua cotidiana num mundo em que um homem e, mais ainda, uma mulher isolados não podiam sobreviver, e ainda, nos casos de crise, a proteção da honra e das vidas [...]. (p.11)

Um marco importante da modernidade foi a preocupação com a formação moral e intelectual das crianças, assim como condicioná-las a uma disciplina rígida, definindo uma separação do meio social adulto. Este período de afastamento da família originária deu-se com a escolaridade e a definição da escola[2] como uma instituição detentora do saber e lugar de adestramento das crianças e jovens. Ao mesmo tempo há um novo sentimento que perpassa a vida familiar para Áries:

> [...] a criança saiu do anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela. (1981, p.12).

Constituí-se então a noção de vida privada, o sentimento de grupo, a identidade, a necessidade de intimidade revela um novo estilo de vida que marca intensamente a família burguesa.

---

[2] Segundo o autor as instituições escolares de início eram privilégio de poucos, onde havia uma certa liberdade de costumes misturando diversas idades, evoluem para uma realidade de disciplina autoritária e adestramento dos jovens , período que vai do século XV ao XVIII.

A escola no século XVII abarcava em seus quadros tanto os ricos quanto os pobres, mas no século XVIII a família burguesa passa a não concordar com essa convivência e transfere seus filhos para [...] "*pensões ou para classes elementares dos colégios cujo monopólio conquistaram*". (1981, p.278).

A partir desta realidade, escolas que eram comuns a todos os indivíduos da sociedade passam a reproduzir um sistema de classes materializado também no agrupamento de famílias com estilos de vida comuns.

6.2. Juventude como categoria de análise

A constituição da juventude como uma categoria social foi se delimitando na medida em que se materializava uma etapa intermediária entre infância e o mundo adulto. E essa se concretizou com o afastamento da criança de sua família e do grupo de adultos com o qual convivia, passando a ocupar o espaço da escola que representava o local para aprimoramento de recursos para alcançar a vida adulta. A maior visibilidade desta etapa intermediária constituiu-se na adolescência ou juventude.

Áries (1981) localizou o primeiro representante tipicamente adolescente (assim como o representamos a partir do século XX, até hoje em dia): era Siegfried de Wagner, compositor alemão, que em sua música revelava as características heróicas do adolescente:

> [...] alegria de viver, força física, pureza ainda que provisória. A juventude aparecia como depositária de valores novos, capazes de reavivar uma sociedade velha e esclerosada. (p.47)

Observando esse breve histórico da delimitação juvenil ao longo dos séculos, é fundamental, além da questão do desenvolvimento biológico e da passagem de uma etapa para outra da vida, considerarmos todos os determinantes sociais presentes nos comportamentos e experiências da juventude para contextualizá-la num determinado momento, fruto de uma determinada organização cultural, econômica e social.

Assim, alguns estudos (PAIS, 1993 e SPÓSITO, 1996) consideram importante delimitar que juventude mesmo sendo um conceito culturalmente construído, traz em si especificidades que devem ser consideradas. O conceito amplo de juventude deve ser

distinto dos jovens concretos e de suas vivências de sociabilidade dentro de sua condição de classe, gênero etnia.

Nesta etapa da vida acabam sendo esperados comportamentos antagonistas da juventude em relação ao mundo adulto. Alguns de seus valores, experiências e ideais são questionados pelos jovens, surge o que podemos chamar de conflito de gerações. Foracchi apresenta esta dimensão do conflito ao afirmar:

> Se considerarmos as análises existentes, clássicas e modernas sobre o problema das gerações, delas guardaremos a acentuação da dimensão de conflito, refletida quer no relacionamento das gerações quer nos movimentos de juventude. (1972, p. 23).

Há também uma dimensão importante a ser considerada que é a experiência das situações vividas na adolescência e como estas sobredeterminam socialmente a compreensão adulta da realidade e do mundo. O questionamento contínuo se verifica a cada geração e este se revela paradoxalmente num conflito com seus próprios valores e com ela mesma.

Com isso fica clara a caracterização da juventude como um fenômeno a ser estudado e analisado também em termos sociológicos, uma vez que esta questiona a transmissão das normas sociais e culturais, apresentando comportamentos inesperados ou fora dos padrões, colocando o mundo adulto frente a frente com suas contradições e falhas. Para Foracchi (1972), a crise juvenil representa uma segunda crise que seria vivida após a adolescência e que quando combinada à crise social, esta juventude seria emergente de uma categoria social antagônica à ordem social vigente.

Nas primeiras décadas do século XX várias manifestações públicas refletem a mobilização juvenil em formas de expressão variadas que instigam a percepção que a juventude seria um sujeito social marcante provocando a possibilidade de outras interpretações dos fenômenos sociais vividos. Um exemplo são as experiências de guerra, onde soldados jovens enviados aos campos de batalha morreram aos milhares, ao contrário dos comandantes mais velhos que permaneceram na retaguarda, criando sentimentos de ressentimento em relação à geração mais velha. Esse momento de crítica e reflexão faz com que os limites da juventude se alarguem distanciando a infância num extremo e a idade adulta no outro, aumentando o tempo de permanência nesta etapa que é desejada e valorizada socialmente.

Outro aspecto de confronto com o estabelecido aparece na participação de jovens pobres em organizações criminosas, fenômenos de delinqüência, impulsionados pelo crescimento desordenado das grandes metrópoles, entre os anos vinte e trinta, realidade que inspirou os primeiros estudos sociológicos relacionados à juventude. E segundo estes autores da chamada escola de Chicago, esta desorganização advinda do crescimento das cidades, entregava o jovem ao ócio de permanecer pelas ruas, sem que houvesse espaços institucionais adequados para o desenvolvimento "social" deste jovem favorecendo a existência de comportamentos que se apresentavam fora dos "padrões estabelecidos".

Já em torno da Segunda Guerra surgem os movimentos antifascistas, antinazistas e anticolonialistas. Também em torno dos anos quarenta, assistimos o aparecimento do movimento existencialista francês que pregava a liberdade pessoal radical. Nos idos de sessenta aparecem os movimentos estudantis alimentados pela cena política indo até os hippies, e nos vários setores havia o caráter de questionamento aos valores políticos, culturais e morais da sociedade.

Outras formas de expressão juvenis importantes apresentam-se no âmbito da cultura de vanguarda, na literatura, nas artes, na música, apresentando formas de viver excêntricas, sempre em contraposição à ordem social estabelecida que podemos chamar de contracultura, ou seja, o movimento de negar as instituições e o funcionamento social, criando e alimentando novos valores, referências e práticas na intenção de mudanças radicais.

6.3. Moratória e Identidade

A condição mais propalada da realidade juvenil é a de transitoriedade, é a passagem de uma realidade dependente do núcleo familiar, para outra independente e voltada para a preparação para o mundo adulto. O limite que demarca o início e o fim desta transição não é muito claro, principalmente na idade moderna. Parece inaugurar-se com a adolescência e permanece numa zona ambígua, num momento suspenso entre o que se é (ou que o jovem acredita que é) e a vivência plena do adulto.

Neste contexto, outros aspectos da vida apresentam-se também num hiato, o tempo de escolaridade e qualificação para a entrada no mundo produtivo são aumentados no correr dos anos, principalmente em função da realidade econômica e da

necessidade de especialização para o mercado de trabalho. Abramo (1994) fala em "*suspensão da vida social"* durante esse tempo de preparação para se "estar" e "ser" no futuro.

Ao discorrer sobre esta etapa, Erickson (1972) a identifica como uma espécie de "moratória" psicossocial:

> As sociedades oferecem, como os indivíduos requerem, períodos intermediários mais ou menos sancionados entre a infância e a idade adulta, freqüentemente caracterizados por uma combinação de prolongada imaturidade e provocada precocidade. (p. 156)

Portanto, ela varia de sociedade para sociedade dependendo também do momento histórico e cultural na qual está inserida.

O processo de elaboração da identidade constitui um marco importante para o jovem, há uma subordinação das identificações da infância a uma nova identificação oferecida e buscada no meio social. É a possibilidade de estruturar novas atitudes, dividir experiências e de ser reconhecido pelos adultos.

O caminho para a formação da identidade se inicia com o mecanismo de introjeção (incorporação primitiva do *outro adulto* pela criança) o que proporciona a segurança para a constituição do eu e o direcionamento do seu sentimento para os primeiros objetos de amor (exceto as figuras parentais). As primeiras identificações e as subseqüentes com as demais crianças, adultos, escola, além dos papéis que estes desempenham devem convergir para certa coerência interna. E segundo Erikson:

> A formação da identidade propriamente dita, começa onde a utilidade da identificação acaba. Surge do repúdio seletivo e da assimilação mútua de identificações da infância e destas numa nova configuração, a qual, por seu turno, depende do processo pelo qual uma sociedade identifica o indivíduo jovem, reconhecendo-o como alguém que tinha de tornar-se o que é e que, sendo o que é, é aceito como tal. (1972, p. 159)

Há, portanto uma reunião de fatores complexos a serem enfrentados concomitantemente, daí a caracterização da adolescência (primeira etapa da Juventude) como um período de crise no desenvolvimento humano, comportamentos que em

outras situações poderiam ser encarados como sintomas neuróticos ou psicóticos, alcançam grande relatividade neste momento de vida do jovem.

Freud através da psicanálise ao tratar do conflito entre as gerações apresenta importantes articulações entre os aspectos biológicos exacerbados na puberdade, os processos intrapsíquicos e as exigências sociais. Há o retorno das fantasias infantis (inclusive o complexo de Édipo) em meio às transformações hormonais e corporais intensas, direcionando a libido para outros objetos, (os pares) distanciando o jovem das figuras parentais. Essa reorganização psíquica favorece o abandono do auto-erotismo e proporciona a vivência da genitalidade através da escolha do parceiro sexual.

6.4. Transição escola trabalho – e as desigualdades

Outra definição desta etapa da vida é a preparação no campo profissional. Até o século XVIII havia o ensino curto (a escola) para o povo e o ensino longo (o Liceu) para a burguesia. A partir do século XX há uma ampliação e valorização do ensino para várias faixas etárias e todas as classes sociais.

Na realidade o que se destaca neste momento é a importância da transição entre a escola e o mundo do trabalho. A preocupação governamental de fundo passa a ser a regulação do aspecto econômico e à capacidade de produção desta faixa populacional.

Há uma necessidade de integrar os oriundos do sistema escolar ao mercado de trabalho e esse mecanismo é chamado de "inserção" (DUBAR, 1998).

Na transição entre o sistema de ensino e a inserção no mercado de trabalho estão associadas uma série de variáveis culturais que se apresentam igualmente importantes na vida dos jovens, como a independência, a possibilidade de formar vínculos estáveis, formar uma família, a concretização de um projeto profissional, o emprego, o desemprego etc.

Destaca-se neste ponto um paradoxo na transmissão de valores ao jovem, ao mesmo tempo em que deve buscar independência e realização, é fundamental estender seus estudos na intenção de preparar-se melhor para o futuro. Verificamos a ênfase do ainda "não ser" do jovem para uma perspectiva do "vir a ser" no sentido de subordinação à vida social adulta, embora as experiências juvenis sejam reais e atuais. (SPOSITO 2002).

Estudos realizados por Tartuce (2006) apontam para uma relativização da fragmentação e ambiguidade particular na transição da juventude para a idade adulta já 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 isto ser questionado[...] (p.107)

O caráter linear das transformações deixa de existir, mas ainda assim se utiliza os parâmetros dos adultos e do mundo do trabalho, uma vez que não se colocou nada em seu lugar.

Para a autora a inserção assume contornos dramáticos, onde se vive à espera de algo que ainda não foi institucionalizado ou socializado. Vive-se o medo de sobrar, ficar de fora do jogo.

De qualquer forma, aponta que não se deve focalizar apenas o trabalho, e sim considerar o aspecto dos sujeitos como destaca*: o problema não é enfatizar só o trabalho, mas sim vê-lo como simples categoria econômica (p.117).* Diferentemente das sociedades européias, os países da América latina e especialmente o Brasil, sempre lidaram com modalidades diversas de inserção a partir das crises que se sucederam.

6.5. Juventude e modelo cultural

Entre as mudanças advindas no pós-guerra está o incremento da produção industrial, aumento do emprego, maior acesso a novos bens e crescimento da importância dos meios de comunicação. Como resultado, uma importante transformação verificada foi o aumento das opções de lazer. Contudo, essa maior possibilidade de lazer se liga imediatamente ao consumo do grande exército juvenil. O tempo livre fora do trabalho evidencia a oportunidade para a aquisição de produtos úteis ou não para a nossa sobrevivência, esses comportamentos dão materialidade ao que se denomina cultura juvenil, iniciada nos Estados Unidos e espalhada pelo resto do mundo.

A busca de prazer e de diversão relaciona-se imediatamente com os jovens, seus grupos, estilos musicais, sua moda e principalmente seu potencial de consumo. Muitos produtos são colocados à mão, transformam-se em ideais para todos. Como relata Kehl (2004):

> [...] a imagem do jovem consumidor, difundida pela publicidade e pela televisão oferece-se à identificação de todas as classes sociais. (p.93).

Na outra face da mesma moeda o adulto é seduzido e passa a idealizar e copiar o comportamento jovem na busca de prazer imediato, do narcisismo, da liberdade, de consumir e ser reconhecido.

A juventude talvez busque compreender através da produção simbólica do adulto as fórmulas de "se localizar no mundo" nesse contexto de transitoriedade e complexidade. Como afirma Melucci (1997), a complexidade e diferenciação do meio social parecem abrir o campo do possível a tal ponto que a capacidade individual para empreender ações não se mostra à altura das potencialidades da situação.

> O excesso de possibilidades, que nossa cultura engendra, amplia o limite do imaginário e incorpora ao horizonte simbólico regiões inteiras de experiência que foram previamente determinadas por fatores biológicos, físicos ou materiais. Assim, a experiência é cada vez mais uma realidade construída com representações e relacionamentos: menos algo para se 'ter' e mais algo para se fazer. (p. 9).

6.6. A sociabilidade Juvenil

Entre as instituições legitimadas no papel de agências socializadoras de grande importância encontram-se a família, a escola e a profissionalização ou função produtiva.

A própria transição da vida juvenil para a vida adulta representa um rito de passagem que também se reveste de uma função social importante que é o

desenvolvimento da autonomia e da independência, e ao mesmo tempo, no âmbito individual, uma busca de reconhecimento pelo outro e de descoberta de si.

A mediação da escola provoca tensões em sua tarefa socializadora. A mesma tem se mostrado limitada e insuficiente para atender as demandas e esperanças familiares em relação à importância da concretização dos estudos. O fato de concluir a escolaridade, não garante a concretização de um projeto de melhoria econômica e ascensão social do jovem e de sua família.

No Brasil é interessante observar que as agências socializadoras relacionadas ao trabalho podem interferir tanto na dinâmica da relação familiar quanto na própria relação com o estudo e com a profissionalização. O trabalho e a renda ofertam ao jovem um mundo em que se tem a possibilidade de escolher minimamente seu estilo de vida, seu consumo, além de garantir maior poder de circulação pela cidade.

No entanto, a mediação inicial proporcionada pelo mundo do trabalho muitas vezes é marcada pela instabilidade, rotatividade e pela execução de atividades precárias que nem sempre permitem a aprendizagem e o crescimento (SPÓSITO, 2003). Estes são fatores que pouco auxiliam no desenvolvimento da autoimagem positiva e a conformação de uma identidade por parte do jovem. (SILVA, 1990 e TARTUCE, 2007)

Outras instâncias sociais passam a ganhar espaço de significação e importância no universo juvenil, os espaços sociais chamados de "casa" e "rua" constituem categorias sociológicas que merecem atenção como observa Da Matta (1985):

> [...] entre nós, estas palavras não designam simplesmente espaços geográficos ou coisas físicas comensuráveis, mas acima de tudo entidades morais, esferas de ação social, províncias éticas dotadas de positividade, domínios culturais institucionalizados e, por causa disso, capazes de despertar emoções, reações, leis, orações, músicas e imagens esteticamente emolduradas e inspiradas. (p.15)

Assim, o mundo da rua apresenta-se como importante espaço de socialização secundária em que novas modalidades de relação e pertencimento podem ser experimentadas como apresenta Spósito (1994):

> Nesse tecido das instituições que recobrem as formas de sociabilidade juvenil, de sua mudança e crise, adquirem um relevo fundamental as dimensões socializadoras do mundo da rua. De algum modo, a rua se inscreve na sociabilidade urbana, em vários momentos da vida das cidades, mas ela se reveste de especificidades históricas que precisam ser consideradas e examinadas na interação com outras instituições socializadoras. (p.166)

A autora aponta as expressões culturais urbanas especialmente o RAP[3] como uma ferramenta de expressão e denuncia de uma parcela da juventude da cidade de São Paulo em relação aos mecanismos de exclusão que os impedia de ter acesso aos direitos e à cidadania[4]. A fala cadenciada, o ritmo, a dança tem como objetivo, propor a fala e denunciar o que é injusto, inaceitável ou está fora de lugar.

Como suporte de fala e expressão juvenil o movimento passa a ser considerado uma modalidade de socialização e de apropriação do espaço urbano. Enquanto mensagem o movimento expressava também uma luta contra a experiência de dominação histórica dos negros pelos brancos, inclusive com críticas ao próprio comportamento dos negros que se submetiam acreditando serem inferiores. No entanto, há uma conseqüente valorização da identidade negra em todas as suas expressões. Outra missão se revelava na propagação da importância do conhecimento critico que os jovens deveriam buscar, para que não fossem manipulados pela mídia estabelecida.

A autora destaca o RAP como uma agência responsável por uma nova sociabilidade que permitia que trabalhadores jovens pobres de periferia (em sua maioria office-boys) pudessem formar pequenos grupos de praticantes, apreciadores, favorecendo a constituição de laços e a produção de novas subjetividades.

Entre estas novas experiências de participação, prática cultural e sociabilidade no espaço urbano, Spósito destaca também as comunitárias e as políticas:

---

[3] *Rhythm and Poetry* (ritmo e poesia) gênero musical intensificado no Brasil nos anos 80. Era especialmente apreciado nos grandes salões da periferia cuja frequência maciça era de jovens trabalhadores negros. Inicialmente se apresentava como um produto de consumo de massa com forte execução em rádios. O gênero posteriormente passou a ser estimado pelas classes médias da metrópole.

[4] A autora aponta que este passou a representar uma prática de *produção cultural, não apenas como modalidade de consumo, resultando na criação de diversos grupos e na sua integração ao movimento hip-hop.*

> [...] atividades comunitárias estariam dirigidas, segundo alguns, para jovens consumidores de drogas de modo a criar alternativas dentro da própria posse que sejam capazes de atraí-los. As ações políticas estariam mais próximas daquelas práticas típicas do movimento negro, mediante a participação em manifestações políticas mais amplas como passeatas, organização de cursos e debates. (p. 171)

O processo que se repete em manifestações de outras tribos e expressões da realidade juvenil é característico do urbano, especialmente em espaços em que o lazer e a cultura institucionalmente constituídos não permitem formas de representação ou participação. A existência destes movimentos e expressões culturais garante novas oportunidades de pertencimentos, criação de identidades coletivas além de maior apropriação e circulação no espaço urbano das cidades. Ao apontar esta característica a autora afirma que:

> [...] a apropriação de alguns espaços no centro das cidades, traduz as microculturas jovens, expressas não apenas na periferia que é o seu lugar de moradia. No centro urbano, esses lugares exprimem os modos de negociação identitária, espaços de trânsito que garantem transições sociais e espaciais para os jovens da cidade. (P. 174)

Estas formas de participação que não se relacionam com instituições formais de socialização como o trabalho e a escola, são experiências que carregam significados que podem dar sentido às ações e ir além de uma integração ou adaptação à vida social. Trata-se da capacidade de agir, e de produzir discurso no espaço público. (ARENDT, 2004)

São capacidades humanas que nos distinguem e ao mesmo tempo nos assemelham, é uma garantia de "viver no mundo" e não apenas "vagar por ele", assim esclarece a autora:

> É com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano; e esta inserção é como um segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato original e singular do nosso aparecimento físico e original. (p.189)

Esta maneira de expressão que a autora define como "revelação" põe à prova nossas características, identidades, qualidades, talentos expressos ou ocultos em tudo "o que se diz ou que se faz". A qualidade da revelação só acontece quando estamos diante dos outros compartilhando nosso discurso e arriscando-nos na revelação.

A ação nestes movimentos tem um componente político, pode-se lutar por algo que tenha sentido de bem comum, de liberdade ou de afirmação. Portanto, há um incremento da confiança e do poder que através do discurso e da ação novas trajetórias possam ser construídas e compartilhadas.

6.7. O jovem e a realidade do trabalho

Embora haja discussões acerca da centralidade do trabalho na vida das pessoas é inegável que o trabalho se reveste de importante instrumento de socialização, oferecendo suporte subjetivo e acesso aos bens de consumo.

Os recentes estudos sobre os jovens e o trabalho como em *Os jovens e trabalho no Brasil (2008)*[5] e *Pesquisa IBASE/Instituto Polis (2008)*[6] trouxeram algumas informações importantes a serem destacadas aqui.

Com relação à educação (AÇÃO EDUCATIVA, 2008), na população jovem[7] 43% já cursou ou cursa o ensino médio, ao mesmo tempo em que 41% ainda não alcançou este nível e apenas 14,5% chegam ao ensino superior.

Na questão do gênero, verifica-se que na faixa de 18 a 21 anos dos jovens que concluíram o ensino médio, 59% são moças contra 38% de rapazes, o que confirma o cenário de maior tempo de escolarização das mulheres além de menor disparidade entre idade e escolaridade observada entre elas. Para Carvalho (2003), o menor tempo de escolaridade dos rapazes indica uma maior dificuldade de adaptação aos padrões exigidos pela escolaridade formal, e por consequência, uma vinculação mais precoce com o trabalho que oferece outros ganhos imediatos.

---

[5] Trabalho de parceria entre a Ação educativa e o Instituto Ibi que **visou** identificar as principais mudanças no processo de inserção do jovem no mundo do trabalho.

[6] Pesquisa Juventude e integração sul americana: diálogos para construir a democracia regional que entrevistou 7000 jovens a respeito das questões que atingem esta população no Brasil e na América Latina, entre agosto e outubro de 2008.

[7] A faixa da juventude vai dos 14 aos 29 anos.

No mesmo estudo, analisando os quesitos cor/raça nota-se uma predominância dos negros que não concluíram o ensino fundamental (44% contra 26% dos brancos) enquanto aqueles que conseguiram concluir o ensino médio totalizam 20% de negros contra 24% de brancos. Quanto aos que conseguem concluir o ensino superior encontram-se 1,3% de negros contra 5,6% de brancos, o que indica uma maior dificuldade da população negra na continuidade dos estudos.

Analisando a questão cor/raça, Carvalho (2003) aponta que a própria experiência negativa relacionada ao tratamento discriminatório de professores pode afastar crianças e jovens do sistema escolar.

O maior acesso da população à educação formal nos últimos 20 anos, não significa aumento na qualidade da educação, principalmente na escola pública. (SPOSITO, 2003)

No Brasil, observa-se que o jovem concilia trabalho e os estudos básicos já na faixa entre 14 e 15[8] anos (16%), na faixa seguinte, entre 16 e 17 anos, 24% tem o mesmo comportamento. Entre 18 e 19 anos, 18% conciliam trabalho e estudo e 38% só trabalham, indicando que um grande contingente de jovens se afasta dos estudos por volta dos 18 anos.

A população jovem (14 a 29 anos) tem um total de 30,6 milhões de trabalhadores (57% do total), enquanto que apenas 8,4 milhões (15,4%) conciliam estudo e trabalho. Já 22,3 milhões (41,3%) só trabalham.

Com relação à renda familiar, maioria dos jovens que trabalha nas faixas de 14 a 15 anos e de 16 a 17 anos encontra-se em famílias cuja renda é mais baixa. Na primeira faixa 14 e 15 anos, 28,9% dos jovens encontram-se em famílias com renda de até um quarto de salário mínimo *per capita*. Nas famílias com renda de mais de um quarto a meio salário mínimo *per capita* estão 28,6%. Na faixa dos 16 a 17 anos, 31,5%, declaram renda familiar *per capita* de mais de meio a um salário mínimo. Um outro grupo declara que as famílias possuem renda de mais de um quarto a meio salário mínimo *per capita* (27,4%).

---

[8] O trabalho aos quatorze anos é proibido ao jovem, salvo na condição de aprendiz. E como os programas de aprendizagem são limitados, a maioria se encontra numa situação ilegal. O artigo 403, da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), determina que seja proibido qualquer trabalho a menores de dezesseis anos de idade, salvo na condição de aprendiz, a partir dos quatorze anos (www.planalto.gov.br).

Os dois grupos revelam-se bastante vulneráveis, uma vez que as famílias possuem poucos recursos financeiros para suprir as necessidades de sobrevivência, exigindo a inserção mais precoce destes jovens.

Este mesmo estudo (AÇÃO EDUCATIVA, 2008) dividiu os jovens entre 40% dos jovens pertencentes a famílias com menores rendas e 20% de jovens oriundos de famílias com rendas mais elevadas e concluiu que entre os 40% mais da metade não concluiu o ensino fundamental, enquanto que entre os 20% somente 6,9% estão na mesma situação e mais da metade já concluiu o ensino médio. E entre os que concluem o ensino superior estão 1,6% dos que possuem menor renda, enquanto que 26,9% alcançam este nível entre os de renda mais elevada.

O conjunto dos dados revela que nas famílias mais pobres os jovens são levados ao trabalho com o objetivo de contribuir com o sustento das famílias iniciando mais cedo no mundo do trabalho, como observa Cacciamalli (2002):

> Os jovens das famílias mais pobres encontram grandes dificuldades para se manter no sistema escolar ou para se inserir em ocupações com perspectivas de mobilidade social, perpetuando assim a reprodução de um quadro de estratificação social com elevada desigualdade (p. 39).

Ainda que exista um cenário de aumento de ofertas de emprego, os jovens continuam sendo a população com maiores dificuldades de inserção, e quando ela existe, os postos de trabalho não oferecem boas condições, com baixos salários, longas jornadas e pouca perspectiva profissional.

Os jovens com mais baixa renda e menor escolaridade entram mais cedo na condição de trabalhador que só trabalha. Na faixa dos 14 a 15 anos, todos os empregados (34,7% dessa faixa) trabalham sem registro em carteira, e o número de empregados com carteira só supera a de empregados sem carteira na última faixa etária analisada (25 a 29 anos). Os jovens relativamente mais ricos aparecem na situação de "trabalhador que só trabalha somente na faixa dos 18 a 21 anos e, já a partir dela, registram sua maior proporção entre os empregados com carteira: 60% contra 22,4% sem carteira" (p.28).

Em relação às horas trabalhadas chegou-se a conclusão que desde muito cedo os jovens trabalham muito, mesmo nas jornadas consideradas de meio período ou 30

horas, em que nem sempre se remunera os períodos de descanso. Diferente dos que trabalham por 40 horas ou mais, que têm seus períodos de pausa ou de almoço remunerados.

Os jovens das classes populares iniciam as atividades produtivas por volta dos 13/14 anos. A característica destes vínculos é frágil, pois as ocupações são pouco qualificadas exigindo pouca capacitação. Esta experiência laboral se dá em pleno desenvolvimento da educação fundamental, o que pode acarretar prejuízo no aproveitamento escolar do trabalhador.

Um dado significativo também se observa junto à população negra: o jovem negro que trabalha e estuda possui inserção no trabalho mais precária que a população jovem branca. Os negros são a maioria entre os trabalhadores não remunerados (19,3% contra 12,8% dos jovens brancos) e predominam no grupo dos empregados ou trabalhadores domésticos sem carteira (42,6% contra 37,2%).

Quanto aos ganhos, observa-se que nas faixas iniciais os jovens são mal remunerados (até um salário mínimo) passando a ganhar mais (acima do salário mínimo) com a acumulação do tempo de experiência e aumento na escolaridade.

Nos dados apresentados pelo (IBASE, 2008) a maior preocupação dos jovens brasileiros é "ter maiores oportunidades de trabalho" resposta apresentada por 63% dos jovens. Em segundo lugar, "estudar e ter um diploma universitário", caindo o índice para 17% das respostas. E em terceiro lugar, com 7%, "garantia e segurança de melhores salários e ganhos financeiros". Na questão sobre o "que seria mais importante para se conseguir trabalho", entre os jovens aparece a "necessidade de experiência" com 42% e em segundo lugar o "nível escolaridade" com 38,5% indicando a pouca confiança dos jovens em relação à condição da educação e a seqüência dos anos de escolaridade.

Já entre os maiores problemas enfrentados pela juventude está a "violência/falta de segurança" com 46,1% das respostas, "educação de baixa qualidade", com 37,1% e "dificuldades relativas ao trabalho/emprego" com 32,1%.

Numa perspectiva de futuro este estudo propôs que os jovens indicassem o que seria "mais importante para melhorar a vida no futuro", as respostas foram; "seu próprio esforço" com 49% , "o apoio da família" com 27% , "mudança do sistema econômico" com 12% e finalmente "as políticas governamentais" com 8% indicando que no percurso pessoal há uma noção de evolução a partir de uma postura individualista do jovem, assumindo ser o único responsável por seu fracasso ou

sucesso. Todavia, no posicionamento sobre "o que é mais importante para transformar o país" aparecem "as políticas governamentais" com 36% das respostas, "mudanças no sistema econômico" com 22%, caindo o esforço pessoal para 22% das preferências.

Diante destes dados observamos que existe uma inserção precoce dos jovens nas atividades econômicas e laborais principalmente os de baixa renda nas primeiras faixas etárias (14 e 15 anos). Nesta faixa com menor idade, a ocupação é precária uma vez que a maioria dos jovens não está inserida nos programas de aprendizagem.

A inserção no trabalho por volta dos 18 anos acontece majoritariamente nas famílias com maior renda.

Os jovens com maior renda estudam por mais tempo, chegando ao nível superior. Já os de menor renda conciliam estudo e ocupação (a partir dos 14 anos) e atingem menor tempo de estudo na escolarização formal.

Há diferenças no padrão de escolaridade entre homens e mulheres, negros e brancos. As mulheres apresentam trajetórias de estudo mais lineares, estudando por mais tempo. Já os negros têm maiores descontinuidades de percurso aumentando a disparidade entre idade e escolaridade. Os jovens brancos estudam mais que os negros representando o maior número entre os que chegam a concluir o ensino superior. E mesmo com maior tempo de escolaridade há uma desigualdade nas formas de inserção das mulheres o mesmo acontecendo com os negros em relação aos jovens brancos.

Na faixa dos 16 anos parece não haver problemas entre conciliar ocupação e os estudos e sim a questão da execução de atividades com baixa qualificação e pouca possibilidade de aprendizagem e qualificação por parte dos jovens.

Assim, os jovens de famílias com menor renda, as mulheres e negros têm maiores problemas de inserção nas ocupações apresentando condições desfavoráveis na seqüência da vida produtiva.

7. AS DESIGUALDADES

Na modernidade, após o estabelecimento de nossa sociedade ocidental capitalista, vivemos sob duas condições, a primeira é o triunfo da igualdade como destaca Dubet (2001):

> [...] as sociedades democráticas, conseguiram pouco a pouco fazer recuar as desigualdades de castas e ordens, a escravidão, a ausência de direitos políticos, a marginalização das mulheres e as aristocracias de berço. (p. 17)

No outro extremo está a observação de Marx, de que as desigualdades de classe estabelecidas pelas lutas entre capital e trabalho, são elementos estruturais da sociedade capitalista.

A dualidade entre os dois princípios, sua aparente incompatibilidade sob o ponto de vista dos indivíduos inseridos numa sociedade democrática, faz com que o Estado – Providência entre em ação, garantindo uma rede de proteção em que os direitos sejam garantidos ao cidadão. Nesta perspectiva, a questão do trabalho e da sociedade salarial torna-se central uma vez que as desigualdades são marcadamente verificadas neste campo social.

Outras desigualdades se verificam na questão da educação, nas discussões de gênero, idade, além da raça/cor e etnia. Na realidade o que se constata é uma dificuldade de análise somente a partir de uma visão de classe, como analisa Dubet (2001):

> [...] mais que nunca não nos é possível construir escalas de estratificação confiáveis a partir de classe antagônicas. [...] os problemas da estratificação e da mobilidade se destacam dos conflitos estruturais e a análise das desigualdades não conduz a uma visão organizada e estruturada das relações sociais (p.11).

7.1. Desigualdade e Vulnerabilidade

Sustentando uma idéia dinâmica do que seja a desigualdade, o conceito de vulnerabilidade social se apresenta como uma série de condições intermediárias que se estabelecem na vida dos indivíduos situadas entre a inclusão e a exclusão. Para Castel (1998) vulnerabilidade é uma zona intermediária instável que reúne a precariedade do trabalho com a falta de suportes sociais para seu enfrentamento. No Brasil que não chegou a viver momentos de completa integração, as vulnerabilidades estão mais relacionadas à precariedade no emprego, à pobreza, à violência, risco em relação ao desemprego e falta de proteção social.

Considerando as contribuições de Katzman (1999; 2001), as situações de vulnerabilidade social são aquelas que indicam a capacidade de enfrentamento a determinadas situações de risco, referindo-se, portanto, à maior ou menor capacidade de um indivíduo, família ou grupos sociais "controlar as forças que afetam seu bem-estar, ou seja, a posse ou controle de ativos que constituem os recursos requeridos para o aproveitamento das oportunidades propiciadas pelo Estado, mercado ou sociedade".

Outro grupo em situação de vulnerabilidade no mercado de trabalho se encontra numa situação desfavorável uma vez que existem práticas de discriminação no processo de recrutamento e seleção a determinadas categorias atribuídas, como idade, gênero, cor/raça/etnia, nacionalidade, religião, etc. Neste caso, as vulnerabilidades se relacionam às práticas de relação social, do estabelecimento de status e maior valor de um grupo em relação ao outro e não por leis de mercado ou por determinações governamentais e estatais.

O Estado procura legislar sobre este aspecto, mas ao interferir em ações públicas de proteção a esta população (jovens, mulheres, empregados mais velhos, portadores de necessidades especiais, negros) acaba por atribuir a estes grupos sociais, características que reforçariam o seu reconhecimento pela sociedade e pelo mercado como grupos que apresentam possibilidades alternativas a uma efetiva participação no mercado de trabalho. Entendendo esta situação Offe, (1998) problematiza a questão ao afirmar que:

> Mulheres, estrangeiros, jovens, empregados mais velhos e deficientes físicos defrontam-se com um problema estrutural de

> concepção mal definida de qual é realmente sua forma 'normal' de existência social – um problema que os empregados do sexo masculino fisicamente capazes, de meia-idade e naturais do país, que não 'desfrutam' da opção de não participação no mercado de trabalho, nunca encontram. (p. 51).

7.2. Outras formas de Vulnerabilidades

Em estudos realizados no Rio de janeiro (ABRAMOVAY, 2001) aponta que os jovens de periferia vivenciam situações em que a dificuldade de inserção se encontra em atributos tais como, local de moradia, aparência física e cor de pele.

A questão geográfica como o lugar em que se vive, também pode ser considerado um fator de vulnerabilidade. Para Santos (2007) o espaço público é parte de uma estrutura social como qualquer outra, portanto, o valor do homem assim como do capital vai depender do espaço que ocupa na metrópole. Santos afirma:

> Cada homem vale pelo lugar onde está: o seu valor como produtor, consumidor, cidadão depende de sua localização no melhor ou para pior, em função das diferenças de acessibilidade (tempo, freqüência, preço), independentes de sua própria condição. Pessoas com as mesmas virtualidades a mesma formação, até mesmo o mesmo salário tem valor diferente segundo o lugar em que vivem: as oportunidades não são as mesmas. (p.107)

É um fenômeno que demonstra a repartição espacial a partir da divisão de classes, fenômeno característico da organização urbana que se verifica no país como um todo e também em regiões específicas. Como a análise da pobreza em relação ao espaço que se ocupa na cidade tem características complexas, o autor aponta que uma das causas está na centralização de riqueza nas mãos de poucos e de outro lado encontram-se os casos em que se observa severos casos de imobilidade[9].

---

[9] O bairro não dispõe de serviços públicos adequados e ao mesmo tempo vende serviços e produtos caros à população agravando o ciclo de pobreza.

8. POLÍTICAS DE JUVENTUDE

No âmbito das políticas públicas estas visam atender as demandas sociais e determinam o que se deve fazer, quando e como fazer. Este mecanismo inicialmente denotava a pouca interlocução com a população a quem se destinavam as políticas e ações governamentais, pois em geral já existia uma preconcepção dos fenômenos e dos meios para se atingir determinados objetivos.

Somente no século XX passa a se considerar as questões dos direitos, da cidadania e da participação dos atores como abandonando a noção de beneficiários para transformarem-se em cidadãos.

No século XIX há uma preocupação da política pública em relação ao atendimento de crianças e adolescentes órfãos. Prática decorrente da organização social da época que discriminava os filhos ilegítimos que eram frutos de relacionamentos com escravos libertos ou de imigrantes europeus. Havia uma aceitação das práticas de abandono mesmo com as regulamentações jurídicas e com o atendimento geralmente em instituições filantrópicas ligadas à igreja católica, (BELLUZZO e VICTORINO 2005).

A assistência à criança pobre e órfã deveria afastá-la da "vadiagem" e direcioná-las para os valores do mundo do trabalho. Destacam as autoras que este momento representava:

> [...] a necessidade de uma legislação especial para crianças e adolescentes, sob a "tutela oficial" do Estado e a ampliação do papel da Justiça, tanto como protagonista na formulação do problema quanto como agente responsável pela elaboração e aplicação de medidas basicamente penais, destinadas às crianças e adolescentes abandonados ou em situação de delinqüência, vistos com mais clareza como agentes potenciais e ações criminosas. Tratava-se da prevalência da abordagem repressiva em detrimento do amparo e reconhecimento dos direitos infanto-juvenis (p.10)

No século XX as questões se remetiam ao mercado de trabalho, que absorvia as crianças e adolescentes em extensas jornadas de trabalho com instalações precárias e

sujeitas aos acidentes de trabalho. No entanto, não houve medidas efetivas de regulação do Estado frente a este cenário.

Nos anos 30, além da perspectiva jurídica de atenção à infância e juventude carente, passa a ser considerada a situação de pobreza das famílias, exigindo ações de caráter assistências que incluem a atenção à maternidade.

Nos anos 40, a atenção às demandas socioassistenciais passam a dividir espaço com as necessidades do mercado de trabalho que vê nesta população um contingente de mão de obra importante a ser integrado na produção. Nesta mesma época são criados o Serviço Nacional da Aprendizagem Industrial - SENAI em 1942, bem como o Serviço Social da Indústria – SESI e o Serviço Nacional de Aprendizado Comercial – SENAC, ambos em 1946.

A sociedade do pós-guerra trouxe reflexões que colocavam os direitos humanos no centro dos debates buscando resgatar os valores humanos diante das atrocidades cometidas no conflito. No Brasil há um retrocesso após o golpe militar de 1964 quando as questões da desigualdade e dos direitos perdem sua dimensão política. Como identificam as autoras:

> Nesse contexto, as políticas públicas para a infância e adolescência foram reestruturadas, atendendo ao objetivo expresso de implantarem-se nacionalmente como ações de controle e repressão de menores. A criação da Fundação Nacional do Bem- Estar do Menor – FUNABEM, em 1964, em substituição ao SAM (então, conhecido como "escola do crime"), seguiu essa orientação. Apesar da resistência de diversos setores da sociedade. (p.11)

Os avanços da segunda metade dos anos 70 se materializam na constituinte de 1988 em que os direitos sociais são incorporados às crianças e adolescentes, culminando com a promulgação do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) em 1990. Este por sua vez tem por objetivo legislar sob a ótica dos direitos de jovens e adolescentes, visando corrigir uma tradição histórica de punição, violência doméstica, trabalho infantil e demais problemas que atingem esta população.

A partir da segunda metade dos anos 90, a política governamental em nosso país aumentou o número de vagas no ensino médio público, resultando numa elevação da escolaridade dos jovens, sem que isso signifique melhoria na qualidade do ensino

básico, nem reflete na mesma medida um maior acesso e permanência nas vagas das Universidades Públicas do país.

Assim, na prática as iniciativas sempre carregam um viés da nossa constituição social e política. Nas palavras de Ruas (1998 *apud* SPÓSITO, 2003)

> [...] existem cinco regularidades no modo de execução das políticas públicas no Brasil: fragmentação, competição interburocrática, descontinuidade administrativa, ações a partir da oferta e não da demanda e, finalmente, a existência de uma clara clivagem entre a formulação/decisão e a implantação. (p.66)

Na atualidade foram criados alguns novos espaços institucionais como propostas de políticas públicas. Estes espaços (alguns chamados Centros de Juventude ou Centros de Referência da Juventude) possuem propostas variadas que vão desde a ocupação do tempo livre com atividades lúdicas e formativas até espaços que permitem a atuação de jovens ou grupos juvenis em atividades expressivas e de participação social. Os resultados destas iniciativas são ainda preliminares, mas indicam o caráter positivo dessa interlocução do jovem com o poder público e com a sua cidade, afastando a idéia de que o espaço público pode ser perigoso e hostil. O que talvez seja um motivo de atenção por parte dos envolvidos é que estes espaços garantam a participação de variados atores juvenis para que não se caracterize o "aparelhamento" por parte de nenhum grupo (ABRAMO, 2004) impedindo que se constitua um espaço democrático e diversificado.

No âmbito político institucional surgem também "novas institucionalidades" (SPÓSITO, 2003) ligadas geralmente ao poder local, na forma de assessorias, coordenadorias ou secretarias que têm como objetivos articular alguma transversalidade em ações que envolvem o serviço público, bem como proporcionar uma interlocução maior junto aos grupos de jovens.

Outros campos de evolução democrática são vislumbrados nas iniciativas dos Orçamentos Participativos (OP) em que a população e os jovens podem opinar a respeito do estabelecimento de prioridades para aplicação dos recursos públicos tendo como ponto de partida, as suas necessidades. A criação de Conselhos de Juventude com participação ativa dos jovens constitui-se também em importante instrumento de comunicação entre jovem, sociedade e poder público.

O grande risco para o aperfeiçoamento do que pode vir a ser uma “política pública de Juventude” é a descontinuidade destas iniciativas, uma vez que a cada mudança de governo ou alternância partidária, muitas ações são desarticuladas sem sequer terem sido avaliadas.

9. O MUNICÍPIO DE GUARULHOS

9.1. Aspectos geográficos, históricos e econômicos

Guarulhos, com área é de 341 km2, está localizada a nordeste da região metropolitana de São Paulo, situada estrategicamente no eixo Rio - São Paulo, a 17 km da capital.

Faz divisa com os municípios de São Paulo, Arujá, Itaquaquecetuba, Mairiporã, Nazaré Paulista e Santa Izabel. A Serra da Cantareira estende-se ao longo dos limites desses três últimos municípios.

Foi fundado em 8 de dezembro de 1560, como elemento de defesa do povoado de São Paulo.Só em 24 de março de 1880 foi elevada a condição de vila separando-se definitivamente da capital.

Como possuía terras de baixa qualidade para a agricultura, teve seu crescimento econômico relacionado à mineração, pois seu solo indicava a presença de ouro, pedras, areia, argila, caolim, quartzito, granito, ardósia e argila refratária.

No final do século XIX, crescia a produção de madeira e pedra, além da produção de tijolos, que estava direcionada às crescentes edificações da capital. Assim, em 1915 implantou-se o ramal ferroviário na cidade.

Além da chegada da ferrovia, o início do século XX foi marcado pela chegada da luz elétrica, solicitação de rede telefônica, licenças para implantação de indústrias, comércio e transporte de passageiros.

Na década de 40, várias indústrias instalaram-se na cidade, tornando esta a principal atividade econômica do município até os anos 80.

Nessa ocasião, reflexo do que ocorria em escala mundial desde a década de 70, grandes grupos industriais retiraram-se do processo produtivo e passaram a investir seu capital no mercado financeiro. Em Guarulhos, de acordo com dados da Secretaria Municipal de Finanças (1998), entre 1991 e 1997, cerca de 70% da economia do Município concentrava-se predominantemente na área de prestação de serviços.

Hoje o município faz parte da Reserva do Cinturão Verde de São Paulo (RBCV), outorgada pela Unesco com patrimônio mundial. Assim tem a responsabilidade de oferecer serviços ambientais importantes como o controle das ilhas

de calor, redução de enchentes e produção de água por meio das represas de Tanque Grande e Represa Cabuçu.

Guarulhos hoje está entre as dez cidades brasileiras que são responsáveis por 25% do PIB do Brasil. Contabiliza 2.890 indústrias, 11.835 estabelecimentos comerciais , 6.662 empresas prestadoras de serviços e 54 unidades produtivas rurais. A cidade ocupa hoje a 9ª posição no cenário econômico sendo responsável por 1,03% do PIB do país, totalizando R$ 18.194.954 bilhões.

Seu desenvolvimento econômico se deu a partir de três ciclos, o primeiro entre as duas guerras, em que ampliou seu parque industrial com as cerâmicas, e com a implantação do ramal Tramway Cantareira, posteriormente chamada Rede Ferroviária Sorocabana. A estrada de ferro até o centro de Guarulhos foi um marco no crescimento da cidade uma vez que a serra da Cantareira e o rio Tietê eram barreiras naturais que dificultavam o transporte de mercadorias. Este período (1930-1945) se encerra com a criação da base área de Cumbica outro equipamento importante para o transporte de cargas e passageiros contribuindo para o crescimento local.

O segundo período (1946 a 1989) caracteriza-se pela explosão demográfica em função da migração para suprir a mão de obra das indústrias da época. Ocorre a expansão do bairro industrial de Cumbica, além da implantação da estrada de rodagem entre o Rio e São Paulo.

No terceiro período (1989 até os dias atuais) houve um declínio do parque industrial do município, passando a haver um incremento de setor de serviços. Há também a inauguração do aeroporto internacional de Guarulhos e o incremento do turismo de negócios.

9.2. Aspectos populacionais

De acordo com o IBGE (2009) a população de Guarulhos é de 1.299.283 habitantes. A População Economicamente Ativa (PEA) é de 523.390, o que representa 72,68% da População em Idade Ativa (PIA)[10].

O número de jovens entre 15 e 24 anos era de 214.410, em 2000 (IBGE), cerca de 20% da população.

[10] Contingente populacional na faixa etária de 15 a 64 anos que não estão necessariamente inseridos no mercado de trabalho.

Ao analisarmos a evolução do emprego por setor de atividade econômica no município no ano de 2005[11], constatamos que o setor com maior saldo positivo entre admissões e demissões é o setor comercial (saldo de 4153), seguido da Indústria de Transformação (saldo de 3636) e do setor de serviços (saldo 2771).

De janeiro a outubro de 2005, dados do CAGED nos mostram o seguinte perfil dos admitidos na indústria, comércio e serviços em Guarulhos:

Tabela 1 – Perfil da população admitida na indústria, comércio e serviços em Guarulhos – CAGED - 2005

GÊNERO	***INDÚSTRIA (% de contratações)[12]***	***COMÉRCIO E SERVIÇOS (% de contratações)***
Masculino	77,33	63,96
Feminino	22,67	36,04
TOTAL	100,00	100,00

Segundo o censo de 2000 (IBGE), Guarulhos possui cerca de 109.000 jovens na faixa etária entre 16 e 21 anos de idade, que é a atendida pelo Programa Oportunidade ao Jovem.

Observamos outros dados sobre a distribuição geográfica e social destes jovens na cidade, conforme Tabela 2.

[11] M.T.E. – Ministério do Trabalho e Emprego / CAGED – Cadastro Geral de Empregados e Desempregados.

[12] Percentual em relação ao total de admissões de janeiro a outubro/2005, que foi de 65.875 postos.

Tabela 2 – Distribuição geográfica dos jovens de 16 a 21 anos, conforme classe social em Guarulhos

REGIÃO DA CIDADE	JOVENS ENTRE 16 E 21 ANOS	PERCENTUAL DE RESIDENTES PERTENCENTES ÀS CLASSES "C" E "D"
PIMENTAS (Água Chata, Aracília, Itaim, Pimentas, Bonsucesso e Presidente Dutra)	29.150 ou 27% do total de jovens	**89%**
SÃO JOÃO (Bananal, Capelinha, Fortaleza, Lavras, São João, Tanque Grande).	10.639 ou 10% do total de jovens	**82%**
CABUÇU (Cabuçu e Cabuçu de Cima)	6.227 jovens ou 5,8% do total de jovens	**91%**

Essas três regiões periféricas abrigavam, na época da elaboração do Programa Oportunidade ao Jovem, cerca de 43% do total de jovens entre 16 e 21 anos de idade, e caso sejam somados a elas os bairros de Cumbica e Taboão, chegaríamos a 57% do total de jovens do Município. Não por acaso, a maior parte destes jovens concentrava-se nas regiões mais pobres da cidade, segundo um levantamento realizado em 1997 pela Classificação Econômica Brasil.

Portanto, um dos maiores problemas a ser enfrentado pelos jovens, no início dos anos 2000 era a falta de renda das famílias, e assim, a sua própria falta de renda. Acrescente-se a isto, a elevada taxa de desemprego entre esta faixa etária da população, que chegava a até 50% da PEA (População Economicamente Ativa) para esta mesma faixa etária. Portanto, a falta de trabalho, renda e ocupação eram os maiores obstáculos colocados para estes jovens.

10. O PROGRAMA OPORTUNIDADE AO JOVEM

10.1. Público e critérios de seleção

O Programa foi desenvolvido para atender jovens de 16 a 21 anos, estudantes ou com ensino médio completo, pertencentes a famílias de baixa renda, que não tenham outra fonte de rendimento e residentes no município há, no mínimo, dois anos.

Este se define distributivo e emancipatório, pois distribui renda e favorece o desenvolvimento de habilidades profissionais em projetos que os jovens escolheram previamente. O jovem pode permanecer no Programa por um período de seis meses, prorrogáveis por mais 06 meses, recebendo uma bolsa de R$ 120, 00, vale-transporte, vale refeição e seguro de vida, por 20 horas de atividades semanais.

O Programa tem capacidade para atender 1500 jovens (por ano) com renda familiar per capta de até 45% do salário mínimo vigente.

10.2. Objetivos

O Programa pretende a inclusão social dos jovens no que se refere aos âmbitos socioeconômico, educacional, cultural e das relações sociais e afetivas.

Seus objetivos específicos são:

- melhorar o nível de renda familiar;
- promover o desenvolvimento de atividades comunitárias que visam melhorar a qualidade de vida local;
- proporcionar um processo de formação social e cidadã ao jovem;
- oferecer uma nova perspectiva profissionalizante: o trabalho social e comunitário;
- possibilitar a elaboração de projeto coletivo que interfira em sua comunidade, enfatizando o protagonismo juvenil;
- viabilizar a sustentabilidade do jovem após o Programa.

Com um caráter de "qualificação social" do jovem, em seu início, o Programa formava agentes multiplicadores, cujo desenvolvimento enfocava a formação em cidadania, com participação social, acompanhada de experiências teórico-práticas junto à comunidade nas áreas de atuação das Secretarias de Governo envolvidas com o presente Programa.

Parceiros Governamentais

Durante estes oito anos de Programa foi possível contar com as parcerias de secretarias de governo municipal que trabalham com turmas de jovens nos seus espaços, sendo responsáveis pelo seu acompanhamento individual, bem como contribuem na construção de seu plano de curso profissionalizante (a partir de 2007). Já a Secretaria do Trabalho tem o papel de gerenciar o Programa, tanto no aspecto administrativo e financeiro, quanto pedagógico destinando equipes técnicas exclusivamente para este fim.

São parceiras[13] as Secretarias municipais, empresas de economia mista e autarquias. São elas: Administração, Assistência Social e Cidadania, Cultura, Desenvolvimento Urbano, Desenvolvimento Econômico, Educação, Esportes, Fundo Social de Solidariedade, Habitação, Meio Ambiente, Saúde e Transporte e Trânsito, SAAE e PROGUARU.

No inicio do contato do jovem com a instituição lhes são apresentados os projetos oferecidos pelas Secretarias municipais e estes têm que escolher a partir do seu interesse ou afinidade. Assim os jovens são incluídos em grupos que, em sua maioria, tem um educador responsável pela formação e experiência prática que os acompanha durante o processo.

10.3. O processo de formação

A formação dos jovens é um processo contínuo e até 2007 contemplava conteúdos e debates sobre cidadania, além da formação específica de cada projeto para

[13] As secretarias parceiras podem variar em algumas edições

que o jovem se tornasse efetivamente um agente multiplicador e um propositor de ações que gerassem sustentabilidade ambiental, social e econômica.

Os conteúdos trabalhados eram: Cidadania, Inclusão e Exclusão Social, E.C.A., Meio Ambiente, Saúde e Sexualidade, Família, Juventude e Trabalho, Economia Solidária e Elaboração de Projetos.

A definição pela **"Formação Profissional Inicial"** a partir de 2007 foi uma aposta na melhor qualificação profissional do segmento juvenil, ampliando suas competências profissionais e pessoais que poderão auxiliar a construção de projetos profissionais futuros, transformando-se em ferramenta de inclusão social. Enquanto processo formativo, a Formação integral não foi deixada de lado, caminha de forma integrada à Formação Profissional Inicial e às oficinas complementares buscando a relação entre educação e trabalho, permitindo a construção de conceitos não alienantes para a vida dos jovens.

A perspectiva é de se trabalhar com um currículo integrado em que os conhecimentos alcancem um sentido de totalidade.

Tabela 3 – Distribuição da carga horária do Programa Oportunidade ao Jovem

Conteúdo	Carga horária
Formação Profissional	192 horas
Formação Integral	96 horas
Oficina de Inclusão Digital	48 horas
Oficinas de Artes	48 horas
Oficinas de Língua Portuguesa e Matemática Instrumental	48 horas

Oficinas de Artes (Teatro e Artes Visuais)

A esta Formação Profissional Inicial foram acrescidas as Oficinas de Artes, com o objetivo de ampliar os conhecimentos e vivências pessoais, despertando a sensibilidade, ampliando seu repertório cultural além de colocá-los frente a novas linguagens das Artes e da comunicação.

Oficina de Inclusão Digital

Proporciona aos jovens o acesso ao mundo digital, oferecendo as ferramentas necessárias à utilização desse suporte em seu cotidiano (escola, trabalho, lazer) melhorando suas condições de vida e sua perspectiva de inserção no mundo do trabalho.

Oficinas de Língua Portuguesa e Matemática Instrumental

Permite ao jovem compreender as possibilidades da Língua Portuguesa, quer seja no âmbito pessoal, quer seja no âmbito profissional, além de minimizar a defasagem do conhecimento no uso da língua no ensino formal. Com as Oficinas de Matemática Instrumental, pretende-se estimular o raciocínio lógico, afastar o "medo" relacionado a esta área, além da utilização do conhecimento matemático nas experiências da vida cotidiana.

Ação Comunitária[14]

Sensibilizar o jovem para as questões relacionadas à participação social, ao trabalho comunitário e às ações educativas que estimulem sua criatividade, seu pensar crítico, ao mesmo tempo em que torna prático o conhecimento teórico adquirido. Dessa forma, possibilitar a transformação do jovem num sujeito capaz de modificar a realidade a sua volta, podendo contribuir com a construção de uma sociedade mais participativa, justa e solidária.

Formação Integral

Enquanto formação para a cidadania, são abordados e vivenciados os seguintes temas transversais:

- Identidade e memória
- Juventude e Mundo do trabalho
- Participação social, direito e cidadania

[14] Esta experiência pode ser revertida em atividades de estágio e visitas técnicas que contribuam para a formação profissional ou para a formação integral.

- Saúde e Qualidade de vida

Formação Profissional Inicial

Na qualificação da Formação Profissional Inicial, contamos com entidades parceiras que nos auxiliam na formatação final do plano de curso, além de proporcionarem as certificações profissionais dos jovens. No último período contamos com os seguintes cursos e parceiros certificadores:

Tabela 4 – Cursos oferecidos na Formação Profissional Inicial e Entidades Certificadoras no Programa Oportunidade ao Jovem

Secretarias	Formação Profissional Inicial	Entidade Certificadora
Assistência Social e Cidadania	Agente de controle e gestão social;	CTMO
Educação	Arte-educação e Suporte em	CTMO
Esporte	Agente de recreação e lazer;	Instituto Federal de Educação (Cefet)
Desenvolvimento Econômico	Agente de Pesquisa;	Instituto Federal de Educação (Cefet)
Desenvolvimento Urbano	Agente de Pesquisa	Instituto Federal de Educação (Cefet)
Fundo Social de Solidariedade	Costura industrial e Cozinha industrial;	CTMO
Habitação	Instalações elétricas residenciais;	Instituto Federal de Educação (Cefet)
Meio Ambiente	Gestor ambiental e Agente de controle e	CTMO
Saúde	Educador sanitário;	Faculdades Integradas Torricelli
Trabalho	Informática e monitoria em	Instituto Federal de Educação (Cefet)
Transporte e Trânsito	Agente de transporte público.	SEST/ SENAT – Serviço Social do Transporte/ Serviço Nacional
Trabalho	Assistente administrativo;	CTMO
Trabalho	Técnicas de vendas;	CTMO

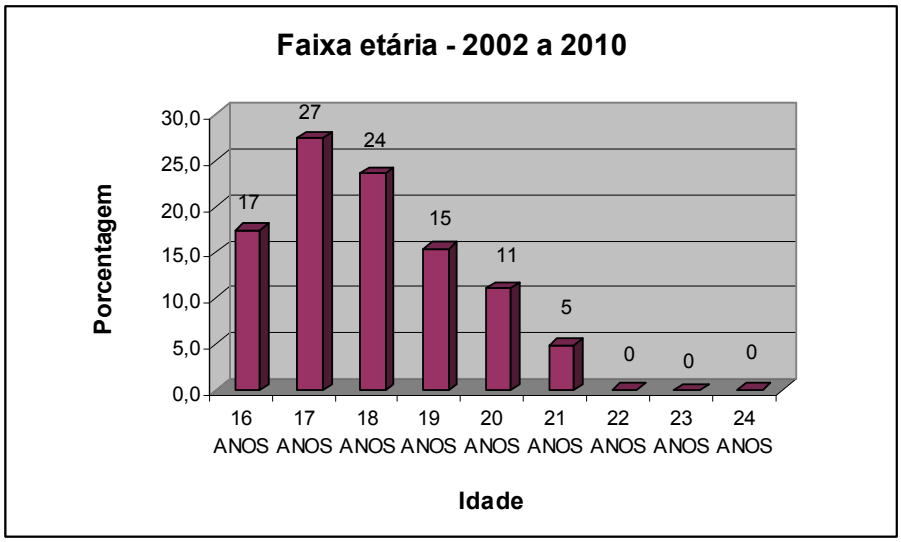
10.4. Perfil dos jovens participantes do Programa Oportunidade ao Jovem no período entre 2002 a 2010

Desde sua criação, em dezembro de 2002, foram atendidos pelo Programa Oportunidade ao Jovem 6780 jovens, ao longo de seis turmas.

Nesses oito anos, através de dados fornecidos pela coordenação do Programa, foi traçado um perfil dos jovens no que diz respeito à faixa etária, gênero, cor/raça e escolaridade.

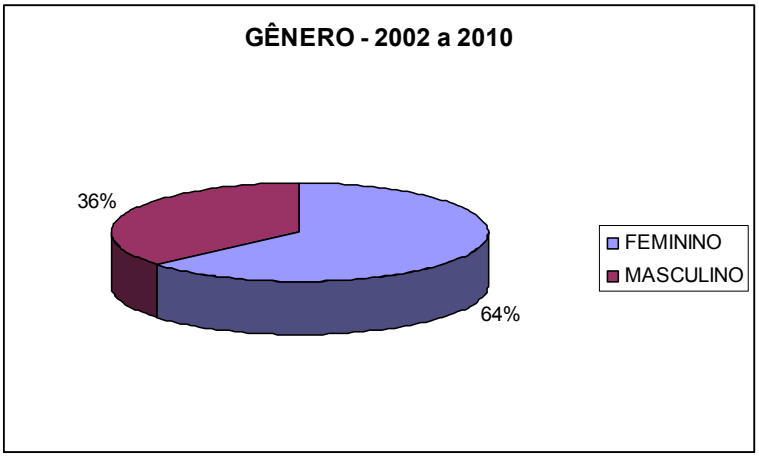
No *gráfico 1* pode-se observar que a maioria dos jovens concentrou-se na faixa etária compreendida entre 17 e 18 anos, representando 51% dos beneficiários.

Gráfico 1 – Faixa etária dos jovens participantes do Programa Oportunidade ao Jovem de 2002 a 2010.



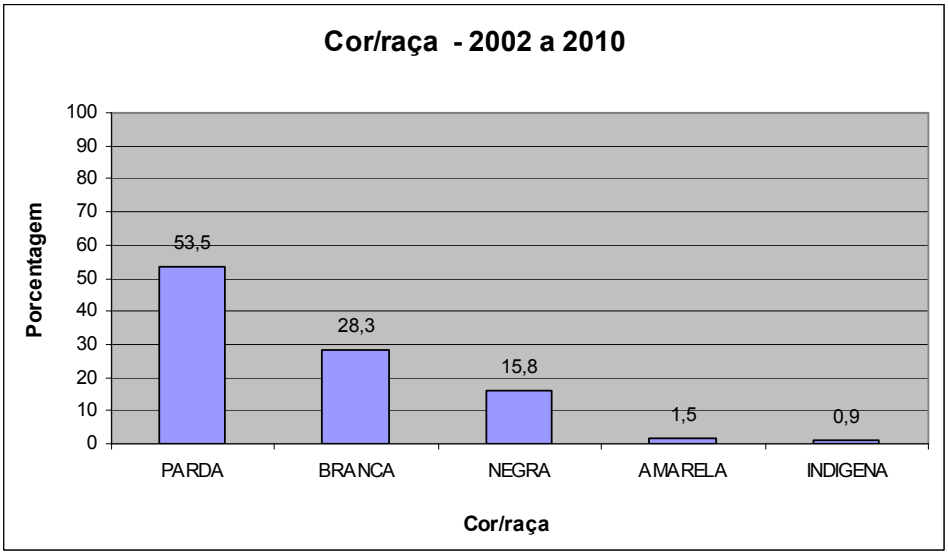
Em relação ao gênero, quase 64% são mulheres, conforme demonstra o *gráfico 2*.

Gráfico 2 – Gênero dos jovens participantes do Programa Oportunidade ao Jovem de 2002 a 2010.



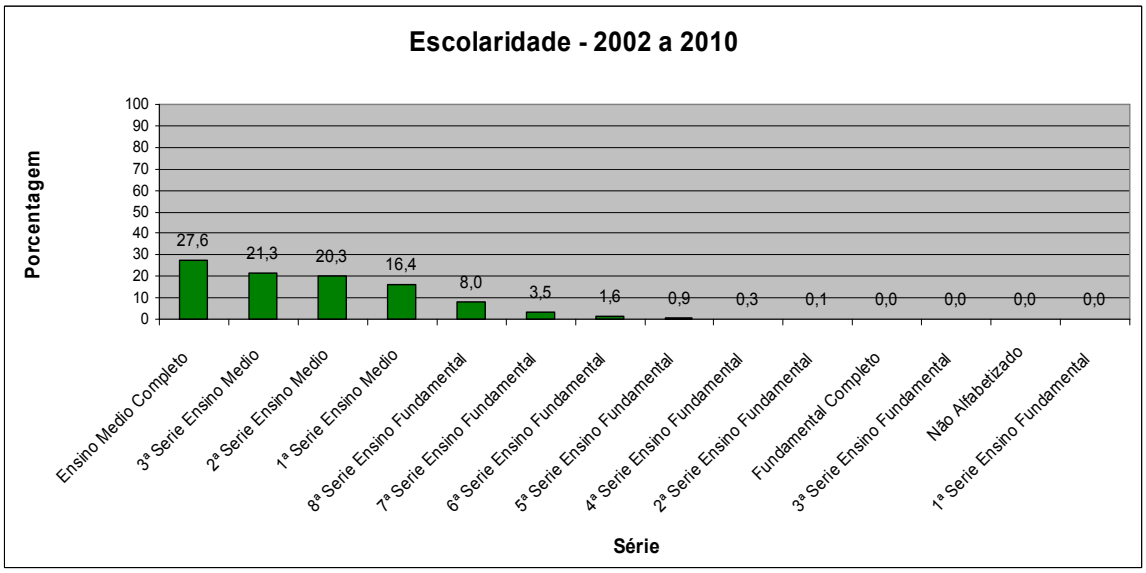
Já o *gráfico 3* nos mostra o perfil relacionado à cor/raça autodeclarada pelos jovens. Há uma predominância de pardos e negros, 69%.

Gráfico 3 – Cor/raça dos jovens participantes do Programa Oportunidade ao Jovem de 2002 a 2010.



No que se refere à escolaridade, 49% dos jovens já concluíram ou estão no último ano do ensino médio. Apenas 14% estão no ensino fundamental, conforme demonstra o *gráfico 4.*

Gráfico 4 – Escolaridade dos jovens participantes do Programa Oportunidade ao Jovem de 2002 a 2010.



11. MÉTODO

Para realização deste trabalho optou-se por uma abordagem qualitativa cuja modalidade de escuta dos jovens foi a da entrevista em profundidade com apoio de um roteiro prévio.

Na narrativa dos informantes alguns eixos centrais foram estabelecidos para a escuta: a vivência e representações dos jovens acerca de aspectos da vida social, das experiências no Programa, convivência familiar, projetos futuros, pessoais e profissionais. Trata-se de uma narrativa biográfica (MEIHY, 2005) em que alguns marcos cronológicos são escolhidos para remeter os jovens a alguns acontecimentos marcantes abordados neste trabalho.

Os jovens ouvidos foram participantes do Programa, ou seja, concluíram o processo formativo até o seu final.

Os jovens informantes tiveram em comum uma passagem por um Programa social governamental que estipulava uma faixa de renda limitada representando condições menos favoráveis às famílias e aos próprios jovens, no entanto, as trajetórias não são uniformes, permitindo uma série de experiências que não podem defini-los enquanto representantes de uma categoria única ou standartizada de classe.

Queiroz (1988) considera que as histórias de vida e suas vertentes (depoimentos, biografias e autobiografias) são construções definidas por aquele que narra. Mesmo que o pesquisador se utilize de roteiros prévios ou escolha um tema, o narrador será o responsável pela seqüência de fenômenos importantes a serem revelados. Neste aspecto há uma intersecção importante entre a história individual e a história social de determinado grupo numa determinada época.

Na narrativa dos jovens, o pouco tempo de vida e as experiências não significam somente relatos de fatos relativamente recentes, mas são também ferramentas para que as experiências possam ser transmitidas e refletidas a partir da vivência subjetiva do narrador. Como afirma Bosi (2003): *A narrativa é sempre uma escavação original do indivíduo, em tensão constante contra o tempo organizado pelo sistema. Esse tempo original e interior é a maior riqueza de que dispomos.* (p. 66)

Através do discurso compartilhado conosco nos aproximamos do tempo, local e estilo de vida dos narradores. Estas histórias individuais trazem também a cultura do

grupo e um pouco dos fenômenos sociais vividos naquele momento histórico. *São os marcos em que os signos sociais se concentram apoiando a memória individual*. (p.63)

As análises que se seguiram permitiram a aproximação com aspectos inconscientes das trajetórias dos jovens, a história recontada, os personagens presentes e ausentes permitem uma reconstrução verbal e subjetiva da experiência vivida, e como estas se relacionam com um projeto de si.

A capacidade de se narrar traduz uma aspiração à totalidade, ao compreender o mosaico de experiências, referências pessoais e vínculos sociais estabelecidos ao longo das trajetórias de cada um. Nesse sentido, o exercício da reflexão favorece a percepção de um percurso individual dos jovens em que as tensões na transição entre os momentos cruciais da vida e os contextos sociais são reveladas e compreendidas.

Após a transcrição as entrevistas foram lidas buscando-se a compreensão dos aspectos que se destacam quanto às experiências que são atualizadas e resignificadas na narrativa dos jovens.

11.1. Cuidados éticos

Após o esclarecimento sobre os objetivos do estudo e a gravação da entrevista, foi facultado aos jovens a possibilidade de desistência. Os nomes dos jovens foram trocados para que não fossem identificados. Também foi oferecido um termo de consentimento para ser assinado descrito no anexo I.

11.2. Os entrevistados

Partindo de uma pesquisa aleatória no banco de dados, foram identificados jovens informantes de ambos os sexos, oriundos das diversas turmas que existiram nestes oito anos. Houve alguma dificuldade uma vez que, ao longo desse período, as referências e contatos se alteram como, por exemplo, número de telefone ou endereço. Uma outra dificuldade se deu em função de algumas incompatibilidades de horários e compromissos dos jovens que impediram a realização de algumas entrevistas.

Após serem localizados, foi feita uma abordagem via telefone onde se esclareceu o objetivo da pesquisa e os interesses dos mesmos em participar. Após a

aceitação, foram discutidas as possibilidades de encontro para a realização das entrevistas.

Uma das entrevistas foi realizada na casa da jovem que à época não podia comparecer ao local combinado. As demais foram realizadas numa sala de aula (não havia aulas no período) de uma instituição de ensino particular da cidade.

No contato pessoal, novamente foram apresentados os objetivos do trabalho para, em seguida, iniciarem com uma apresentação livre de si, a fim de se obter aspectos marcantes no discurso inicial dos jovens.

A amostra se constitui de três jovens moças com idades entre 23 e 25 anos e três rapazes com idades entre 19 e 22 anos em situações e momentos de vida diferentes, cujas narrativas revelaram peculiaridades da trajetória de cada um.

Tabela 5 – Perfil dos entrevistados

Nome	Idade	Escolaridade	Curso no Programa	Situação Profissional	Estado Civil	Ano de conclusão do Programa
Daniel	21 anos	Ensino médio	Monitor de Telecentro	Desempregado	Casado	2009
Luana	23 anos	Ensino superior em andamento	Agente de Recreação e Lazer	Empregada	Solteira	2008
Andréia	25 anos	Ensino médio	Agente de Gestão Ambiental	Empregada	Casada	2007
Artur	19 anos	Ensino médio	Agente de Gestão Ambiental	Trabalho autônomo	Solteiro	2010
Sandra	23 anos	Ensino Superior em andamento	Monitor de pré-escola	Empregada	Casada	2004
Hugo	22 anos	Ensino Superior em andamento	Operador de Iluminação e Som	Trabalho autônomo	Solteiro	2010

12. RESUMO DAS ENTREVISTAS

12.1. Entrevista Sandra

Sandra tem 23 anos é casada, participou do Programa entre 2004 e 2006 no curso de monitor escolar.

Experiência anterior

Tinha uma vida recatada, protegida pela família que possuía poucos recursos financeiros. Morava na periferia, num bairro industrial, não tinha muito trânsito na cidade e praticamente não saía de casa. A vida se resumia à rotina escolar e à vida familiar.

Relata alguma turbulência em relação ao momento vivido pelo jovem, à descoberta da identidade, "o querer ser alguém", conseguir um emprego, saber o que estudar. A realidade social não permitia espaços de trocas além dos oferecidos pela família.

Experiência no Programa

O processo de maior socialização ocorre quando se insere no Programa. Os vínculos estabelecidos inicialmente a aproximaram de um contexto marcadamente institucional. As identificações com os profissionais "da escola" (área de atuação no Programa – monitor escolar) aproximaram aspectos cognitivos racionais com desejos anteriores calcados em idealizações. O suporte dos vínculos surgidos no âmbito da atividade desenvolvida por Sandra trouxe a segurança de que se é possível seguir mesmo tendo uma referência social limitadora.

O Projeto

Há uma mudança na perspectiva de vida, o então projeto do "vir a ser" passou a ser uma realidade representada pelo "eu posso ser".

O casamento e a formação de uma nova família representaram uma ascensão social, certa autonomia além de acesso direto a um curso superior.

A experiência prática e social no Programa a aproximou da realidade escolar, e dos avanços que a educação pode proporcionar às crianças e jovens, consolidando a construção de uma identidade profissional já esboçada anteriormente. Há um investimento constante na própria formação e esperança na carreira escolhida. Tem a percepção que esta experiência a encaminhou para o mundo do trabalho e para a vida. "*É uma descoberta, né? É o momento que você está ali pra você descobrir mesmo o que você quer a partir dali. Que o futuro começa praticamente depois dali, que você sai do ensino médio, do primeiro emprego".*

A experiência do trabalho acompanha desde o início a construção do projeto profissional, os atributos relativos à área educacional foram incorporados através dos estágios e dos projetos públicos oferecidos nas escolas municipais.

Este contato se estabeleceu no início e se perpetuou em diversas atividades com vários grupos estreitando aquilo que acreditava ser de sua natureza ou "vocação" relacionada ao ideal do ego, com as legitimações do grupo social com o qual se identificava.

Sandra atualmente trabalha numa escola e está no sexto semestre do curso de pedagogia numa faculdade particular.

12.2. Entrevista Daniel

Daniel tem 21 anos é casado e tem uma filha recém nascida. Participou do programa entre 2008 e 2009 no curso de monitor de telecentro.

Experiência anterior

Revela ter sido um jovem "rebelde", vestido sempre de preto (gótico), arredio com receio de se expor e ser ridicularizado pelos colegas. Afirma que era uma defesa, pois o isolamento trazia alguma proteção. Na escola básica foi ridicularizado por usar óculos, ser um bom aluno, ser "puxa saco" dos professores.

Já na juventude (19 anos), optou por ser "gótico" revelando uma maneira peculiar de se apresentar e se relacionar, trazia uma marca pessoal que o diferenciava

dos demais, criando um estilo próprio pelo qual era respeitado e observado. Essa nova trajetória pessoal lhe permitiu uma segunda experiência de sociabilidade que o fez pertencer a um grupo de iguais.

No entanto, este mundo que ele denomina de "em preto e branco" apresentava algumas limitações e inseguranças que o impediam de se mostrar e se arriscar com as pessoas, proporcionando uma inserção social parcial e insatisfatória.

No Programa

No Programa é apresentado a novas possibilidades de relação com pessoas que provocam e estimulam a autodescoberta e a reflexividade. O comportamento arredio e distante é colocado em xeque, outras experiências são permitidas alterando o autoconceito e a própria expressividade no espaço coletivo.

Através da vinculação estabelecida e da certeza que não seria tolhido em seu comportamento é autorizado a circular entre possibilidades identitárias que eram construídas na ação (educativa) e no processo relacional com educadores e demais jovens.

A vinculação positiva e esperançosa com o Programa surge a partir de uma constatação de melhora da irmã (ex-participante do POJ) que também viveu fases de turbulência na juventude.

O Projeto

A trajetória individual e a inserção no coletivo proporcionaram a descoberta de capacidades oferecendo recursos primeiramente para a descoberta de si, de se perceber como "o Daniel" que têm várias habilidades e capacidades para se imaginar no futuro.

O projeto se apresenta no desejo da manutenção de uma família estruturada e feliz.

As informações e apreensões no âmbito cognitivo o fazem refletir sobre uma carreira, uma identidade, um projeto profissional que o aproximam da informática e do empreendedorismo. Entretanto, na negociação com o meio, existe a realidade de possuir uma família e viver num local vulnerável cujos perigos podem afetar o destino de todos. O próprio anseio profissional foi no passado, influenciado pela situação social, e o local de moradia.

Sua biografia pessoal o confrontou com situações de violência e vulnerabilidade que não deseja para sua filha e para o coletivo. Assim, o casamento e a filha são considerados vinculações positivas de futuro, exigindo decisões que colocam o trabalho, o sustento e a segurança da família em primeiro lugar.

Portanto, o projeto profissional enquanto possibilidade de realização e autonomia está relacionado à existência e manutenção da família recém estabelecida.

Daniel atualmente encontra-se à procura de trabalho.

12.3. Entrevista Luana

Luana tem 23 anos é solteira, mora com a mãe, participou do Programa entre 2007 e 2008 no curso de agente de recreação e lazer.

Experiência anterior

Nasceu e vive até hoje no bairro de Bonsucesso periferia do município. Na infância e início da adolescência suas experiências de socialização se restringiram à família, a escola e a igreja católica.

Além do excesso de timidez, relatou ter uma atitude passiva frente ao próprio destino, a postura era de reclamar da falta de oportunidades e pouco fazer para alterar o quadro.

Ao final do ensino médio começou a trabalhar em ocupações que não exigiam maior qualificação como monitora de parque de diversão. A seguir passou a fazer estágio numa escola de educação infantil.

Experiência no Programa

Com auxílio dos profissionais envolvidos e com a vinculação estabelecida no grupo, passou a acreditar que tinha perspectivas, que poderia almejar algo melhor para si. No período do Programa apresenta como benefício o vínculo estabelecido entre as pessoas, os laços formados trouxeram sentido para as experiências compartilhadas no grupo.

O projeto

Construiu seu projeto a partir da identificação com as atividades propostas e realizadas. Desenvolveu estratégias para aproveitar os saberes e experiências do curso de recreação para escolher sua atividade profissional. Na pedagogia faz a articulação do conhecimento relativo às duas áreas e aplica na sua atividade profissional junto às crianças.

Luana atualmente trabalha numa pré-escola como professora e cursa o quarto semestre de Pedagogia numa faculdade particular.

12.4. Entrevista Andréia

Andréia, 25 anos, ensino médio completo, casada, dois filhos (9 e 7 anos), participou do Programa entre 2006 e 2007 no curso de agente de gestão ambiental.

Diferente das demais entrevistas, Andreia já foi falando sobre sua história assim que nos encontramos. No trajeto percorrido a pé entre o ponto de encontro e sua casa que durou aproximadamente quinze minutos, Andréia parecia bastante à vontade para falar da vida, inclusive de momentos difíceis. Falou das agressões que costumava sofrer do ex-marido e do desamparo vivido na família de origem.

Pareceu-me importante deixar que ela continuasse sua fala, por isso a entrevista transcorreu com maior fluidez na narrativa.

Experiência anterior

A narrativa de Andréia é muito livre, ela fala e revive com clareza os acontecimentos pelos quais passou, conta sua história como se tudo tivesse acontecido há poucos momentos.

Inicia apontando a série de vínculos rompidos ou relações traumáticas com as quais se deparou. Andréia nasceu e viveu em Pernambuco, teve pouco convívio com a mãe biológica que faleceu quando esta tinha seis anos. Foi criada pela avó paterna. O pai não era próximo e não acompanhou seu crescimento e desenvolvimento. Por volta dos dezessete anos perdeu a avó, e neste mesmo período conheceu o rapaz de São

Paulo com o qual iniciou um namoro. Neste momento viveu um conflito com o pai que não a aceitou depois que soube do relacionamento com o jovem.

Então se casou e veio com a família do marido para Guarulhos, passando a não ter mais contato com o pai e as origens. Após o nascimento da segunda filha o marido passou a agredi-la por qualquer motivo, o que se agravava com a ingestão de bebida alcoólica.

Andréia aponta que agora percebe como para ela parecia natural viver naquela situação, era como se fosse um destino. Com a vida de hoje, tem a clareza de que vivia apartada de si mesmo, não tinha figuras com as quais se identificar, não tinha o apoio da família.

Andréia tem uma trajetória marcada por um desenraizamento de suas origens familiares, além de sofrer com a submissão e a violência doméstica. Seu continente psíquico foi rompido, não havia espaço para a elaboração e transformação psíquica. Os recursos emocionais pareciam limitados, trazendo insegurança, fazendo com que não reagisse inicialmente.

Experiência no Programa

Necessita retomar os estudos (é uma exigência para a inserção no Programa) que tinha abandonado ainda no ensino fundamental. Encontra uma série de pessoas que passaram a construir com ela uma nova trajetória. Com a formação dos novos vínculos afiliativos, iniciou um processo de retomada de si, já não era possível ser agredida e não ter reação.

Nesta etapa recupera o autoconceito, exercita algumas habilidades pessoais, através das atividades educativas e laborais do Programa.

A rede de vínculos estabelecida com portadores de novos conhecimentos e experiências de vida traz o apoio social que não tinha até aquele momento. Este processo fortaleceu a decisão de rompimento do casamento, que implicava em cerceamento de liberdade, medo e violência. Inicia um novo relacionamento com características mais saudáveis.

O Projeto

Houve um resgate da identidade social de alguém que pode indignar-se, que pode se fortalecer e alterar sua trajetória individual.

Os desafios futuros implicaram na constituição de novos laços familiares, na construção simbólica e concreta de vínculos positivos com as pessoas e com o novo marido. A perspectiva de mais uma perda (doença do filho) foi enfrentada e superada dentro do novo contexto de vida.

A identidade profissional está ainda em construção, às alternativas estão sendo buscadas e a representação do "crescimento" envolve os vários âmbitos da vida. Ou seja, o "crescimento" individual, profissional e o familiar estão completamente entrelaçados.

Andréia atualmente trabalha numa loja do Aeroporto Internacional de Guarulhos como caixa.

12.5. Entrevista Artur

Artur tem 19 anos concluiu o ensino médio, é solteiro. Participou do Programa entre 2008 e 2009 participou do curso de agente de gestão ambiental.

Experiência anterior ao Programa

Morava com a família numa região afastada do centro (próximo à Serra da Cantareira). Artur narra que tinha receio de revelar ser morador deste bairro, pois esta área carregava um estigma negativo, local onde moram famílias pobres e cujos episódios de violência são observados frequentemente.

No seu contexto de vida tinha pouco acesso às informações e ao que acontecia no centro do município. Concluiu o ensino médio no período esperado e com 17 anos entrou numa escola de informática, tomando contato com a área e passa a ter interesse na manutenção de micro computadores. Chegou a fazer um "bico" nesta escola (como professor), mas desistiu.

Relatou ter vivido numa realidade restrita, com poucas perspectivas e sem muito que fazer com o seu tempo.

Experiência no Programa

Passou a tomar contato com diversas pessoas e experiências. Através das informações conseguiu participar paralelamente de um curso de atendimento ao turista que comportava várias áreas do atendimento hoteleiro como garçom, recepcionista, segurança, camareiro. Experimentou atividades relacionadas à educação, auxiliando os técnicos do Programa em palestras para a comunidade.

Passou a conhecer em profundidade a área ambiental (seu curso era nesta área), através das aulas e contatos estabelecidos, envolveu-se em outros espaços de discussão, como o grupo que discute "a bacia hidrográfica do Tietê", grupos que organizam cooperativas de ecoturismo, participar de oficinas de reciclagem, fazer estudos sobre reflorestamento, economia de energia etc.

Nos relatos sempre se destacava o engajamento na aprendizagem e nas novas descobertas. Os vínculos formados nos vários espaços em que circulou, o inseriu em novos grupos de pertencimento articulando a curiosidade a possibilidade de trânsito entre saberes e no próprio espaço geográfico da cidade.

Nos novos espaços de sociabilidade há uma valorização das experiências que são de ordem relacional, a convivência possibilitou o estabelecimento de identificações positivas com educadores e práticas que se inserem na ordem do simbólico, do jovem que é capaz de pensar sobre si e sobre o mundo em que vive.

O Projeto

A realidade passou a ser representada de forma diferente, alguns valores puderam ser refletidos e agregados a uma nova postura diante da vida.

Artur passou a circular no espaço físico e geográfico da cidade, conheceu a história do local em que vive e pôde representá-lo por um viés positivo. Consegue transitar no espaço público através de grupos com os quais se identifica, junto a pessoas que têm causas a defender e que passam a lhe fazer sentido. Os vínculos criados favorecem o processo de identificação, cujos pertencimentos favorecem a criação de novas subjetividades, ou seja, pertencer realmente aos projetos da coletividade e acreditar que pode efetuar mudanças para si e para os demais.

Vive um processo em que atua o vínculo de reconhecimento, que imprime características de gratidão aos seus projetos, onde pensa em retornar para a família e

para os grupos com os quais convive, os benefícios recebidos por ele, que envolvem o conhecimento e a possibilidade de um futuro melhor.

Artur aproximou-se de um planejamento de ação sobre o que deseja para o futuro a partir do contato com as áreas profissionais apresentadas no Programa. A descoberta de "bandeiras" ou 'causas' a serem defendidas aparecem como resultado de uma interação entre os projetos sociabilizados nestes grupos e o projeto individual de Artur que também implica em se descobrir e se revelar. A revelação se instaura quando é capaz de entender, relacionar e transmitir todos os conhecimentos apreendidos nos espaços formativos que percorreu.

Nas estratégias identitárias que utiliza há transações em que experiências cognitivas e emocionais permitem uma construção de identidade que ainda transita entre algumas imagens de "outros" importantes que são incorporadas e uma curiosidade que lhe permite uma construção do que deseja para si, através do desempenho de vários papéis sociais.

A "fluidez dos espaços virtuais" que frequenta permite experimentações e fluxos de idéias que se estendem para a vida real, traçando visões prospectivas de uma ação concreta sobre a própria vida.

Assim, no aspecto objetivo das transações identitárias seu projeto profissional inclui a continuidade dos estudos no nível da educação superior.

Tem um plano a curto prazo, que é a informática como ferramenta de geração de renda. A Biologia e a Oceanografia se inserem numa perspectiva em longo prazo, onde várias áreas estão imbricadas e que também são fontes de interesse (manejo ambiental, gestão ambiental, oceanografia biologia, etc).

Artur mora com os pais, trabalha como autônomo (manutenção de micros) e está em fase de preparação para o vestibular.

12.6. Entrevista Hugo

Hugo tem 22 anos é solteiro, mora com os pais. Participou do Programa entre 2009 e 2010, no curso de iluminação e sonoplastia.

Experiência anterior ao Programa

Morava numa comunidade no bairro Bela Vista. Ao final do ensino médio começou a se engajar em Programas de qualificação voltados aos jovens. Hugo possui uma trajetória que se insere no que Novaes (2005) afirma ser o "jovem de projeto". A primeira experiência foi junto ao PET[15], em seguida foi aluno do FORMARE[16]. Foi também voluntário em sua escola de nível médio no "Programa Escola da Família" [17] como professor de dança. A seguir foi mobilizador e depois consultor do Programa "Superação Jovem" [18]·. Aos dez anos descobriu que os meninos também praticavam dança e passou a aprender e aperfeiçoar-se na área, num curso oferecido pela Secretaria de Esportes do município.

A família o apoiou na continuidade dos estudos e o pai na escolha pela dança. Houve alguma dificuldade para a seqüência da formação em virtude da situação econômica e social da família. No momento do ingresso no Programa Hugo relatou viver um período emocional de crise.

Experiência no Programa

Paralelamente à inserção no Programa inicia seu próprio projeto cultural chamado de "Sonhos equilibristas" relacionado à prática da dança para jovens de periferia.

Faz o curso de iluminação e som que o encaminhou para atividades remuneradas na área, associando a dança com a sonorização e a iluminação dos espetáculos.

---

[15] Programa de educação para o trabalho voltado a jovens adolescentes executado pelo SENAC

[16] Programa de qualificação profissional patrocinado pela iniciativa privada, neste caso pela Achè

[17] Programa do governo do estado de São Paulo que oferece atividades lúdicas, educacionais e culturais nas escolas estaduais nos finais de semana, visando à integração da escola com a comunidade. Este Programa também oferece bolsas de estudos para os jovens universitários que após seleção ingressam como "Educador Universitário".

[18] Programa de educação para o desenvolvimento humano, patrocinado pelo Instituto Airton Senna e demais colaboradores que estimula o protagonismo, a participação política dos jovens na sociedade. No Programa os jovens são chamados para resolver problemas que afetam suas vidas, a escola ou a comunidade em que estão inseridos. Para este fim são chamados à formação, professores, gestores e profissionais de escolas, ongs e centros culturais.

Aproveitou as experiências dos profissionais com os quais se vinculou para desenvolver em si um “papel de educador’, algo inerente à atividade de “professor de dança”. Para ele, mais necessário do que a técnica, ou o domínio do conteúdo, é preciso proporcionar a “educação para a vida”.

Fortaleceu o autoconceito de que realmente era capaz de levar a frente seus projetos e ser respeitado por isto. Estruturou na prática propostas de financiamento de espetáculos e ingressou na Universidade nesta época a partir da obtenção de uma bolsa de estudos.

O Projeto

Os vários espaços institucionais pelos quais passou trouxeram um suporte social e psíquico importante cujas potencialidades e habilidades pessoais podem ser desenvolvidas além da inclinação artística.

A transição nos diversos grupos parece ter tecido um continente psíquico que permite a expressividade artística com todas as suas implicações além da participação política de Hugo junto aos projetos sociais e a tarefa de “resgate” de outros jovens como ele propõe.

Seu projeto profissional se construiu a partir de uma habilidade reconhecida e posteriormente valorizada como instrumento de autoconhecimento e formação de identidade. No transcorrer de sua biografia as experiências de participação social fortaleceram a consciência de que outras crianças e jovens também podem ser atingidos e beneficiados mesmo numa situação social adversa, assim como ele. O projeto foi ampliado e implica ainda numa busca de reconhecimento da competência individual além da projeção de um ideal social maior que seja replicado ao demais.

Hugo trabalha como professor de dança, é bailarino e coreógrafo, faz trabalhos autônomos de iluminador e assessor de eventos culturais, está no segundo semestre do curso de Empreendedorismo Social numa universidade particular.

13. ANÁLISE DOS RESULTADOS

13.1. Vivências anteriores à entrada no Programa

Nossa trajetória social, forjada através dos hábitos e da objetividade do mundo institucional (BERGER e LUCKMANN, p.74) nos oferece um arsenal de códigos particulares para que possamos alcançar nas várias fases da vida. Assim, é esperada uma série de conhecimentos e comportamentos que responderão a este ajustamento institucional tais como, crescer, produzir, desenvolver-se, relacionar-se, entre outros. O contexto social dos jovens, portanto, tem correspondência direta com as expectativas desta fase.

A vivência no espaço físico.

Os relatos percorreram as dificuldades relacionadas à limitação geográfica e social, a falta de reconhecimento do espaço, a impossibilidade de ser um espaço de pertencimento, pois, a periferia é associada à violência, à marginalidade e à falta de garantias dos direitos básicos.

ARTUR, LUANA e HUGO revelam algumas impossibilidades quanto à própria condição de mobilidade no município. O fato de morar distante do centro, muitas vezes representa estar alijado do conhecimento, de oportunidades melhores de cursos ou empregos para os jovens.

O lugar de moradia pode representar facilidade de acesso ou impedimento. A condição de estar à margem, de estar distante dos bairros mais centrais provoca também uma desvalorização simbólica e concreta tornando os indivíduos mais distantes dos recursos e serviços (SANTOS, 2007).

O fato de morar na periferia, nas vilas ou comunidades pode fazer do endereço mais um fator de discriminação podendo ser um critério importante de seleção às vagas no mercado de trabalho (ABRAMOVAY, 2002; NOVAES, 2006).

O valor simbólico de poder afirmar que mora no “centro” ou próximo às regiões onde se concentram as oportunidades, informações e o lazer trazem um status positivo aos jovens, fazendo com que omitam sua verdadeira origem.

Então, eu era muito dessas de reclamar porque era difícil arrumar um serviço, não tinha oportunidade, não tinha, mas também eu não fazia por onde ir e conseguir, né? (LUANA)

Antes eu saía pras baladas, ficava na minha, o pessoal perguntava "da onde você é?", aí você fala "puts, de onde eu sou agora?". Aí você fica procurando um bairro que esteja melhor que o seu. Todo mundo pensa isso, né? A grama do vizinho é mais verde. (ARTUR)

Várias partes de Guarulhos não tem inscrição da casa, só tem o contrato de compra e venda de terreno e mais nada. Então é considerado como invasão ainda. Aí o pessoal tem medo de falar "não, eu moro em tal área", está passando por alguma dificuldade, "minha rua não é asfaltada, não sei o que, mas consultando o mapa aqui é". Tem toda essa luta e o pessoal fica naquela. Por que ter medo de onde você mora? (ARTUR)

Eu tava sentando na janela do meu quarto e vi várias meninas ali numa quadra, sem perspectiva de vida, falando palavrão, agindo como menino, enfim... (HUGO)

A experiência da violência

DANIEL aponta sentimentos de inadequação relativos às experiências negativas na escola básica e os mecanismos escolhidos por ele para reagir às brincadeiras e ao que poderíamos chamar de Bulling[19] sofrido na escola. A cena que se repetia pode se denominar "humilhação ritualizada" (DE LA TAILLE, 2007), aquela que se repete e a

[19] Termo em Inglês que significa a agressão física ou psicológica realizada de forma repetida e intencional por um indivíduo ou por um grupo com o objetivo de humilhar ou intimidar outro indivíduo.

vítima permanece sendo ridicularizada sem a reciprocidade dos comportamentos de humilhação sofridos:

> *Eu chegava na escola, sentava na primeira carteira, só olhava para a professora, prá lousa pro caderno, não conversava. Então eles ficavam me chamando de bobão, eu usava óculos também e me chamavam de quatro olhos, de cdf, puxa-saco da professora, esse tipo de coisa. Aí eu comecei a criar um sistema de auto defesa, eu comecei a ficar na minha, quieto porque se eu não conversasse com ninguém, ninguém ia ter motivo pra fazer gracinha e tirar barato. (DANIEL)*

Na vivência de Andréia, a experiência de violência se inicia quando a família (o pai) a rejeita e ela vem para São Paulo, passando a viver a experiência do "desterro" (SANTOS e BASTOS, 2005), de estar longe de suas origens, do seu lugar e de sua família.

Após o casamento passa a sofrer violência do marido, tem os estudos interrompidos para se dedicar à criação e educação dos filhos pequenos. A experiência foi limitadora, produzindo passividade, uma vez que não possuía recursos emocionais para alteração daquela realidade.

> *Antes de eu entrar no Programa... Trabalho, eu não trabalhava. Eu só ficava em casa, eu só cuidava de casa e de filho. Até porque na época meu filho era muito pequeno, os dois só têm dois anos de diferença de idade, que é um de nove e outra de sete. E era só pra eles, então eu só vivia pra eles. (ANDRÈIA)*

> *Eu achava que eu tinha que cuidar, cuidar, cuidar. Tanto que eles maiores, tudo, assim mais velhos, eu achava que tinha que estar cuidando, que eu tenho que estar cuidando, pronto e acabou. (ANDRÈIA)*

> *[...] o dia que eu tinha que ir pro POJ, lá no Cabuçu, lá no Parque da Cantareira, eu faltei. E eu já tava tendo esses problemas, questão pessoal com... na minha casa com meu ex-marido, as agressões né? (ANDRÉIA)*

Daniel e Artur revelam o perigo de morar próximo a um local que é ponto de venda de drogas e como isto representa um risco para ele e para a comunidade.

> *[...] porque onde eu moro mesmo, às vezes, seis e meia da manhã eu vejo menina, cabula da escola, fala pro pai, pra mãe que ta indo na escola, e eu vejo as meninas de mochila nas costas indo comprar droga. Hoje mesmo antes de eu sair de casa, uma ambulância parou do lado de baixo, na rua, o motorista da ambulância saiu correndo, entrou na favela e foi comprar droga. (DANIEL)*

> *No meu bairro tinha muito a questão de perigo porque tava na época de desova ali na Cachoeira da Macumba, acontecia muito, tem muitas histórias que as pessoas escutam por aí. (ARTUR)*

O momento de vida

Os jovens revelam viver um momento conturbado, onde as identificações estão em curso e as representações de si e as do meio social ainda não estão coesas (ERIKSON, 1972).

> *[...] e tem aquela questão também porque o adolescente em si, ele é muito confuso na questão de, todo mundo vem fala uma área e ele acha que é legal, fala outra coisa e ele acha legal. Então, tudo pra gente é muito legal, você quer vivenciar, participar de várias coisas. Então, você precisa ter um momento pra você pensar ali. "Peraí, o que eu quero?(SANDRA)*

Há também a representação de que os jovens não estão interessados em empreendimentos sérios na vida, preferindo a diversão e o prazer.

> *[...] o jovem pensa que tudo é brincadeira, tudo é se divertir, é sair, beber, mas ajuda a ele ver que não é bem assim, que a vida não é uma brincadeira, mas também não é um terror, né? (ARTUR)*

> *[...], porque eu tinha um amigo que também era do POJ ele não conseguia nem ficar com namorada nenhuma antes do POJ. (ARTUR)*

Relatam o sentimento de estar "perdidos", sem saber que caminho seguir, para onde direcionar sua atenção e preferência, afastar-se da proteção familiar, sair do próprio bairro, enfrentar o mundo lá fora, ou não fazer nada, tudo se torna um desafio.

> *No meu caso, eu ficava muito presa dentro de casa, então foi uma porta muito grande que se abriu pra mim, não saía de casa, então foi a partir daí que eu comecei conhecer novas pessoas, conhecer novos lugares. Foi a partir daí que eu comecei a sair sozinha, eu só saía com a minha mãe, com o meu pai. (SANDRA)*

> *Quando eu entrei era revoltado, não gostava de falar com ninguém, ficava isolado num canto. (DANIEL)*

> *[...] passava mais de quatro horas sem fazer nada. Então não tinha muito ânimo [....](ARTUR)*

> *A pessoa mais nova não, só quer curtição, só "zoação", no momento. Só que aí a gente pára e percebe que a vida não é assim. (ARTUR)*

Em outros momentos destacam as experiências relacionadas a uma etapa próxima da infância.

> *[...] quando eu tava na... antes de iniciar no Programa minha vida era simples, tipo, eu jogava bola quase todo dia. (ARTUR)*

As ocupações

Artur relata experiência ocupacional iniciada por volta dos 16 anos sem vínculo formal de trabalho.

> *[...] quando terminei a escola aí já trabalhava com isso, manutenção e dei aula por nove meses numa escola de informática. (ARTUR)*

> *Aí eu tomei o lugar do técnico da escola, porque ele tava querendo ir pra outra, aí ele saiu e eu comecei a ficar na parte da manutenção, depois eu saí da parte da manutenção e fui dar aula. Fiquei nove meses dando aula na escola. Aí eu vi que não era muito pra mim trabalhar com aluno, não gostava muito. (ARTUR)*

Hugo tem uma trajetória marcada por inserções em vários "Projetos" para jovens, numa perspectiva de participação juvenil e possibilidades de novas aprendizagens.

> *Eu comecei no Programa Educação para o Trabalho que é o PET do SENAC, que foi aqui em Guarulhos, e a partir do PET que as coisas começaram a mudar, me ajudou bastante no crescimento.*

> *Depois do PET fui para o programa FORMARE que é da Achè, que também patrocinava o PET que eu fazia. Acabei prestando uma prova para o FORMARE e acabei passando, fiz o programa FORMARE. Saí do FORMARE e como eu era muito novo, não tinha como conseguir um trabalho, acabei indo para o programa Escola da Família que era uma atividade que acontecia nos finais de semana lá na escola perto de casa, na mesma escola que eu estudava e comecei a atuar como voluntário do programa, como professor de dança. E depois recebi um convite, pelo trabalho que eu fazia dentro do programa, do Instituto Airton Senna para participar do programa Superação Jovem. No programa Superação Jovem comecei como mobilizador da escola e aquilo me ajudou a ser um dos presidentes do grêmio da escola. Fiquei numa gestão de dois anos como presidente do grêmio e atuava como mobilizador do Superação Jovem e depois de muito tempo, acho que uns seis meses, recebi um outro convite para participar como consultor do programa, do Superação Jovem. Aquilo deu um upgrade na minha vida porque mudou radicalmente. Então, eu comecei a atuar como consultor, mobilizando outros jovens a fazer o que eu tinha feito pra ser um consultor. (HUGO)*

Luana e Daniel também foram "jovens de projeto", pois antes do Programa "Oportunidade ao Jovem" participaram do "Juventude Cidadã" que era oferecido pelo governo federal.

> *Eu participei também de um outro projeto, o Juventude Cidadã, antes que eu descobri por um anúncio e me inscrevi. Mas o Juventude Cidadã só durou três meses. (LUANA)*

> *[...] eu passei pelo Juventude Cidadã, também foi uma ótima experiência [...] (DANIEL)*

A experiência nos programas de certa forma diferencia os jovens pobres, que passam de um "projeto" a outro graças a uma rede de informações locais. Os jovens

incorporam a linguagem e os valores que são próprios do "trabalho comunitário". (NOVAES 2006)

13.2. O suporte familiar

Entre os jovens entrevistados o suporte das famílias é considerado importante e valorizado, há desejo de retornar aos pais o investimento feito neles.

> *E ela sempre... ela passou no concurso depois que eu nasci, então, como ela fala, ela trabalhou desde os 14 anos de idade, ela perdeu os meus avós cedo, então ela sempre teve essa garra de lutar, essa garra dentro dela pra ter um futuro melhor pra mim e pra minha irmã, então só de olhar isso eu já me inspiro a ser igual, mas ela nunca me forçou a essa necessidade de ter que trabalhar pra ajudar em casa, ela nunca colocou esse peso sobre mim. (LUANA)*

> *[...] é um sonho também, de poder comprar uma casa própria pra minha mãe, que hoje a gente mora de aluguel. (LUANA)*

> *[...]. então, minha família sempre educou para que eu continuasse a estudar, não parasse que eu crescesse pessoalmente, que eu fosse aquilo que eles não conseguiram ser [...] (HUGO)*

> *[...] tipo assim, eu penso de uma forma, minha mãe me criou pra mim cuidar dela, (...) ela me agüentou até agora, fez sacrifícios na vida dela, então sacrifícios que ela fez pra mim estudar tem que ser retornado a ela. Eu tenho uma dívida. Agora é minha hora de cuidar dela. Então ela priorizou muito essa questão de estudar. Aí, tipo, eu tirava nota vermelha, era apanhar, questão de (risos) dessas coisas, então eu ficava de castigo, não podia sair, a gente ficar no quarto estudando, era chato pra caramba. (ARTUR)*

> *[...] em relação a isso todo mundo me apoiava. Minha mãe falava "vai, que você vai conseguir", minha irmã falava "vai, se esforça". Nesse caso, sobre isso, minha família sempre todo mundo me apoiou, né? (DANIEL)*

No caso de Andréia em que os laços foram rompidos, existe a valorização dos vínculos enquanto ideal de família.

> *Eu sinto falta de uma família, de um pai, mãe... Hoje eu tenho a minha, mas eu tô falando assim, pai, mãe, irmã, irmão, tia, tio, prima, assim sabe? Todo mundo reunido, visitar um, visitar outro, mas não da minha, da minha eu não sinto, nem um pouco. (ANDRÉIA)*

13.3. A experiência no Programa

A descoberta de um campo profissional

Na visão dos jovens, o processo educativo em que a teoria e a prática são desenvolvidas em conjunto, um novo rol de conhecimentos e saberes se tornam acessíveis, facilitando o cumprimento de numa atividade profissional.

> *Cada um tinha uma obrigação de fazer. Eu gostava de ficar na alimentação. Eu gostava e era o único lugar que eu mais ficava era na alimentação. Gostava de planejar a atividade. Os outros grupos ficavam na trilha, (ANDRÈIA)*

> *E aí o programa, o POJ, também me ajudou a fazer isso, de aprender a iluminação e passar isso adiante. Então é uma coisa que tem que estudar, tem que estudar bastante pra conhecer de luz, pra conhecer de cores quentes, frias. E eu continuo estudando. Porque*

isso também serve pra eu trabalhar dentro dos meus espetáculos de dança, teatro. (HUGO)

Foi a partir de lá que eu escolhi a minha profissão e esse curso abriu as portas pra muitas coisas, muitos eventos pra mim, que eu comecei a trabalhar em eventos voltados à recreação, voltado à pintura facial, à escultura de bexiga, que foi tudo lá que eu aprendi. (LUANA)

Então depois que eu comecei nesse projeto, que eu entrei que eu vi realmente como era a escola, isso me motivou mais. Porque eu saí de lá, já sabia como era o clima dentro da escola, como era trabalhar na escola. Então foi o primeiro passo que me ajudou muito. Porque eu saí de lá já sabendo como era, o que eu ia enfrentar, o que eu queria mesmo pra minha vida, foi um incentivo a mais pra me decidir realmente que eu queria entrar nessa área. (SANDRA)

[...] foi através das pessoas que eu conheci no Programa, as informações passadas, coisas que eles conseguiam ainda passar a mais pra mim. Eu falava "não tem como você mandar alguma coisa pela internet, que você já fez?". E o pessoal mandava, aí eu pegava o projeto, eu olhava, falava "bacana, será que dá pra fazer?". Aí eles começaram a me mostrar que dava pra trabalhar com isso. Mais coisas pra levantar a sua moral, pra se sentir mais pra cima, porque a sociedade brasileira está muito pra baixo. (ARTUR)

A descoberta de habilidades

No relato dos entrevistados, algumas habilidades são descobertas e desenvolvidas fazendo com que os jovens integrem comportamentos que são apropriados nas atividades profissionais e também positivos na vida pessoal.

> *[...] com o professor A. que acho que hoje ele não está mais no POJ. Inclusive eu e outro rapaz que era do POJ, nós até trabalhamos pra ele fazendo a apresentação no teatro Padre Bento, uma edição de vídeo pra ele no último dia do POJ. Ele pegava bastante no nosso pé, pra gente olhar pra frente e não pra trás, né? Ele falava: "olha pra frente, presta atenção nas oportunidades, não deixa passar nada". Ele abriu bastante o nosso olho sobre esse tipo de coisa, pra gente não andar com aquele viseirinha de burro do lado do olho. Então, ele sempre falava: "vai em frente". A A. também como educadora foi ótima, dava ótimos conselhos, ajudava a gente. Sempre que a gente tinha um problema, uma dúvida, ela tava lá também. Foi muito boa a convivência. (DANIEL)*

> *A J. ela tinha todo um jeito assim de ensinar, ela tinha... como realmente muitas pessoas que entraram tímidas, que não conseguiam se relacionar bem, saíram melhores, porque tinha todo um procedimento nas aulas, a gente quando chegava relaxava, movimentava muito o corpo, a gente descobriu vários movimentos com o corpo. Então acho que isso ajudou bastante. Além do professor V. também, porque ele do jeito doido dele assim, mas ele ensinou bastante, até hoje eu tenho contato com ele e isso me ajuda bastante porque se eu ainda estou na área de recreação é graças à ele, é pela indicação dele que eu continuei. Então acho que foi um grande exemplo pra mim. (LUANA)*

As identificações

Partindo do conceito de socialização enquanto alicerce do processo de identificação (DUBAR, 2005 e ERIKSON, 1972), notamos uma constante negociação entre uma representação do real trazida inicialmente pelos jovens, e os novos sistemas de referências trazidos pelos educadores e seu entorno.

> *A gente conversava com eles, eles falavam de coisas que eles já viveram, o R. falava da época da ditadura, ensinando coisas de textos pra gente estudar, redações, livros pra gente ter um*

> *aprendizado melhor, "você quer um livro pra você ler pra sua vida é esse!". Aí você lê e começa "que livro louco!". Às vezes eu acho que é mais pela influência deles que a gente começou a abrir. (ARTUR)*

> *Aí sempre saí pra conversar com um pessoal mais velho porque você aprende a respeitar, a reconhecer. Porque as pessoas mais velhas querem que você siga alguma coisa, que você tenha alguma coisa, então se ele puder te ajudar, ele vai te ajudar. (ARTUR)*

> *Tinha que apresentar, (trabalho) eu travava! Hoje, o Programa, minha filha, se é hoje (risos)... Então, eles ensinam bastante coisa, faz você abrir a mente pra outras coisas. Você até sabe das coisas, mas te ensinam de maneira diferente, de maneira melhor do que você já sabia. Esse tipo de coisa, sabe? Tá vendo eu dizer que gosto de lidar com pessoas? Antes não, eu era toda fechada assim, né? Mas hoje não, quer dizer, o Programa já me ajudou nisso. (ANDRÉIA)*

O processo de construção da identidade nas experiências cotidianas relatadas por ARTUR permite ao jovem a vivência de diferentes tipos de socialização, experimentações que evidenciam um trânsito entre "o que se é", o que "posso ser" e o que "pensam sobre mim" ou "que papel social posso representar".

> *Aí eu comecei a praticar isso com os meus amigos. Aí a gente sai pra fazer pesquisa de rua, tipo, como é o comportamento das pessoas em questão ao bairro em que mora, que nem eu falei agora. A gente ia pras baladas à noite, vestido de terno e gravata, a gente chegava lá, conversava, a promoter chegava na nossa mesa, convidava pra participar da área vip. Aí "não, eu quero ficar aqui porque eu quero conversar com o pessoal". Aí falava "onde você mora?", aí o cara "não, eu moro em tal lugar". "Você tem certeza?", "eu tenho". Aí ele perguntava pra gente onde a gente mora, a gente falava "moro no Recreio São Jorge". "Não, você não mora lá, duvido. Cabuçu, você não é de lá. Sua aparência...". Aí no outro dia a gente foi na mesma balada, a promoter já tratou a gente diferente porque a gente não tava mais de terno e gravata, a gente tava de tênis, calça, camiseta regata, cabelo com gel. Aí ela começou a dar um*

> *tratamento completamente diferente, fingia que não conhecia o pessoal já não conversava. (ARTUR)*

Em outro depoimento HUGO apresenta uma narrativa que se constrói a partir de uma afirmação que revela uma forma identitária, que provavelmente foi colocada em cheque no mundo social:

> *Então, as pessoas costumam julgar assim "ah, tem tal cor, tem tal raça, tem tal origem, tem tal...", as pessoas vão ver aquilo.* (HUGO)

> *Eu não vejo cor, não vejo de onde você nasceu, o que me interessa é o conhecimento que você tem. Então eu acredito que você pode ser o que você quiser, independente de onde você nasceu. Então, as pessoas costumam julgar assim "ah, tem tal cor, tem tal raça, tem tal origem, tem tal...", as pessoas vão ver aquilo. Elas não vão ver o seu conhecimento, a sua inteligência e eu falo isso pros meus alunos. Não importa onde você nasceu, não importa quem você é, o importante é você estudar, ter conhecimento e mostrar isso às pessoas, que dizem que a primeira impressão é a que fica, nem sempre é assim. E eu posso dizer por mim, sempre cheguei nos lugares e sempre mostrei quem eu sou, sem perder aquela coisa da origem e mostrar o conhecimento que eu obtive. Então não é porque eu sou negro, não é porque eu sou pobre, não é porque eu vou no candomblé, que eu tenho isso, que eu tenho aquilo que eu vou deixar de ser uma pessoa que tem conhecimento, que eu vou ser um professor, um educador. Qualquer pessoa pode ser o que quiser. Então é só acreditar e ir atrás. E não escutar o que as pessoas falam. Isso eu acho importante, pelo menos pra minha vida que eu levo isso comigo e vai ficar. Vai ficar sempre e eu também levo isso pras outras pessoas. Pra elas não se preocuparem com a origem, com credos, se preocupar mesmo com essa coisa de que o que elas querem ser, elas serão. Então é isso. (HUGO)*

Na narrativa de HUGO encontramos uma ambiguidade entre ter as características identitárias que podem desqualificá-lo socialmente no que diz respeito, à cor, à classe social e à religião e a capacidade intelectual ou profissional que ele venha a ter enquanto professor ou educador.

A questão refletiria a trajetória subjetiva de HUGO que em suas múltiplas experiências e trocas sociais (enquanto participante e ator de vários projetos) buscava um reconhecimento de seu talento e capacidade, não perdendo de vista que as representações sociais relativas à sua origem poderiam inviabilizar a constituição de uma identidade ocupacional, como propõe BOHOSLAVSKY (1991, p.55), uma vez que: "as ocupações são os nomes com os quais se designam expectativas, que têm os demais indivíduos, em relação ao papel de um indivíduo". Ou seja, é possível ser do candomblé, ser negro, ser pobre e ser um profissional reconhecido e respeitado por suas capacidades? Assim, HUGO busca aproximar o ideal do ego que representa os modelos coletivos e seus valores com a imagem de si construídos também num ambiente de desconfiança ou de desafio.

Com relação à jovem LUANA, a constituição de sua identidade ocupacional se deu a partir das identificações surgidas nas primeiras atividades laborais e também por modelos profissionais oferecidos pelos professores com os quais se deparou.

> *...e aí foi quando eu consegui o estágio também na escola que aí aguçou ainda mais a minha vontade e foi um despertar assim em mim que eu realmente não sabia. Eu entrei na escola pra dar aula ainda sem estar na faculdade, sem saber realmente o que eu estava fazendo, mas foi um dom que eu acho que veio nascendo de mim que eu me identifiquei e vi que eu tenho realmente o dom pra isso. Então não foi algo que eu estou aprendendo agora, mas quando eu iniciei foi algo que eu tive que correr atrás e aprender pra saber como lidar com eles. (LUANA)*

Os Vínculos

Os vínculos de reconhecimento estabelecidos no Programa revelam-se enquanto um suporte social importante, uma vez que favorecem a emergência de uma

visão otimista do mundo e uma capacidade de retornar ao próximo os benefícios sociais da cidadania.

> *Então foi um momento bem marcante porque a gente começou a se sentir parte do corpo daquela escola, a gente começou a se sentir como um sujeito ali da escola. Que a gente chega cheio de medos num local assim e quando a gente é bem recepcionado a gente se sente diferente, né? Então foi um momento bem marcante pra mim. Uma outra situação também que foi bem legal, que até hoje tem criança do tempo que eu participei do projeto ainda, que minha irmã mora no bairro que eu participei do projeto, então até hoje tem criança que vem e me abraça, fala "oi tia, quanto tempo!". As crianças pegam muito amor à gente, né? Então são situações que a gente não esquece. Na época que eu participava do projeto, quando eu saia na rua, todo momento as crianças vinham falar com a gente, abraçar, conversar, porque eles tinham muito carinho, né? São situações que a gente não esquece, marca de verdade (SANDRA).*

> *[...] Então, utilizo a dança pra educar como cidadão, não pra que seja bailarino ou que..., porque é uma profissão difícil, tem que gostar mesmo pra fazer acontecer, tem que ter um apoio familiar, tem que ter um apoio porque senão você desiste, não é uma coisa fácil. E aí a dança me resgatou das ruas. Se não fosse a dança eu estaria sendo uma outra pessoa hoje. (HUGO)*

> *Talvez no momento em que você está ali, que você acha que as coisas, às vezes, podem não dar certo, e chega alguém e fala "olha, tem várias pessoas que fazem e dá certo, acontece na vida de muita gente". Então, das pessoas estarem falando pra gente que é bom sim, que você consegue sim realizar seus sonhos, fazer o que você espera pro seu futuro. Então, eu acho que é um passo muito bom, é uma iniciativa muito boa, é o incentivo das outras pessoas que já conseguiram, que trabalham, que sabem que é bom. Que você consegue, acho que é isso. É um... as pessoas estarem mesmo*

falando, né? Conversando com você, com os jovens no geral, ali e passando as coisas do dia-a-dia, acho que ajuda muito. (SANDRA).

Pra mim é o segundo pai ou segunda mãe, dependendo ser for professor ou professora, pois eles estão te ensinando. Estão ensinando matérias que seu pai não vai te ensinar. Seu pai te ensina o quê? Respeito, o que é errado e o que é certo, como seguir seus caminhos, te motivando. O professor já te ensina: "pra você seguir os caminhos que seu pai ta te mostrando, você tem que passar por essa etapa, conhecer isso, porque você vai enfrentar isso, isso e isso". Aí você começa e ver tudo o que eles querem passar pra você. (ARTUR)

Então isso ajuda, de certa forma, o nosso crescimento. Porque você convive com pessoas de várias regiões de Guarulhos, regiões que você nem sabia que existia, com vários aspectos de vida. Então, isso acaba ensinando e fazendo a gente, como posso falar, aprender mais um pouco tanto com as histórias dessas pessoas e depois com o convívio que a gente tem diariamente. (LUANA)

Os vínculos constituindo-se de suporte emocional nos momentos de crise e ruptura.

[...] *porque na época, eu toda machucada, eu só chorava. Ele conversou, ele foi comigo, sabe, ele deu o tempo dele, se deu pra me ajudar, sabe? Então, não tem como a gente esquecer (ANDRÉIA).*

[...] aí ele foi e ligou e de repente ele chegou lá, chegou lá com uma perua. Aí ele me tirou de lá, sabe? Ele me ajudou, no dia que eu fui na delegacia, ele foi comigo. No dia que eu passei na delegacia pra fazer o "corpo delito", ele foi comigo. Uma vez ele chegou lá, em cima do Bosque Maia, fiquei dentro da perua e ele entrou lá. Eu fiquei olhando pra ele ali indo, depois ele voltou, fique olhando pra

ele e pensando: "quem tinha que fazer isso por mim, era o meu pai". (ANDRÉIA)

[...] se o jovem não tiver a, como diz, um direcionamento, uma ajuda, se ele não tiver, por exemplo, tem jovem que vai pro curso e não quer voltar pra casa, porque chega em casa e não tem o apoio dos pais, da família, então isso interfere, né? Se não tem o apoio dos pais, da família, dos amigos, então o jovem não vai amadurecer mesmo. Mas tendo um local, um lugar onde ele pode conversar, se abrir, aprender, então fica mais fácil e ajuda ele a amadurecer. Não é forçado, é mais uma ajuda. (DANIEL).

A fragilidade vivida por estar à margem pela condição racial e social foi modificada quando outras possibilidades de simbolização e representação se apresentaram transformando-se em potencial criativo.

Eu sei que hoje é assim. Eu não vejo cor, não vejo de onde você nasceu, o que me interessa é o conhecimento que você tem. Então eu acredito que você pode ser o que você quiser, independente de onde você nasceu. Então, as pessoas costumam julgar assim "ah, tem tal cor, tem tal raça, tem tal origem, tem tal...", as pessoas vão ver aquilo. Elas não vão ver o seu conhecimento, a sua inteligência e eu falo isso pros meus alunos. Não importa onde você nasceu, não importa quem você é, o importante é você estudar, ter conhecimento e mostrar isso às pessoas, que dizem que a primeira impressão é a que fica, nem sempre é assim. E eu posso dizer por mim, sempre cheguei nos lugares e sempre mostrei quem eu sou, sem perder aquela coisa da origem e mostrar o conhecimento que eu obtive. Então não é porque eu sou negro, não é porque eu sou pobre, não é porque eu vou no candomblé, que eu tenho isso, que eu tenho aquilo que eu vou deixar de ser uma pessoa que tem conhecimento, que eu vou ser um professor, um educador.(HUGO)

A trajetória de Hugo se estabelece numa seqüência de experiências que forjam uma busca pelo reconhecimento de si e do seu propósito enquanto artista e reprodutor de ações práticas que acredita serem importantes para a coletividade.

> *[...] eu descobri que eu posso ser um empreendedor, posso ganhar dinheiro e, ao mesmo tempo, de uma certa forma, ajudar a minha comunidade.(HUGO)*

Podemos considerar que houve um suporte para as vulnerabilidades e enfraquecimentos da função continente individual, familiar e genealógica vividas até então.

> [...] *O M. uma vez me tirou de lá, eu tava sem ter onde ficar, ele ficou o dia inteiro, o que eu precisava fazer, ele ficou o dia inteiro rodando comigo dentro do carro. Não tem como a gente esquecer isso! Uma pessoa que não é nada seu, que não é teu sangue, teu pai, teu irmão, não é nada seu. Então o que ficou mais me marcando assim foi as pessoas que passaram na minha vida na época que eu tava lá no Programa. (ANDRÉIA)*

Os Projetos

A perspectiva de projetos futuros aparece nas narrativas de formas diversas, coerentes com os momentos de vida, idades ou condições vivenciadas.

> *Quer dizer, que talvez se eu não tivesse tido a oportunidade de estar dentro da escola, talvez alguém teria me convencido de ir pra outra área. Que nem meu irmão já falou diversas vezes pra mim: "você não quer fazer um curso de RH pra você trabalhar comigo no escritório?". Ah, não quero, sabe, não gosto. Já trabalhei com ele, fiquei seis meses com ele. Que eu fazia faculdade de manhã e ficava com ele, logo no início. Ah, não gostei. Essa área não é pra mim. Aí*

fui pro projeto, foi quando eu gostei mesmo de trabalhar com pessoas, é bem legal. (SANDRA)

Vou passar pela biologia, da biologia vou tentar fazer uma especialização em marinha, da especialização em marinha pular direto já pra Oceanografia. Então já fiz uma trajetória pra mim seguir. Enquanto isso, eu estudo ecoturismo por fora, por causa da cooperativa, da ex-cooperativa que eu faço parte. (ARTUR)

[...] antes de eu entrar na loja terminei o colegial e comecei a fazer o curso de informática. Só que aí depois eu saí. Porque, que nem eu falei pra você, depois que eu saí da loja eu fiquei muito tempo sem conseguir trabalho. Já esse ano, como agora eu já to trabalhando, eu não sei exatamente, dão de 100 a 50% de você procurar uma faculdade pra fazer, eles ajudam, uma bolsa, entendeu? Mas eu pretendo sim, eu quero sim fazer. (ANDRÉIA)

Eu pretendo me especializar, quem sabe mais pra frente fazer uma faculdade de informática, porque numa assistência técnica não é... com o que a gente sabe no momento, não vai ser sempre assim, né? A gente tem que estar sempre se atualizando, se aperfeiçoando porque a tecnologia muda, né? Aí avança. Antigamente um computador era maior que essa sala e hoje tem o que?(DANIEL)

E as minhas perspectivas futuras de vida é me tornar um consultor social trabalhando em algumas fundações, instituições, tanto no Brasil como fora dele e estudar. Tem uma coisa que eu pretendo ser que é PhD, isso eu vou conseguir porque os PhDs são todos velhinhos, mas é uma coisa que eu quero muito, quero estudar muito, muito na área social que é uma área que eu já adotei pra minha vida, que é isso que eu sei fazer, foi de lá que eu fui resgatado e vou continuar fazendo isso na área social. Então pretendo ser um consultor, viajar pra fora do país, que é uma ambição que tenho pro

ano que vem, que é o meu plano de vida, de carreira, fazer um workshop lá fora de dança e voltar pra cá com uma outra concepção, com um outro nível estrutural de educação de dança. (HUGO)

Então eu criei o programa "Sonhos Equilibristas" que era pra formar jovens por meio da dança, educando-os. Comecei no programa Sonhos Equilibristas, foi um projeto que eu idealizei. (HUGO)

Então, antes, desde criança eu dizia que eu queria estudar direito, só que hoje eu quero fazer alguma coisa que eu tenho que lidar com pessoas assim, sabe? (ANDRÉIA)

Bom, logo depois que eu terminar a faculdade eu pretendo já emendar a pós-graduação. Eu pensava em fazer psicopedagogia, mas agora eu conheci outra área, que é a pedagogia empresarial, então eu me interessei bastante, que eu estou tendo aula este semestre e eu pretendo investir nessa área. Então, eu não quero parar, quando eu terminar eu já quero emendar, porque eu sei que quando a gente pára, às vezes, demora a voltar, então eu quero já engajar nessa área. (LUANA)

A estabilidade e felicidade da família são destacadas no projeto de ANDRÉIA e DANIEL:

Ah, mas se eu faço faculdade, se eu cresço na empresa, ta vindo junto a família, não é verdade? Se eu ganho mais dinheiro, a gente, os dois juntos conseguem comprar uma casa. Eu consigo colocar meus filhos numa escola particular, eu consigo colocar meus filhos num curso, onde eu quero colocar, uma vida melhor pra família, uma vida melhor pros meus filhos. Só que primeiro eu preciso

crescer profissionalmente, eu tenho que estudar mais, eu tenho que trabalhar mais, mas quando eu digo pra mim profissionalmente, eu to pensando primeiro é nos meus filhos, mesmo. É no meu marido, é na minha casa, entendeu? Todo mundo vai junto. Não tem como eu estar bem lá no trabalho e ganhar o que eu quero, estar onde eu quero e a família não estar bem. Tem que estar bem. Até porque eu quero estar bem lá, porque eu sei que eu estando bem lá, ta bem em casa. (ANDRÉIA)

Bom, eu me imagino numa casinha simples, normal, com dois filhos, trabalhando, fazendo minha esposa e minha família feliz. Quem sabe um carro, coisa que eu não gosto muito. Sou meio, não sei, com essas coisas, tenho medo de acidente. Nunca sofri acidente de carro, né? Mas de bicicleta, imagina, se de bicicleta já me aconteceu tanta coisa, imagina de carro! Até hoje eu não ando de bicicleta. Eu penso assim, uma casa, dois filhos, trabalho, família. (DANIEL)

Agora eu tenho uma filha linda. Agora a única coisa que eu tenho que pensar é seguir em frente e dar, ter condições de criar a minha filha. (DANIEL)

14. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas de juventude se focam em agir sobre as questões que atingem os jovens mais pobres e sujeitos às situações de vulnerabilidade, como as ocupações precárias, a dificuldade de inserção ou vínculos intermitentes com a escola.

No entanto, estas experiências são vivenciadas de maneiras diversas, mesmo em se tratando de jovens pobres, não há homogeneização de representações acerca da sua condição e forma de viver. (CORROCHANO, 2007 e TARTUCE, 2007)

A questão trabalho é um importante referencial de análise da sociedade e da socialização, assim, busca-se oferecer ao jovem alguns mecanismos de inserção dentro de uma realidade que não é linear. Conceitos como qualificação, vulnerabilidade, formas de inserção carregam sentidos complexos que a política pública muitas vezes não acessa. Contudo, no interior das práticas é possível estabelecer caminhos de compreensão que surgem na micro-estrutura.

Através das narrativas é possível perceber o que se passa no interior da experiência, no nível dos sistemas de relação.

Os vínculos afiliativos estabelecidos entre educadores e jovens constituem-se de experiências fundamentais para o amadurecimento e a representação dos papéis sociais adultos.

O amadurecimento dos jovens se revela ao realizarem atividades que são apropriadas ao desempenho de funções relativas a uma ocupação ou atividade profissional. As múltiplas experimentações permitem a descoberta de novas capacidades que são valorizadas e incorporadas na transação identitária (DUBAR, 2005).

O fato de estarem estudando, se qualificando, experimentando novas formas de sociabilidade torna a experiência transformadora. Há um sentimento de otimismo que se traduz no investimento dos adultos à sua volta e de si próprio em relação a um futuro.

Desenvolvem a noção de que precisam ser mais responsáveis, estar à frente de suas decisões e principalmente de que são capazes de refletir sobre os próprios atos.

Os relatos particulares dos jovens trazem exemplos de transformação, de movimento em relação ao início das trajetórias. Há uma apropriação daquilo que são, do que podem ser e como podem agir sobre a realidade. Este movimento contínuo

favorece a construção de identidades que podem ser transitórias, se transformando diante das demandas de si e da realidade. Os campos de atuação e de conhecimento são experimentados, vivem o processo de exploração. (BOHOSLAVSKY, 1991)

O espaço concreto do Programa, sua organização, os vínculos estabelecidos parecem proporcionar uma área transicional (WINNICOTT, 1975) em que novas experiências (expressão artística, participação política) podem ser vividas no espaço social, onde o elemento criativo se atualiza.

À medida que a segurança oferecida pela rede de suportes se solidifica, é possível projetar-se no futuro. Mesmo que seja um futuro próximo, já conseguem planejar os próximos passos. A criação de uma família, a entrada na faculdade, a obtenção de um emprego imediato, a seqüência nos estudos tornaram-se projetos viáveis e não sonhos de juventude.

Diante de situações desfavoráveis como o preconceito ou a falta de recursos financeiros, são criadas estratégias de enfrentamento em nível simbólico e concreto. É preciso adquirir um capital cultural, mostrar-se competente para alcançar o respeito e o reconhecimento do outro.

A política pública, ou os sujeitos nela inseridos são organismos vivos em constante mutação, assim como a sociedade, portanto, não podem ser classificados de forma excessivamente abrangente através de medidas legais ou considerações estatísticas.

O trabalho, assim como as relações subjetivas que a ele se relaciona são esferas importantes da vida dos jovens, assim como os vínculos, os suportes e projetos que são costurados no dia a dia.

Na política pública é necessário considerar os sujeitos em suas especificidades, não permitir que as mediações institucionais funcionem à base unicamente de decisões políticas sem considerar que construímos esta realidade e podemos transformá-la.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAD, M. Crítica Política das Políticas de juventude. In: FREITAS M. V. & PAPA. F. Políticas Públicas juventude em pauta. São Paulo*:* Cortez: Ação Educativa Assessoria Pesquisa e informação: Fundação Friedrich J. Ebert, 2003.

ABRAMO,H. Cenas Juvenis. São Paulo: Editora página Aberta, 1994.

_____ . Considerações sobre a Tematização Social da Juventude no Brasil. In: SPOSITO, M.P. & PERALVA, A.T. Revista brasileira de educação, ANPED. São Paulo: 1997.

_____ .Retratos da Juventude Brasileira, análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Perseu Abramo, 2005.

ABRAMOVAY, M. Brasília; Ministério da Educação, Secretaria de Educação. Juventudes outros olhares sobre a diversidade, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2007

ABRAMOVAY (et al). Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília. Rio de Janeiro: Garamond 2002.

ABRAMOVAY e CASTRO. Juventude, violência e vulnerabilidade Social na América Latina: Desafios para Políticas Públicas. unesco, bid, 2002.

ALMEIDA, M. I. M. DE e EUGENIO, F. (Orgs.). Culturas Jovens: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

ANTUNES, R. Os sentidos do trabalho. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo ,1999.

ARENDT, H. A Condição humana. Rio de janeiro: Ed. Forense universitária, 2004.

ARIÈS, P. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARROYO, M.G. Educação e Teoria Pedagógica. In: FRIGOTTO, G. (Org.) Trabalho: Perspectivas de Final de Século. Vozes, 1998.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Edições 70. Lisboa, 1977.

BARUS, M. J. Intervir enfrentando os paradoxos da organização e aos recuos do ideal. In CARRETEIRO, T.C. & ARAÚJO, J. N. G. (Orgs.) Escuta ; Belo Horizonte , Fumec 2001.

BAUMAN, Z. O mal estar na modernidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.1998

BELLUZZO, L. e VICTORINO, R. C. A juventude nos caminhos da ação pública. São Paulo em Perspectiva, 18(4): 8-19, 2004.

BENGHOZI, P. Resiliência familiar e conjugal numa perspectiva psicanalítica dos laços. Psicologia clínica. Rio de Janeiro, vol.1, n.2 p.102 – 109. 2005.

_____Família Casal: Arranjos e demandas contemporâneas. PUC Rio de Janeiro p. 47 – 56, 2003.

_____Violência na família:destruição nos continentes genealógicos familiares. Psicologia clínica. Rio de Janeiro, vol.15 n.2, p.109 – 117. 2003.

BERGER E LUCKMANNN. A construção social da realidade, Petrópolis, Vozes 2009.

BION, W. R. Transformações: do aprendizado ao crescimento. 2ª ed. Rio de Janeiro: Imago Ed., 2004.

BOURDIEU, P. A miséria do Mundo. Petrópolis: Ed. Vozes, 1997.

_____. A economia das trocas simbólicas. São Paulo. Perspectiva 1992.

BOUTINET, J.P. Antropologia do projeto. Coleção epistemologia e Sociedade. Lisboa Instituto Piaget 1990.

BOSI , E. O Tempo Vivo da Memória: Ensaios de Psicologia Social. São Paulo. Ateliê Editorial, 2003.

BOHOSLAVSKY, R. Orientação Vocacional: A estratégia clínica. São Paulo: Martins Fontes, 8ª ed. Brasileira, 1991.

CACCIAMALI, M. C. e **BRAGA T**. Educação e trabalho da população jovem – diagnóstico e políticas. Fipe, São Paulo, junho 2002.

CARRETEIRO, T.C. **& ARAÚJO, J. N. G. (Orgs.)** Cenários sociais e abordagem clínica. São Paulo: Escuta; Belo Horizonte, Fumec, 2001.

CARVALHO, A. Políticas Públicas. Belo horizonte: Editora UFMG, 2003.

CARVALHO, M. P. de. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa,** v.29, n.1, jan./jun., 2003.

_____. Quem são os meninos que fracassam na escola? **Cadernos de Pesquisa**, v.34, n.121, p.11-40, jan./abr. 2004.

CASTEL, R. As metamorfoses da questão social – Uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1995.

CASTELLS, M. O poder da Identidade**.** Trad. Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CASTRO, L. R. DE e CORREA, J. Juventude Contemporânea: perspectivas nacionais e internacionais. Rio de Janeiro: NAU Editora: FAPERJ, 2005.

CATÃO, M. Projeto de vida em construção: na exclusão/inserção social. João Pessoa, editora universitária, 2001.

COHN, A. O modelo de proteção social no Brasil In: NOVAES, R. & VANNUCHI, P. Juventude e Sociedade. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

CORROCHANO, M.C. O trabalho e a sua ausência: narrativas de jovens do Programa Bolsa Trabalho no município de São Paulo. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CORROCHANO, M.C. & FERREIRA, M. I. C & FREITAS, M. V. DE & SOUZA, R. Jovens e trabalho no Brasil: Desigualdades e desafios para as políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa e Instituto Ibi, 2008.

DAGNINO, E. Cultura, cidadania e democracia. In: ALVARES DAGNINO E ESCOBAR (ORGS). Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2000.

DAYRREL, J. T., Juventude grupos de estilo e identidade Atlas, São Paulo. 1997

DAYRELL, J. e REIS, **J**. Juventude e Escola: Reflexões sobre o Ensino da Sociologia no ensino médio**.** Anais do XIII Congresso Brasileiro de Sociologia. Recife 2007.

DE LA TAILLE, Y. e MOULLIN, Humilhação: o desrespeito no rebaixamento moral/ Arquivos Brasileiros de Psicologia, v. 59, n. 2, 2007.

DUBAR, C. A socialização construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo, Martins Fontes, 2005.

_____. Reflexions sociologiques sur La notion de insertion In CHARLOT, B.; GLASSMAN, D. (Ed.). Les jeunes, l' insertion, l' employ. Paris: PUF, 1998.

_____. La crise des identités, Paris: PUF, 2000.

DUBET, F. As desigualdades multiplicadas. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: ANPED/Editora Autores associados, número 17, 2001.

_____. Des jeunes et des sociologies: les cas français. Sociologie et Sociétés, v.28, n.1, p.23.

ENRIQUEZ, E. O vínculo grupal. In: MACHADO, M. M. N., CASTRO, E. M., ARAUJO, J. N. G., ROEDEL, S. (Orgs.) Psicossociologia – Análise social e intervenção. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ERICKSON, E. H. Identidade, juventude e crise. Rio de janeiro: Zahar Editores,1972.

FORACCHI, M.M. A juventude na sociedade moderna. São Paulo: Edusp, 1972.

FREITAS, M. V. e PAPA. F. C. (org.) Políticas Públicas juventude em pauta. São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria Pesquisa e informação: Fundação Friedrich Ebert, 2003.

FREUD, S. O mal estar na civilização – Futuro de uma ilusão. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Freud. Vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

_____. Psicologia das Massas e análise do ego. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Freud. Vol. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

FRIGOTTO, G. Juventude, Trabalho e Educação no Brasil. In: NOVAES, R. & VANNUCHI, P. Juventude e Sociedade. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

GIDDENS, A. Modernidade e identidade pessoal. Oeiras: Celta Editora, 1994.

GUICHARD, J. **& HUTTEAU, M.** Psicologia da Orientação. Lisboa: Instituto Piaget: 2001.

GONZALES, R.C.F. Sujeito e trabalho, uma leitura psicanalítica da escolha profissional. Rio de Janeiro 2001. Instituto de Psicologia UFRJ.

IBASE - Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas & PÓLIS - Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais. Pesquisa: Juventude e integração sul-americana: Diálogos para construir a democracia regional. São Paulo, 2008.

KAËZ, R. O grupo e o sujeito do grupo, São Paulo, Casa do psicólogo, 1997.

_____. Os dispositivos Psicanalíticos e as incidências da geração. **In EIGUER, A**. A transmissão do psiquismo entre gerações: Enfoque em terapia familiar psicanalítica.

_____. Os espaços psíquicos comuns e partilhados :transmissão e negatividade. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

KAZTMAN, R. Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. Revista de la CEPAL, Santiago do Chile, n.75, p.171-189. dec.2001.

_____ (Coord.). Activos y estructura de oportunidades. Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay. Uruguay: PNUD-Uruguay e CEPAL-Oficina de Montevidéu, 1999b.

KEHL, M. R. A Juventude como sintoma da cultura. In: Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação. NOVAES, R. e VANNUCHI, P.. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

LEHMAN, Y. P. A contemporaneidade e seus mitos, modos de subjetivação atuais. In CANIATO, A.M.P; TOMANIK E.A. Compromisso Social da Psicologia. Porto Alegre, ABRAPSOSUL, 2001. P.213-236

_____. O Estudo sobre evasão universitária: as mudanças de paradigma na Educação e suas conseqüências. São Paulo, 2005,119p. Tese (livre docência) Instituto de Psicologia Universidade de São Paulo.

_____. O processo de orientação profissional como um holding na adolescência. In: CATAFESTA, I.F. (Org.). D. W. Winnicott na Universidade de São Paulo. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP, 1996.

LEVY, A. A mudança: esse obscuro objeto do desejo. In: MACHADO, M. M. N., CASTRO, E. M., ARAUJO, J. N. G., ROEDEL, S. (Orgs.) Psicossociologia – Análise social e intervenção. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LIMA, R. F. & SANTOS, C. (Orgs.) Violência Doméstica: Desafios na intervenção criminal e multidisciplinar. Rio de Janeiro: Lumen Júris, 2010.

MADEIRA, F.R. & MELLO, G.N. DE (org). Educação na América latina**.** São Paulo: Cortez, 1985.

MAGNANI, J. G. C. & SOUZA, B. M. D. (Orgs.). Jovens na Metrópole: Etnografias de circuitos de lazer, encontro e sociabilidade. São Paulo: Terceiro Nome, 2007.

MARQUES, M.O.S. Escola noturna e jovens. In: SPOSITO, M.P. & PERALVA, A.T.Revista brasileira de educação, ANPED. São Paulo, 1997.

MEHY, J. C. S. B. Manual de História Oral, São Paulo, Loylola, 2005.

MELUCCI, A. Juventude, Tempo e Movimentos Sociais. In: SPOSITO, M.P. & PERALVA, A.T. Revista Brasileira de Educação, ANPED. São Paulo: 1997.

_____. L'invenzione del presente - Movimenti sociali nelle societá complesse, Bologna, Il mulino, 1991.

_____. Mudança de si numa sociedade global. 2 ed . Bologna: Feltrinelli, 1992.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. Dísponível em www.mte.gov.br.

NOVAES. R. & VANNUCHI. P. Juventude e sociedade, trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Editora fundação Perseu Abramo, 2004.

NOVAES, R. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In ALMEIDA & EUGÊNIO, Culturas Jovens: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

OFFE, C. Capitalismo Desorganizado: transformações contemporâneas do trabalho e da política. São Paulo, Brasiliense, 1988.

PAIS, J. M. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In ALMEIDA & EUGÊNIO, Culturas Jovens: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

_____. Culturas Juvenis. Lisboa: Imprensa Nacional, 1993.

POCHMANN, M. Desenvolvimento, Trabalho e Solidariedade-Novos caminhos para a inclusão social. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Juventude em busca de novos caminhos para o Brasil.In: NOVAES, R. & VANNUCHI, P. *Juventude e Sociedade.* São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

_____. Outra cidade é possível: alternativas de inclusão social. São Paulo: Cortez, 2003.

PORTAL DO GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO.Disponível em http://www.saopaulo.sp.gov.br/acoes.

QUEIROZ, M. I. Relatos orais: do "indizível" ao "dizível". In: VON SIMSON (org.) Experimentos com Histórias de Vida: Itália-Brasil. São Paulo, 1988: Vértice.

ROUCHY, J. C. Identificação e grupos de pertencimento. in CARRETEIRO, T.C. & ARAÚJO, J. N. G. (Orgs.) Cenários sociais e abordagem clínica. São Paulo: Escuta; Belo Horizonte, Fumec, 2001.

SANTOS, M. O Território e o saber local, algumas categorias em análise. Em cadernos IPPUR, Rio de Janeiro ano XIII, n2, 1999 p. 16-26.

_____Por uma outra globalização, do pensamento único à consciência universal. Rio de janeiro: Record, 2010

SAWAIA, B. (Org.). As Artimanhas da Exclusão. Petrópolis: Vozes, 1999.

SCHERER-WARREN, I. Redes e sociedade civil global. São Paulo: Situação e perspectivas, 2001.

SCHUTZ, A. Fenomenologia e relações sociais. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SECRETARIA DO TRABALHO DO MUNICÍPIO DE GUARULHOS. Caderno Oportunidade ao Jovem, 2004.

SILVA, F.F. DA. Construção de projetos profissionais e redução da vulnerabilidade social: subsídios para políticas públicas de orientação profissional no ensino médio. Tese (Doutorado). São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2010.

SINGER, P. Globalização e desemprego.São Paulo: 2 ed. Contexto, 1998.

SOUZA, R. M. DE. Escola e Juventude, o aprender a aprender. São Paulo, Educ, 2001.

SOUZA, S.B. Pela mão de Alice – O social e o político na pós-modernidade. Porto: Afrontamento, 1994.

SPOSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In Retratos da Juventude Brasileira, análises de uma pesquisa nacional. São Paulo : Perseu Abramo , 2005.

_____. Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas. São Paulo: Ação educativa, 2003.

_____.Trajetórias na constituição de Políticas Públicas de Juventude no Brasil. Crítica Política das Políticas de juventude. In: FREITAS M. V. & PAPA. F. Políticas Públicas juventude em pauta. São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria Pesquisa e informação: Fundação Friedrich J.Ebert, 2003.

_____. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. Tempo Social; Revista Sociologia, USP, S. Paulo: p. 161-178, 1993.

TASSARA, E. T. O. Avaliação de projetos sociais: construção de indicadores, Lab Social. São Paulo, 2002.

_____. Panoramas interdisciplinares para uma psicologia ambiental do urbano. São Paulo: Educ; Fapesp, 2001.

TARTUCE, G. L. 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. Tese (Doutorado). São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Sociologia da Universidade de São Paulo, 2007.

TOURAINE, A. Action collective et sujet personnel dans l'oeuvre d'Alberto Melucci. Milão, Outubro 2002.

UVALDO, M. C. C. Tecendo a trama identitária: um estudo sobre mudanças de carreira. Tese (Doutorado). São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2010.

VELHO, G. Juventudes, Projetos e trajetórias na sociedade contemporânea. In ALMEIDA & EUGÊNIO, Culturas Jovens: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

WINNICOTT , D.W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago 1975.

ZIMERMAN, D. E. Bion: da Teoria à prática, Artmed, São Paulo, 2004.

ANEXOS

ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante:

Sou aluna regularmente matriculada no programa de doutorado do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo e estou realizando uma pesquisa junto aos jovens que participaram do Programa Oportunidade ao Jovem. O trabalho busca compreender a influência dos laços sociais na construção de projetos profissionais destes jovens trabalhadores.

Procedimentos

A entrevista será gravada em arquivo de áudio, cujas informações serão utilizadas posteriormente. Os temas abordados percorrerão sua trajetória profissional, aspectos familiares e pessoais.

Na publicação dos resultados sua identidade será mantida sob sigilo e serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

Convite e recusa

Estou sendo convidado(a) a participar deste estudo. Meu nome foi selecionado porque fiz parte do Programa que se iniciou em dezembro de 2002.

Eu sei que a participação nesse estudo é absolutamente voluntária. Eu tenho direito de recusar ou desistir em qualquer ponto deste estudo.

Pesquisadora:

Claudia Sampaio Tavares

clautavares@usp.br

Consinto voluntariamente em participar desta pesquisa e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome: _____

Assinatura: _____

Local e data: _____

ANEXO II

ESTRUTURA DA ENTREVISTA SEMIDIRIGIDA

- Apresentação;
- Situação profissional atual;
- Vivência anterior no Programa;
- Aspectos da convivência familiar relacionados ao Programa e ao Trabalho;
- Aspectos do trajeto profissional construídos até o momento;
- As perspectivas profissionais futuras.