UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO

PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO E TRABALHO: PONTE OU ABISMO?
O PAPEL DA ESCOLARIZAÇÃO NA VIDA DOS JOVENS.

ROSANA MATSUSHITA

São Paulo
2012

ROSANA MATSUSHITA

FORMAÇÃO E TRABALHO: PONTE OU ABISMO?
O PAPEL DA ESCOLARIZAÇÃO NA VIDA DOS JOVENS.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Nove de Julho – UNINOVE para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª. Drª. Rosemary Roggero.

São Paulo

2012

Matsushita, Rosana.

Formação e trabalho : ponte ou abismo? o papel da escolarização na vida dos jovens. / Rosana Matsushita. 2012
165 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2012.
Orientador (a): Profa. Dra. Rosemary Roggero

1. Formação. 2. Trabalho. 3. Jovem/ Juventude. 4. Adaptação. 5. Flexibilidade. I. Roggero, Rosemary. II. Título.

CDU 37

FORMAÇÃO E TRABALHO: PONTE OU ABISMO?
O papel da escolarização na vida dos jovens

Rosana Matsushita

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Nove de Julho - UNINOVE, Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE para a obtenção do título de Mestre em Educação, pela Banca Examinadora, composta por:

_____

Presidente: Profª Drª. Rosemary Roggero – Orientadora, UNINOVE

_____

Membro: Profº Dr. Paolo Nosella – UNINOVE

_____

Membro: Profº Dr. Carlos Antônio Giovinazzo Jr. - PUC-SP

_____

Membro: Profº Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho – UNINOVE (Suplente)

_____

Diretor do PPGE UNINOVE: Profª Dr. José Eustáquio Romão

_____

Discente: Rosana Matsushita – UNINOVE

São Paulo, 23 de março de 2012.

AGRADECIMENTOS

À *"sensei"* e orientadora Profa. Dra. Rosemary Roggero, por acreditar no meu projeto, pela minha reinserção no mundo da pesquisa acadêmica, pela exímia capacidade de propiciar um ambiente saudável e enriquecedor no nosso grupo de pesquisa, pela sensibilidade em lidar com pessoas, pela humildade de compartilhar seus conhecimentos, pela capacidade de respeitar o ritmo do outro sem perder o foco e os prazos e, acima de tudo, pela competência e vocação de orientar pessoas.

Ao nosso grupo de pesquisa, que em cada encontro gera riquezas nas discussões, trocas, apoios, incentivos e torcidas. A Elizabet Lautert, Giane Carvalho, Gislaine Baciano, Lee Siqueira, Marta Croce, Neide Moura e Renata Ortale.

Aos amigos da turma de 2010, especialmente, Alexsandra Menezes, Diego Paladini, Franz Lopes, Orleans Oliveira e Aparecida Costa. Ao Lúcio Rodrigues e todos os jovens que participaram desta pesquisa, assim como a Coop – Cooperativa de Consumo.

À Universidade Nove de Julho, pelo apoio à pesquisa acadêmica, e aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE – Uninove), que me propiciaram novos conhecimentos e descortinaram minha ingenuidade sobre a educação no país.

Aos professores Paolo Nosella e Carlos Antônio Giovinazzo Jr, pelo aprendizado e pelo espírito de contribuição.

À Sebastiana Maria da Silva, pelo apoio e dedicação no meu lar.

A minha família:

- Ao meu filho André Seiji Matsushita Assayag, pela sua alegria, carinho e aprendizado diário, que fazem com que eu quebre os meus paradigmas.
- Ao meu marido Moises Assayag, pelo carinho, compreensão, apoio e humor que traz para o nosso dia a dia.
- Aos meus irmãos Márcia, Elizabete, Margarete, Alexandre e Eliana Matsushita, pelo apoio incondicional e união.
- A minha sobrinha Nathalia Eiko Matsushita Andrade, pelo sorriso largo e pelas músicas cantadas, ainda que por telefone.
- Aos meus sogros Adilson e Aracy Santos, pelo carinho e torcida.
- Aos meus pais Nivio e Eunice Matsushita, base e fonte de ensinamentos de minha vida, sempre.
- E ao meu avô Seiji Matsushita (*in memoriam*), pela inspiração eterna.

[...] assim como o poder de carga de uma ponte se mede não pela força média de todos os pilares, mas pela força de seu pilar mais fraco, a qualidade de uma sociedade também não se mede pelo PIB (Produto Interno Bruto), pela renda média de sua população, mas pela qualidade de vida de seus membros mais fracos. (Zygmunt Bauman)

RESUMO

MATSUSHITA, Rosana*. Formação e trabalho: ponte ou abismo?* o papel da escolarização na vida dos jovens. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2012.

O Brasil figura no cenário internacional como a 6ª. economia mundial, porém, paradoxalmente, continua a amargar déficits sociais, em especial na Educação. A maior parcela da população brasileira é composta por jovens de 15 a 29 anos de idade, que correspondem a 26,4% da população total. Especificamente, os jovens na faixa etária de 18 a 24 anos de idade são desprovidos de políticas públicas e de um aparato governamental, que os apoiem na sua inserção no mercado de trabalho. Este estudo busca entender a importância da escola na vida de jovens de 18 a 24 anos de idade que trabalham e são egressos de escolas públicas, com o objetivo de verificar quais são as relações, aproximações e distanciamentos entre o universo escolar e o mundo do trabalho. O problema que a pesquisa se propõe a investigar é: há sinergia entre o universo escolar e o mundo do trabalho, do ponto de vista dos jovens, no que se refere a sua inserção no mercado de trabalho? Para isso, buscou-se, por meio de pesquisa de campo, apresentar a realidade concreta de jovens que trabalham em supermercados. Questionário de campo, grupo focal e história oral de vida foram as técnicas usadas para a pesquisa empírica. Os resultados mostraram que, do grupo de jovens pesquisados, 75% ingressaram precocemente no mercado de trabalho, antes dos 15 anos de idade, 50% já constituíram família e somente 16,67% cursaram o nível superior. Para a maioria, não há relação entre a escola básica e o mundo do trabalho. A relevância da escola passa por uma apropriação subjetiva do indivíduo, dependendo da forma como este articula a sua vida concreta imediata com os conhecimentos adquiridos dentro e fora de sala de aula. Foi possível identificar características pessoais e estratégias de sobrevivência adotadas individualmente pelos jovens, que driblam as condições da pseudoformação a que têm acesso e da situação socioeconômica da família, por meio da mobilização de recursos comportamentais como a adaptação, flexibilidade e convivência com o outro para se manter no mundo do trabalho.

Palavras-chave: Formação, trabalho, jovens/juventude, adaptação, flexibilidade história oral.

ABSTRACT

MATSUSHITA, Rosana. *Education and work*: bridge or chasm? the role of schooling in youngsters' life. 2012. Master Thesis – Postgraduate Program in Education, Nove de Julho University, São Paulo, 2012.

Brazil features in the international arena as the world's sixth largest economy, but, paradoxically, it still presents social deficits, especially in Education. The largest portion of the population is composed by people from 15 to 29 years of age. That portion corresponds to 26.4% of the total population. Specifically, young people aged 18 to 24 years of age are devoid of any public policy or any government structure that could support them in their integration into the labor market. This study seeks to understand the importance of the school in the lives of the youngsters from 18 to 24 years of age who currently work. It aims to verify what relations (if any), similarities and differences exist between the school environment and the labor market. The main issue this research intends to investigate is: is there any synergy between the school environment and the world of work, from the standpoint of young people with regard to its insertion in the labor market? By means of a field research, the study sought to bring up the actual reality of young people working in supermarkets. Field survey, focus group and personal life oral history were the techniques used in the empirical research. The results showed that from the group of young people surveyed 75% entered the labor market before the age of 15, 50% already have their own families, and only 16.67% attended the college level. Therefore, for the majority of them there is not a relation between the basic school and the world of work. The relevance of the school for the life of each individual has to do with his/her subjective personal appropriation, dependent on how he/she articulates its immediate concrete life with the knowledge acquired inside and outside the classroom. It was possible to identify personal characteristics and survival strategies adopted by those young individuals who circumvent the conditions of the pseudo-education they have access to and their family's social-economic situation, through the use of behavioral resources such as adaptation, flexibility and relating to each other to stay in the world of work.

Keywords: Education, work, youngsters, youth, adaptation, flexibility, oral history.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS
GRÁFICOS E TABELAS

INTRODUÇÃO 12

1.0 CAPÍTULO I - OLHARES PARA A JUVENTUDE BRASILEIRA 21
1.1 Um olhar para as transformações do contexto atual 22
1.2 Um olhar conceitual 27
1.3 Um olhar para a pesquisa acadêmica 31
1.4 Um olhar para o universo escolar 37
1.5 Um olhar para o mundo do trabalho 44
1.6 Um olhar para os jovens e as políticas públicas 52

2.0. CAPÍTULO II – FORMAÇÃO E TRABALHO: COMPETÊNCIAS PARA A ADAPTAÇÃO? 61
2.1 O trabalho 61
2.2 Formação 76
2.2.1 Flexibilidade e inteligência emocional como adaptação para aprender a conviver no mundo do trabalho 86
2.3 A geração Y e suas características 92

3. 0. CAPÍTULO III – VOZES E OLHARES DOS JOVENS SOBRE O UNIVERSO ESCOLAR A PARTIR DO MUNDO DO TRABALHO 99
3.1 Trajetória cronológica e metodológica da pesquisa de campo 99
3.2 O universo pesquisado 107
3.3 Pesquisa de Campo - Fase I: Aplicação de questionário 109
3.4 Pesquisa de Campo – Fase II : Grupo Focal 115
3.5 Pesquisa de Campo – Fase III – História oral de vida 125
3.5.1 História de vida de Vanessa S. S. Melo 126
3.5.2 Históra de vida de Rafael Demarchi 130
3.5.3 Análises das histórias de vida 142

CONSIDERAÇÕES FINAIS 154

REFERÊNCIAS 161

LISTA DE SIGLAS

ABCD	Região Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul e Diadema
ABRAS	Associação Brasileira de Supermercados
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BRICS	Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul - países emergentes
CGig	Coordenação Geral de Imigração
CIEE	Centro de Integração Empresa-Escola
CNI	Confederação Naciona das Indústrias
CONJUVE	Conselho Nacional de Juventude
COOP	Cooperativa de Consumo
CPMF	Contribuição Provisória sobre Movimentação Transmissão Val. Créd. Dir. Nat. Financeira
DRU	Desvinculação da Receita da União
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FEA	Faculdade de Economia e Administração
FEBEM	Fundação Estadual de Bem Estar do Menor
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIPE	Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas
IBASE	Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA	Instituto de Pesquisa econômica Aplicada
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONGs	Organizações não- governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PEA	População Economicamente Ativa
PIB	Produto Interno Bruto
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNPE	Programa Nacional de Primeiro Emprego
PÓLIS	Instituto Polis
RH	Recursos Humanos
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SMS	Short Message Service – torpedo
SNJ	Secretaria Nacional de Juventude
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo
UTI	Unidade de Terapia Intensiva

TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 01 Distribuição das teses e dissertações de acordo com o espaço investigado.

Tabela 02 Evolução do investimento público em educação em relação ao PIB - 2000 a 2009.

Gráfico 03 Distribuição dos 106 Milhões de Jovens (15-24 anos) na América Latina e Caribe.

Gráfico 04 Distribuição dos 106 Milhões de Jovens (15-24 anos) na América Latina e Caribe.

Tabela 05 Condição de atividade e de estudo por sexo e faixas etárias em 2007 (em %).

Tabela 06 Jovens de 18 a 24 anos de idade, total e respectiva distribuição percentual, por condição de atividade na semana de referência, segundo as Grandes Regiões Consolidadas (Unidades da Federação e as Regiões Metropolitanas) – 2012.

Tabela 07 Óbito das pessoas de 15 a 29 anos de idade, por sexo e grupos de idade, segundo as causas externas de morte - Brasil – 2009.

Gráfico 08 Participação de vínculos empregatícios por setor no total de vínculos do Estado de São Paulo - 2006 a 2010.

Tabela 09 Participação dos estados brasileiros no PIB Nacional por setores.

INTRODUÇÃO

Nos últimos 18 anos, o Brasil conseguiu a estabilidade econômica, experimentou o crescimento econômico e tornou-se um país expressivo no cenário mundial. A contenção da inflação permitiu o ganho real do salário mínimo, impactou o aumento do consumo e gerou crescimento nos setores produtivos. Houve avanços em programas assistenciais do governo voltados para as camadas populares. Mesmo assim, paradoxalmente, o país continua a amargar déficits sociais na área de educação, saúde, habitação e transporte, entre outros.

Nota-se que o regime militar e os problemas econômicos não são os únicos responsáveis pelos baixos índices da educação brasileira, já que, hoje, apesar de o Brasil gozar da democracia e ter superado a hiperinflação, os problemas da educação ainda não foram resolvidos. As estatísticas mostram avanços no desempenho escolar, mas é necessário enfrentar as contradições que fazem com que se permaneça neste estágio, ainda sem superação. Os reflexos dessa situação paradoxal do país são percebidos nitidamente no atual estágio em que se encontra a juventude brasileira, sem respostas para as suas necessidades: qual formação? Qual trabalho? Quais políticas públicas?

Quando se focaliza especificamente a educação brasileira, os resultados dos processos educativos mostram avanços e contradições. Fato é que a educação no Brasil não tem sido prioridade efetiva na agenda dos governos e a pasta ministerial responsável pela área não ocupa uma posição privilegiada quando comparada a outros ministérios. Se assim o fosse, o atual estágio em que se encontram os indicadores educacionais do país, no que diz respeito a jovens com 18 anos e pouco mais, nascidos desde esse período de estabilização econômica, seria bastante diferente.

Nos últimos anos, tivemos três governos eleitos democraticamente: Fernando Henrique Cardoso (FHC – 1995 a 2002), Luis Inácio Lula da Silva (Lula – 2003 a 2010) e Dilma Roussef (cujo mandato iniciou-se em 2011), os dois primeiros, como se vê, com dois mandatos consecutivos. Ao se focalizar o Ministério da Educação

(MEC), verificou-se que o comando desta pasta[1], nesses governos, tem tido os seguintes ocupantes:

- Governo FHC – Assumiu o economista e político Paulo Renato de Souza, nos dois mandatos. Sua biografia mostrou passagens por cargos públicos na esfera estadual como secretário de educação e reitor de universidade e por organismos internacionais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização Internacional do Trabalho (OIT) e agências da Organização das Nações Unidas (ONU), além de fazer parte do Conselho Consultivo da Fundação Santillana, uma instituição espanhola que comercializa serviços educacionais.
- Governo Lula – Iniciou com o engenheiro mecânico, economista, educador, professor universitário e político Cristovam Buarque, que sempre teve como plataforma política a educação. Tendo trabalhado no BID, foi consultor de organismos internacionais como a ONU, além de ocupar cargos públicos como governador, senador e reitor de universidade. É membro do Instituto de Educação da UNESCO. Ocupou a pasta de 2003 a 2004, quando foi demitido por telefone pelo presidente Lula. Em seguida, assumiu o advogado e político Tarso Genro (2004 a 2005), que ocupou cargos públicos como vice-prefeito, presidente do Partido dos Trabalhadores, Ministro das Relações Institucionais, Ministro da Justiça e Governador do Estado do Rio Grande do Sul. E, por fim, o acadêmico, advogado, economista e filósofo Fernando Haddad, que foi consultor da Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas da Universidade de São Paulo (FIPE-USP), chefe de gabinete da Secretaria de Finanças e Desenvolvimento Econômico do Município de São Paulo e assessor especial do Ministério da Educação, com vínculos junto ao Partido dos Trabalhadores e personalidades históricas desse partido.
- Governo Dilma Roussef, em que Haddad continua na pasta de Educação, até janeiro de 2012, quando deixa o ministério para concorrer a cargo público nas eleições para a Prefeitura de São Paulo. Assume o seu lugar o economista e político Aloísio Mercadante.

A história de vida dos ministros e suas trajetórias profissionais podem mostrar parte do compromisso dessas pessoas com a educação no país. Curiosamente, a

[1] Dados pessoais e trajetórias de carreiras dos ministros da Educação do governo FHC e LULA foram extraídos do Wikipédia.

maioria dos ocupantes do cargo de Ministro da Educação é formada em Economia ou fez pós-graduação nesta área, sendo que somente dois ministros – Paulo Renato de Souza e Cristovam Buarque – tiveram experiência executiva na administração de universidades. Para um economista, o planejamento é um dos pilares básicos na formação do futuro profissional. Por isso, o planejamento dos recursos humanos nacionais seria uma demanda esperada.

Há fatores entre os muros da escola que podem oferecer parte das explicações do que acontece no universo escolar, da sua dinâmica interna, mas os resultados dos processos educativos são reflexos de políticas governamentais com forte intervenção de agentes externos. Isso se nota pela influência do relatório aprovado na Conferência Mundial sobre Educação realizado em Jomtien (1990)[2], sob a denominação de "Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem", sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de1996, no Brasil. Outro documento influente foi o relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, organizado e apresentado à UNESCO por Jacques Delors e denominado "Educação: um tesouro a descobrir"[3].

Tem-se nesses documentos um forte vínculo da escola com o mundo do trabalho, com a formação profissional; esse vínculo faz com que a educação atue como insumo nos processos econômicos. As competências desse universo do trabalho foram introduzidas nos planos de educação por meio dos organismos internacionais que passaram a interferir, direcionar e produzir propostas de políticas educacionais. Tem-se, a partir daí, a busca de adequação da Educação à Economia, em que se percebe a participação mais acentuada de economistas como especialistas em educação, chegando alguns desses a assumir essa pasta ministerial.

---

[2] Fonte: UNESCO, UNICEF, PNUD, BANCO MUNDIAL. Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Conferência Mundial sobre "Educação para todos". Jomtien, Tailândia, março, 1990.

[3] Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI denominado Educação um Tesouro a Descobrir organizado por Jacques Delors com apoios de In'am Al-Mufti, Isao Amagi, Roberto Carneiro, Fay Chung, Bronislaw Geremek, William Gorham, Aleksandra Kornhauser, Michael Manley, Marisela Padrón Quero, Marie-Angélique Savané, Karan Singh, Rodolfo Stavenhagen, Myong Won Suhr e Zhou Nanzhao.

Embora entendamos que quem faz a gestão não é necessariamente aquele que determinou as diretrizes, isso não exime o ocupante do cargo de responsabilidade pela gestão ou formação de recursos humanos nacionais.

Há certo consenso de que a educação é algo importante na vida das pessoas. A qualidade do ensino é fundamental e a melhoria da perspectiva futura dos indivíduos passa por esse caminho. Os próprios discursos oficiais dos governos expressam essa visão de que um povo instruído gera uma nação mais próspera e desenvolvida. Não se encontra, de ponta a ponta deste país, uma voz controversa sobre esta questão, reafirmada no pronunciamento à nação pela Presidente da República atual:

> [...] ninguém sai da pobreza se não tiver acesso a uma educação gratuita, contínua e de qualidade. Nenhum país, igualmente, poderá se desenvolver sem educar bem os seus jovens e capacitá-los plenamente para o emprego e para as novas necessidades criadas pela sociedade do conhecimento.[4]

Neste sentido, também a Confederação Nacional da Indústria (CNI) (1998) ressalta a importância estratégica da Educação, numa economia capitalista:

> O sucesso das empresas, em um ambiente marcado pela crescente competição e por fortes mudanças tecnológicas, está cada vez mais associado a sua capacidade de implantar modelos de gestão baseados na mobilização das capacidades humanas dos seus colaboradores, obtendo permanente flexibilidade e inovação como condição de competitividade. Nesse cenário, a educação básica assume um papel estratégico para o desenvolvimento das empresas e de uma economia competitiva. (CNI, 1998, p. 53).

Percebe-se que nos rumos da educação, em um país na etapa de desenvolvimento em que se encontra o Brasil, o universo escolar está relacionado ao mundo do trabalho, fundamentalmente ligado à produção e à reprodução do capital. Portanto, a educação é uma área que sofre influências internas e externas e é permeada por um discurso ideológico que, na realidade, por si só não resolve as questões pertinentes à formação e ao trabalho da juventude brasileira.

Neste mundo globalizado, em que se buscam novos mercados consumidores para que o capital possa se expandir e se reproduzir, e em que os organismos e agências internacionais trabalham em prol deste capital, a interferência nas diretrizes educacionais a partir das regras e transformações do mundo do trabalho tem se mostrado imperativa.

---

[4] Trecho do pronunciamento da Presidente Dilma Rousseff no dia 10/02/2011.

Tomando como parâmetros as regras da nova ordem global, países em desenvolvimento assumiram postura de aceitação dos ditames dos organismos e agências internacionais, inquestionavelmente, neste caso, na área da educação. As diretrizes das políticas educacionais são regidas por critérios de políticas microeconômicas neoliberais, segundo Fiori (1993), e por meio de determinações das competências do mundo do trabalho, as quais as instituições escolares passaram a adotar para a preparação das novas gerações.

Isso interfere na atuação da escola, pois o processo tecnológico e as inovações no mundo do trabalho são constantes e, se estes ditam as competências organizacionais, consequentemente impactam o universo educativo escolar. Essas competências são mutáveis, em virtude da dinâmica do mundo dos negócios, o que faz com que vários dos temas tratados, hoje, em sala de aula tornem-se obsoletos rapidamente, por serem fragmentários e instrumentais. Acompanhar esse processo de mudanças contínuas demandaria estudos também constantes de educação contínua.

Os jovens em preparação para o trabalho, assim como os profissionais estariam permanentemente realizando cursos para se manter atualizados para esse mundo do trabalho que muda constantemente, em um ciclo que não tem fim. O mercado tende a requerer do indivíduo sempre uma competência a ser desenvolvida. Daí, nota-se a demanda crescente de treinamentos e cursos de aperfeiçoamento que os trabalhadores buscam ou são instigados a buscar. Isso poderia ser entendido como parte do que Adorno chamaria de pseudoformação.[5] Ora, se o indivíduo se forma pela cultura, a que cultura esses jovens têm acesso? Uma cultura capitalista enquadrada numa sociedade de consumo, como bem descreveu Marcuse (1968).

Segundo Melloni (2011), pesquisa organizada pela CNI e divulgada em abril de 2011 apontou que 69% das empresas entre 1616 consultadas afirmaram ter dificuldades para preencher seus quadros funcionais e alegaram que isso se deve à baixa qualidade da educação básica. Com a economia aquecida, fica exposta uma questão a ser solucionada quanto à falta de mão de obra qualificada. Uma

[5] A teoria adorniana considera que a formação deveria estar voltada para emancipação do individuo livre e radicado em sua própria consciência. Caso contrário, trata-se de uma pseudoformação, uma falsa formação. Essa abordagem será retomada no capítulo II.

alternativa de que se tem lançado mão se verifica na entrada de expatriados no Brasil, nos últimos anos:

> Os ecos de prosperidade da economia brasileira agora são acompanhados bem de perto por executivos estrangeiros. Eles estão por aqui, cada vez mais, atuando em multinacionais ou em posições estratégicas em empresas de capital nacional. Grande parte deles imigrou para o Brasil para ocupar posições que exigem conhecimentos técnicos que o país, por algumas lacunas educacionais, ainda não consegue em grande escala para atender à atual demanda positiva de negócios. Esse mesmo ciclo econômico gera otimismo e encoraja a vinda de expatriados para consolidar oportunidades em uma economia que deixa de ser apenas emergente e passa a apresentar um cenário mais sólido e estável. [grifo meu] (MELLONI, 2011, p.10).

Em sintonia com as informações acima, os dados da Coordenação Geral de Imigração (CGig), do Ministério do Trabalho e Emprego, mostraram que aumentou o número de profissionais estrangeiros à procura de oportunidades de trabalho no Brasil. Em 2010, 56.006 profissionais estrangeiros foram autorizados a trabalhar no país, correspondendo a um aumento de 30% em relação a 2009. Destes, 53.441 foram autorizações em caráter temporário, com estada no país de até dois anos. Entre as autorizações temporárias, o aumento foi de 32%, e entre as permanentes, de 4,5%.

Porém, o questionamento que se coloca nesta pesquisa é: qual formação e qual trabalho estão sendo vislumbrados para a juventude brasileira, para que também possa ingressar no mercado de trabalho?

Os discursos se esvaziam quanto à falta de mão de obra, quando se considera a existência de uma população jovem fora da escola e sem trabalho. Parece haver um silêncio nos órgãos do governo e, em parte na academia, quando se trata de quase 10 milhões de jovens entre 15 e 29 anos que não estudam nem trabalham, conforme dados do IBGE – o que significa quase três vezes a população do Uruguai - sendo conduzidos ao abismo da exclusão ou à margem do processo social e da cidadania, porque esses jovens possivelmente não serão absorvidos pelo mercado de trabalho. Por outro lado, será que estão preparados para outra atividade produtiva que não seja o mercado de trabalho industrial, já que este dá mostras de que não consegue absorver a mão de obra? Estariam preparados para o setor terciário, que tem aumentado sua participação na contratação de profissionais com carteira assinada?

Numa outra perspectiva, o que se verifica pelos dados oficiais do governo e de organismos internacionais é que não há políticas públicas efetivas com foco na população jovem. Enquanto isso, o trabalho precário e a informalidade vão delineando o futuro desses jovens. Afinal, a experiência acumulada é um dos itens que determina a trajetória profissional, uma vez que as organizações produtivas a consideram como pré-requisito importante para o ingresso nas empresas.

Nesta pesquisa, não se tem a pretensão de entrar no mundo da escola e entender a problemática, o processo educativo ou a dinâmica do seu cotidiano, mas sim os resultados do processo educativo. Tem-se a intenção de entender a importância da escola na inserção profissional, por meio de jovens que trabalham e estudaram em escolas públicas. Questiona-se se há sintonia entre o universo escolar e o mundo do trabalho, do ponto de vista dos jovens, no que se refere a sua inserção no mercado profissional.

Parte-se de quatro hipóteses para responder a essa questão. Em primeiro lugar, as escolas se posicionam e cumprem diretrizes curriculares com o objetivo de formar para o mundo do trabalho, porém as instituições escolares não conseguem estabelecer conexão com a realidade e o termo “mercado de trabalho” torna-se abstrato e indeterminado. Consequentemente, as ações educativas direcionadas para atingir o objetivo da formação para o mundo do trabalho ficam prejudicadas.

Em segundo lugar, se de um lado as escolas não conhecem o mundo do trabalho, de outro lado as empresas também não conhecem o universo escolar, apesar de todos terem passado por ele. Com isso, a escola passa a ser uma instituição idealizada, e a responsabilidade e os problemas da formação passam a ser do sujeito da escolarização, isentando, de certa maneira, a escola. Desta forma, as empresas também escondem as suas deficiências de não conseguirem estabelecer relações com o sistema educacional. O resultado desta equação é que os jovens são responsabilizados por não terem uma educação adequada e não estarem preparados para o mundo do trabalho. Eles têm que assumir para si o sucesso ou fracasso no seu processo de inclusão/exclusão social.

Em terceiro lugar, a adaptação é a competência que a escola desenvolve nos jovens, além de incutir a ideia de meritocracia, que faz com que eles tenham dificuldades de enxergar o que a realidade espera deles. Por isso, eles assumem a responsabilidade por qualquer fracasso.

O jovem não recebe instrumentos conceituais e práticos para que possa situar-se no universo do mundo do trabalho e enxergar de forma crítica a sua realidade. Assim, ele absorve acriticamente a ideia de meritocracia. A partir daí, cada um passa a definir estratégias de sobrevivência, e a dura realidade é que a população mais pobre ingressa no mercado de trabalho muito cedo. E muitos jovens cedo se tornam arrimos de família. Neste caso, a luta pela sobrevivência toma o lugar de uma perspectiva de formação mais ampla.

Por outro lado, estudos levantados no banco de dissertações e teses da Capes apontam que a escola é inadequada para o mercado de trabalho. Isso é questionável, pois primeiro temos que saber a que mercado nos referimos, já que este é heterogêneo e difuso. Se considerarmos o setor industrial, tendo como porta-voz a Confederação Nacional das Indústrias (CNI), pode-se dizer que os estudos têm razão quando apontam a inadequação da escola ao mundo do trabalho. Mas para o setor terciário, sobretudo o comércio, que emprega grande quantidade de mão de obra, a resposta pode ser outra. No setor terciário da economia, as competências comportamentais são privilegiadas. Assim, este estudo tem como quarta hipótese que a escola é adequada para uma parcela específica do mercado de trabalho, em especial o segmento de comércio e serviços.

Diante disso, o objetivo da pesquisa consiste em verificar quais são as relações, aproximações e distanciamentos existentes entre o mundo do trabalho e o universo escolar dos jovens de 18 a 24 anos de idade, egressos da educação básica pública, em especial no Estado de São Paulo, no atual contexto brasileiro.

Para isso, faz–se necessário aguçar os sentidos para esses jovens, percebê-los como sujeitos que têm vozes e olhares sob a ótica da formação e do trabalho. Por meio de um estudo de caso com jovens que trabalham numa cooperativa do segmento supermercadista, em Santo André/SP, os dados serão levantados para a pesquisa empírica, por meio da aplicação das técnicas de questionário de campo, grupo focal e história oral de vida.

O objetivo do capítulo I consiste em apresentar um recorte da realidade dos jovens e, para isso, serão abordados alguns aspectos da juventude brasileira por meio de diferentes olhares: o contexto sociocultural, o conceitual, o acadêmico, o universo escolar e o mundo do trabalho. Nesses itens, serão abordados os resultados do processo educativo, que serão contrastados com dados oficiais do governo e de organismos internacionais como OIT (Organização Internacional do

Trabalho), ONU (Organização das Nações Unidas), OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), por exemplo.

A partir daí, no capítulo II, à luz da teoria crítica, especialmente Marcuse e Adorno, assim como autores contemporâneos como Bauman, Spósito, Dutra, Patto, Weller, Fiori e Roggero, entre outros, analisaremos a relação entre a escolarização e o trabalho na contemporaneidade, objetivando retomar o conceito de trabalho nas suas origens, entrar no mundo de serviços e comércio e entender a nova geração, que contempla os jovens de 18 a 24 anos de idade estudados nesta pesquisa. Além disso, busca-se entender a dinâmica do mundo do trabalho contemporâneo brasileiro e situar o modelo de gestão de competências que retroalimenta o sistema educacional, uma vez que as corporações traçam diretrizes a serem seguidas pela escola básica. Por outro lado, a formação, nessa sociedade do conhecimento, torna-se fundamental para se entender o processo de dominação social, que tem se dado por meio de uma pseudoformação.

Por fim, no capítulo III, apresentam-se a pesquisa empírica e as análises dos dados e informações coletados, que trazem elementos concretos da realidade de jovens entre 18 a 24 anos que trabalham na empresa Coop. Num primeiro momento, busca-se entender a empresa e perceber suas políticas de contratação e treinamento de pessoas e os conflitos existentes internamente na organização. Em um segundo momento, busca-se contatar os jovens funcionários para que participem ativamente da pesquisa.

A primeira fase da pesquisa de campo consistiu na aplicação de um questionário aos gerentes de lojas, com o objetivo de entender qual a visão deles sobre os jovens que lideram e sobre como os veem e o que os diferencia em relação a sua época. Num segundo momento da etapa de campo, por meio da técnica de grupo focal, composto por 12 jovens, tem-se o propósito de entender a relação entre a escolarização e trabalho. Por fim, a terceira etapa contempla entrevistas de história oral de vida com 2 narradores, que narram suas estratégias de sobrevivência para o enfrentamento da pseudoformação e condições socioeconômicas difíceis de suas famílias.

Finalmente, esta investigação busca identificar pontes ou abismos, na relação entre formação e trabalho, no que se refere à inserção profissional pela ótica dos jovens brasileiros de 18 a 24 anos, sujeitos de direitos sociais.

CAPÍTULO I

OLHARES PARA A JUVENTUDE BRASILEIRA

A metáfora da UTI - Unidade de Terapia Intensiva – será utilizada para introduzir este capítulo. Imagine uma cena em que se tem um paciente que está hospitalizado, com um diagnóstico ainda pouco preciso devido a vários sintomas complexos apresentados. Os cientistas pesquisadores parecem pouco saber sobre o assunto e aparentemente não desperta neles grande interesse.

Com o paciente internado e em estado grave, os monitores estão todos ligados para poder compreender as oscilações e a gravidade dos sintomas para que se possa encontrar um aspecto sadio que permita dar os primeiros passos para a sua recuperação.

Esse cenário representa a juventude brasileira. Ela está nessa UTI e a expectativa de superação dessa situação residia na melhora das condições econômicas do país e na consolidação da democracia. Esse contexto deu-se, há 18 anos, mas a situação dos jovens permanece no mesmo estágio desolador e com expectativas latentes ainda.

Os limites são tênues entre o abismo da exclusão e a cura desse “paciente” para a aquisição da autonomia, mas não é impossível transpô-los. Não há como, em um quadro clínico grave, manter-se iludido, assim como não acreditar que fatores contextuais e muitas vezes subjetivos podem aflorar e ressuscitar o moribundo. Entretanto, há diversos fatores que emperram essa formação, trazidos, muitas vezes, por questões extramuros escolares.

Diante desse quadro, buscou-se selecionar alguns setores que possibilitam a discussão sobre a situação do jovem brasileiro. Encontraram-se, no caminho, muita demagogia, discursos e ideologias vazias. Foram percorridos, para a pesquisa, os conceitos, a produção acadêmica, as políticas públicas, o universo escolar e o mundo do trabalho, para se ter a dimensão da problemática e ter a clareza da ponte estreita que a juventude brasileira atravessa; há um abismo a ser ultrapassado e qualquer deslize pode levar à produção do lixo humano, assim, é preciso buscar a superação das contradições atuais.

1.1 Um olhar para as transformações do contexto atual

A reconfiguração do contexto geo-político-econômico mundial que começou a se intensificar a partir de meados da década de 1980 rompeu o cenário que se estabeleceu desde o final da II Grande Guerra com a divisão do mundo em duas superpotências rivais. Segundo Fiori (1993, p. 04), as transformações culturais produzidas pelas inovações tecnológicas, especialmente no plano das comunicações, com a massificação e globalização da mídia, permitiram aumentar o grau de centralização da produção, bem como a extensão e a velocidade de circulação de valores, símbolos e informações, de modo que o autor considerou que o mundo entrou na era da “informação instantânea”.

Fiori (1993) salienta que, com o choque nos preços do petróleo, os países capitalistas ocidentais responderam às crises internacionais com o modelo de gestão econômica neoliberal dos governos Thatcher e Reagan, na década de 1980, foram representantes desse momento e quando a ordem era estabilizar, desregulamentar e privatizar, receberam apoio dos outros governos e da comunidade financeira internacional, considerando o mercado como o mecanismo competente de auto-regulação econômica e social. Essa concepção neoliberal se instalou no Brasil a partir de 1990.

Para Fiori (1993, p.6) “desse projeto global, já passou para a história sua principal obra: os processos de globalização produtiva e tecnológica e de desregulação financeira de um capitalismo definitivamente universalizado”.

A globalização econômica constituiu um fenômeno engendrado pela própria dinâmica do sistema capitalista de se reproduzir e se expandir; e, para tanto, havia a necessidade de se criarem novos mercados consumidores nos países subdesenvolvidos e/ou em desenvolvimento. Nessa perspectiva, percebe-se uma mudança nas formas de entrada de capital em qualquer território nacional, quebrando barreiras, sejam elas políticas, culturais, sejam elas sociais.

Isso se torna mais nítido com o processo de aquisição e fusão de empresas em outros territórios e mostra como o capital financeiro se alastra numa velocidade em que não há fronteiras para a sua expansão. Para Souza (2002), no mundo empresarial, não são apenas as mais fortes organizações, robustas e consolidadas no mercado, que engolem as mais fracas ou as maiores que derrotam as menores.

No contexto atual, também as empresas mais velozes ultrapassam as mais lentas. Com isso, nota-se um processo acelerado e dinâmico de transformação, competitividade e reinvenção dos mercados; e com ele, novas demandas e exigências para os países, as empresas e os indivíduos.

Ao estabelecer determinado padrão de consumo e de comportamento dos indivíduos, define-se também o estilo de vida e as regras de convivência em toda a sociedade, como Marcuse (1969) salientou, permitindo entender o significado e o impacto da globalização no contexto atual:

> Em virtude do modo pelo qual organizou a sua base tecnológica a sociedade industrial contemporânea tende a tornar-se totalitária. Pois, "totalitária" não é apenas uma coordenação política terrorista da sociedade, mas também uma coordenação técnico-econômica não-terrorista que opera através da manipulação das necessidades por interesses adquiridos. Impede, assim, o surgimento de uma oposição eficaz ao todo. (grifo meu)(MARCUSE,1969, p.25)

Bauman (2010), em consonância com as palavras de Marcuse, entende que a globalização – que ele chama de modernidade líquida, em que a economia se baseia no excesso de ofertas, está centrada no consumidor e aposta no envelhecimento acelerado dos produtos e no desaparecimento instantâneo do seu poder de sedução, a fim de gerar e despertar novos consumidores e manter aqueles cativos; nessa situação, a "atual fase de transformação progressiva da ideia de cultura é estimulada e administrada pelas mesmas forças que promovem a emancipação dos mercados em relação aos vínculos sociais, políticos, éticos etc" (BAUMAN, 2010, p. 35).

A manipulação das necessidades de consumo dos indivíduos, dando-lhes a sensação de bem-estar e acesso fácil a produtos e serviços, propicia um estilo de vida supostamente melhor que impede qualquer mudança ou contestação. Com um cartão de crédito em mãos, diz Bauman (2010, p. 12) "é possível inverter a ordem dos fatores: desfrute agora e pague depois! Com o cartão de crédito o indivíduo está livre para administrar sua satisfação, para obter as coisas quando desejar, não quando ganhar o suficiente para obtê-las".

Embora a livre escolha de ampla variedade de produtos não seja garantia de liberdade, surge um padrão de pensamento e de comportamento "unidimensionais" (MARCUSE, 1969), em que é repelida a oposição ao modelo que se expande:

> Os produtos doutrinam e manipulam; promovem uma falsa consciência que é imune à sua falsidade. E, ao ficarem esses produtos benéficos à disposição de maior número de indivíduos e de classes sociais, a doutrinação que eles portam deixa de ser publicidade; torna-se um estilo de vida [...] Surge assim um padrão de pensamento e comportamento unidimensionais no qual as ideias, as aspirações e os objetivos que por seu conteúdo transcendem o universo estabelecido de palavra e da ação são repelidos ou reduzidos a termos desse universo. (MARCUSE, 1969, p.32).

No que se refere ao estabelecimento desse padrão de pensamento e de comportamento, Chauí (2006) permite reforçar as ideias de Marcuse (1969) e de Bauman (2010) ao dizer que:

> a ideologia consiste precisamente na transformação das ideias da classe dominante em ideias dominantes para a sociedade como um todo, de modo que a classe que domina no plano material (econômico, social e político) também domina no plano espiritual (das ideias). (CHAUÍ, 2006, p. 85)

Por ser um instrumento utilizado de forma sutil e quase imperceptível aos indivíduos, ou aos países de economia menos desenvolvida, a dominação é exercida em nome de uma nova ordem econômica global.

Outro fator alinhado à globalização econômica que traz mudanças significativas na sociedade é o progresso tecnológico. Segundo Marcuse (1969, p. 35), “progresso” não é um termo neutro; mas encaminha para fins específicos e esses fins são definidos pelas possibilidades de melhorar a condição humana. Salienta que este

> [...] contém um valor bem determinado que indica o princípio imanente do progresso sob o qual a sociedade industrial moderna se desenvolveu empiricamente. Seus elementos essenciais poderiam ser assim caracterizados: *o mais alto valor consiste na produtividade*, não somente no sentido de aumentar a produção dos bens materiais e intelectuais, mas também no sentido de uma dominação universal da natureza. (MARCUSE, 2001, p. 115)

Para Marcuse (2001), o progresso técnico poderia ser a pré-condição de todo progresso humanitário, em que se estabeleceria o alto grau de domínio sobre a natureza que propiciaria a riqueza social. A partir daí, as necessidades humanas poderiam ser satisfeitas. Entretanto, o autor salienta que não é uma regra geral que o progresso humanitário será alcançado pelo progresso técnico, pois este traz em seu bojo a produtividade pela qual se estabelece uma das formas de dominação. De acordo com o autor, comparativamente, a dominação

> [...] aparece como a da racionalidade produtiva e tecnológica. Como tal, a dominação é aceita e defendida, e os homens fazem dela sua própria causa. O resultado é um estado de dependência universal, mútua, que obscurece a hierarquia efetiva. Por trás do véu da racionalidade tecnológica aceita-se a heteronomia universal sob a forma de liberdade e conforto. (MARCUSE, 2001, p. 96).

Da forma como é posta para a sociedade, sutil e eficazmente, a ideia de progresso por meio da globalização e da tecnologia, associada à competitividade e à produtividade como meios de sobrevivência e de desenvolvimento, encontra facilmente adeptos, pois supostamente ninguém, a principio, é contra a evolução e o crescimento, assim como os indivíduos não querem abrir mão do estágio de conforto em que se encontram. Desse modo, incute-se em toda a sociedade ideias que se tornam incontestáveis para as pessoas. Por trás desse véu, existe toda uma concepção econômica, social e política, como Chauí (2006) definiu.

Percebe-se nitidamente, por exemplo, a teoria do capital humano que foi inspirada na teoria neoclássica desenvolvida por Theodore Schultz[6] – Prêmio Nobel de Economia, como capital educacional e depois aperfeiçoada por Gary Becker. Pelos estudos dessa teoria, constatou-se a ampliação da produtividade econômica gerada por meio da educação e, consequentemente, o aumento das taxas de lucro. Aplicada à área educacional, a teoria gerou uma visão tecnicista sobre o ensino e as instituições escolares, bem como foi grande influenciadora dos organismos internacionais, em especial, do Banco Mundial. No Brasil, a influência dessas ideias teve repercussão sobre a política educacional, do período militar até os dias de hoje.

Pela ótica neoliberal, tem-se equiparado capital e trabalho como fatores de produção. A educação proporcionaria o desenvolvimento econômico, de modo que o desenvolvimento do indivíduo passa a ser sua responsabilidade, assim como a sua inserção social, o seu emprego e sua empregabilidade[7]. Essa ideia gera ramificações contundentes no mundo do trabalho e impactos diretos na gestão das instituições e na vida dos indivíduos que se fundam na ideia de meritocracia.

---

[6] Fonte: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/teoria_capital_humano.htm.(acessado em 08.06.2011)

[7] Segundo Elaine Saad (Manual de Gestão de Pessoas e Equipes, p. 548), a “empregabilidade é a capacidade que cada um de nós tem de gerar emprego e renda”. O conceito de empregabilidade está relacionado à capacidade do indivíduo de manter-se empregado ou, quando for demitido, conseguir se recolocar no mercado de trabalho com facilidade. Neste sentido, a responsabilidade de gerar emprego é do indivíduo, por isso a necessidade de se manter atualizado constantemente.

Além disso, os investimentos em educação passam a ser estipulados por critérios similares aos investimentos capitalistas, já que estes se tornaram um fator de produção e, como tal, o retorno desse investimento é acompanhado de parâmetros de produtividade, controle de custos, eficácia do sistema etc. O mais relevante são as relações que se estabelecem entre escolas, mundo do trabalho e alunos. Por esta lógica, ao se tornar fator de produção, na ótica da empresa, o aluno torna-se insumo do processo produtivo e, ao ser visto como insumo, a escola é entendida como fornecedora de mercadoria. Enquanto a escola é vista, pela empresa, como fornecedora, o mercado de trabalho é entendido como cliente e o aluno passa a ser uma mercadoria a ser entregue ao mercado pela escola. Pela ótica do aluno, a escola deveria ser uma prestadora de serviços, um serviço subsidiado pelo governo. A empresa, por sua vez, poderia ser a fonte de oportunidades. Contudo, a posição do aluno é ambígua e essa falta de clareza de papéis pode se refletir diretamente na deriva em que vivem os jovens que estão inseridos neste contexto regido pela atual etapa da lógica capitalista.

A concepção da teoria do capital humano e das ideias neoliberais, segundo Rodrigues (2007), é reafirmada e compartilhada entre a classe empresarial e o governo. Para o autor, a educação escolar é vista pelos empresários como educação-mercadoria e mercadoria-educação, ambas vinculadas à valorização do capital. A distinção se dá quando se entende a educação como serviços educacionais e, portanto, vê-se a prática social educacional como mercadoria-fim, como educação-mercadoria, ou, enquanto mercadoria–insumo utilizado nos processos produtivos industriais, tratando-se de mercadoria-educação. Especificamente, para esta última, a qualificação de mão-de-obra é fundamental e, por isso, faz ecoar o discurso voltado para o desenvolvimento e a competitividade, clamando pela ação do Estado, seja como fornecedor qualificado de mercadoria-educação, seja como agência reguladora desse fornecimento. Por outro lado, o governo sofre pressão dos empresários de serviços educacionais que lutam pela liberdade de ensino e combatem a intervenção estatal.

Quando se olha para a juventude neste contexto de economia globalizada e marcado pelo progresso tecnológico, percebe-se que no âmago desse processo e de interesses político-econômicos diversos, permeados pela ideia de meritocracia, está-se, em última instância, liberando o Estado de suas obrigações e forçando o indivíduo a assumir para si toda a responsabilidade. Os indivíduos nem percebem

aquilo que está por trás dos jogos políticos de linguagem, em que as consequências dessas palavras poderão dificultar o acesso às oportunidades e por isso não há questionamentos. Com isso, percebe-se que o regime democrático vela, por meio da ideia de liberdade, as desigualdades existentes.

1.2 Um olhar conceitual

Os termos adolescência e juventude oscilam no interstício entre a infância e a vida adulta e, muitas vezes, constituem palavras sinônimas e/ou complementares. Para León (2005, p.10), “os conceitos de adolescência e juventude correspondem a uma construção social, histórica, cultural e relacional que, através de diferentes épocas e processos históricos e sociais vieram adquirindo denotações e delimitações diferentes”.

O termo adolescência é usado na psicologia em suas ramificações como a psicologia social, clínica e educacional “na perspectiva de uma análise e delimitação partindo do sujeito particular e seus processos e transformações como sujeito” (LEÓN, 2005, p.11), no sentido de se fazer referências à fase da vida relacionada à puberdade até o desenvolvimento da maturidade reprodutiva, às alterações emocionais e comportamentais. O termo juventude, para o autor (2005), é cunhado por sociólogos, economistas, educadores e historiadores referindo-o à categoria social, ou como segmento da população, ou como geração.

Mundialmente, o Ano Internacional da Juventude estabelecido pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1985, teve repercussões sobre a pauta de políticas públicas dos países da América Latina, exceto o Brasil, que estava engajado nas questões de meninos e meninas de rua, na década de 1980.

Por isso, no Brasil, o termo adolescência, a partir dos anos 1980 até recentemente, foi predominante no debate público, na mídia e nas ações sociais. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, é o resultado de um movimento social em defesa da infância e adolescência, centrado na ideia da adolescência como fase especial do ciclo da vida que exige cuidados e proteção especiais e que é amparada, atualmente, por uma legislação específica. A criança e o adolescente, na faixa etária entre 12 e 18 anos de idade, passam a ser entendidos como sujeitos de direitos. Em decorrência dessa perspectiva, culturalmente, a juventude se manteve associada ao período da adolescência, pois praticamente

todas as ações do Estado como da sociedade civil foram destinadas para o público no limite máximo dos 18 anos de idade.

Os jovens acima da idade de 18 anos ficaram desamparados pelas ações e debate sobre direitos e cidadania trazidos pelo ECA, assim como o termo juventude até meados dos anos 1990 ficou fora do escopo da tematização social. Novaes (2009) afirma que:

> [...] a juventude não encontrava seu lugar tanto no âmbito das políticas de proteção social quanto entre aquelas que visavam à transferência de renda. Ou seja, como segmento populacional, com questões específicas de exclusão e inclusão social, os jovens continuavam invisíveis. Assim, reinserção escolar e capacitação para o trabalho eram vistos como antídotos à violência e à fragmentação social, e não como direitos dos jovens. (NOVAES, 2009, p. 16).

A crise do emprego que se alastrou nos anos de 1990 e todo processo de exclusão e violência que se abateu, principalmente, sobre o extrato da população jovem fez com que se despertasse para a necessidade de reconhecer os jovens como sujeitos de direito. Segundo Novaes (2009, p. 19), “a expressão *jovens como sujeitos de direitos,* pela ótica das demandas juvenis, está ancorada na compreensão da indivisibilidade dos direitos individuais e coletivos e expressa o grande desafio das democracias contemporâneas para articular igualdade e diversidade”.

Sposito (2006) e Silva e Andrade (2009) ressaltam que episódios que tiveram repercussão nacional, como o assassinato do índio pataxó em Brasília, a chacina dos adolescentes na igreja da Candelária no Rio de Janeiro e as rebeliões de jovens em conflito com a lei no interior de várias unidades da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM), a partir de 1997, fizeram com que fossem desencadeadas ações públicas voltadas para os segmentos juvenis. Entretanto, associava-se a juventude à violência, aos comportamentos de risco e à transgressão. Surgiram iniciativas públicas, muitas delas em parceria com organizações não-governamentais (ONGs), fundações empresariais e do poder público tanto no nível federal, como estadual e municipal.

Além disso, o Brasil assumiu compromissos internacionais sob a coordenação das Nações Unidas (ONU), junto ao Programa Mundial de Ação para a Juventude (1995) e do Plano de Ação de Braga (1998). Em 2003, foi criada a Comissão de Juventude com a incumbência de construir um Plano Nacional de

Juventude e um Estatuto da Juventude. Em 2005, o governo federal criou a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), que atuaria com o apoio do Conselho Nacional de Juventude (Conjuve), com o propósito de possibilitar a estruturação de uma Política Nacional de Juventude no país.

O conceito de juventude se vincula, de alguma forma, à dimensão da fase do ciclo da vida entre a infância e a maturidade, delimitada a partir da faixa etária, de um contingente populacional, uma categoria social, uma geração, uma condição social.

Segundo Andrade (2008), o recorte etário para determinar quem são os jovens deve levar em consideração que juventude é uma categoria em construção social e histórica. A adoção do recorte etário de 15 a 29 anos de idade para os jovens brasileiros segue uma tendência geral dos países que buscam instituir políticas públicas de juventude. A maior expectativa de vida para a população em geral e a dificuldade desta geração em ganhar autonomia, em função da dinâmica do mundo do trabalho, justificariam essa amplitude etária.

León (2005) afirma que por si só a categoria etária não é suficiente para a análise da condição juvenil, nem é suficiente tampouco homogeneizar o conjunto dos sujeitos que têm uma idade em uma determinada faixa, mas a categoria é necessária para uma delimitação básica, pois o autor alerta, por exemplo, que não dá para considerar a juventude rural pelo mesmo parâmetro etário aplicado a um jovem urbano, bem como aos jovens de classes economicamente elevadas. Por isso, a faixa etária serve somente como uma referência demográfica.

No âmbito mundial, Aquino (2009) considerou que, nas décadas finais do século XX, verificaram-se mudanças na distribuição etária da população devido ao crescimento do grupo jovem que se denominou como “onda jovem”:

> [...] significa o aumento relativo da população em idade ativa, o que pode ter efeito positivo sobre a dinâmica do desenvolvimento sócio-econômico e, por isso, tem sido qualificado como bônus demográfico. A partir deste quadro, delineia-se nova perspectiva sobre a juventude, em que perde força a conotação problemática do jovem e ganha relevo um enfoque completamente inovador: a juventude torna-se ator estratégico do desenvolvimento. (AQUINO, 2009, p. 26).

Para Novaes (2009, p. 16), o papel de agentes para o desenvolvimento dos jovens, criados pelos organismos internacionais, era o crescimento econômico para sair da crise, por isso, naquele momento, prevaleceu o enfoque dos jovens como

capital humano. Significava responder ao desemprego de jovens por meio de projetos de capacitação ocupacional e inserção produtiva com ênfase no chamado empreendedorismo juvenil. Surgiram vários programas e projetos sociais executados em parceria com governos e organizações do terceiro setor, na grande maioria dos casos apoiados por organismos internacionais. O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), por exemplo, financiou programas de capacitação de jovens em diferentes países da América Latina. (NOVAES, 2009, p. 16)

Abramo (2005, p. 20), seguindo a sistematização feita por Dina Krauskopf, considera a abordagem que trata a juventude como o período de transição entre a infância e a idade adulta, gerando políticas centradas na preparação desses jovens para o mundo adulto. A base de toda política nesta perspectiva por excelência está centrada na educação por meio de complemento do tempo estruturado pela oferta educativa e de programas dirigidos ao uso do tempo livre, de esporte, lazer e voluntariado. O serviço militar também pode ser visto como um programa preparatório de destrezas específicas. Reforçando esta posição, Aquino (2009) considera que o sentido de "preparar o jovem" está diretamente relacionado com o objetivo de gerar um adulto socialmente ajustado e produtivo.

Outra abordagem está relacionada à ideia de moratória social, em que se estende a vida estudantil e, assim, retarda-se o ingresso do jovem no mercado de trabalho, permitindo ao estudante ter novas experiências que o ajudem no seu desenvolvimento. Aquino (2009) expressa que:

> [...] a identificação usual do jovem como "estudante" – e, portanto, livre das obrigações do trabalho – indica o peso da compreensão transicional ainda hoje, atualizada pela noção de *moratória social*: um crédito de tempo concedido ao indivíduo que protela sua entrada na vida adulta e possibilita experiências e experimentações que favorecerão seu pleno desenvolvimento, especialmente em termos de formação educacional e aquisição de treinamento. (grifo meu) (Aquino, 2009, p. 26)

Segundo Abramo (2009), outra abordagem vê o jovem como ator estratégico do desenvolvimento e está orientada à formação de capital humano e social para enfrentar os problemas de exclusão social que podem afetar os jovens, bem como capacitá-los para atender às exigências de novos padrões tecnológicos e transformações produtivas. Para a autora, trata-se de uma perspectiva includente, centrada na formação educacional e de competências para o mundo do trabalho. Essa abordagem foi apoiada pelos organismos internacionais e fundações

empresariais do setor privado, a partir da década de 1990. Em consequência disso, tem se intensificado os trabalhos realizados por Organizações Não Governamentais (ONG) para jovens, disseminados como formas de desenvolvimento do "protagonismo juvenil" e mais, recentemente, como empreendedorismo.

A abordagem conceitual de juventude é relevante para que a partir dela possa dar direcionamento a ações mais efetivas de enfrentamento dos problemas dos jovens e não se limitar a diversas políticas compensatórias que não resolvem a problemática dessa parcela da população. Muitas vezes a falta de clareza conceitual faz com que a sobreposição de faixa etária do adolescente (de 12 a 18 anos) e do jovem (de 15 a 29 anos) dê margens a ambigüidades ou até considerar inclusos, aqueles que, de fato, estão excluídos, como é o caso dos jovens brasileiros de 18 a 24 anos de idade.

1.3 Um olhar para a pesquisa acadêmica

A temática juventude ainda é recente no Brasil, como se pode constatar no levantamento do estado da arte sobre juventude coordenado por Sposito[8] em 2000 e 2009, em que se traçou um panorama da produção acadêmica em Educação, no período de 1980 a 1998 e de 1999 a 2006, quando se alargou seu escopo para outras áreas da academia que tratassem o tema juventude.

A produção de pesquisa do primeiro período, de 1980 a 1998, correspondeu a 8667 estudos, sendo que desses, 7500 dissertações e 1167 teses. Constatou-se que a produção sobre o tema juventude, especificamente na área de Educação, correspondeu a 387 trabalhos defendidos, sendo 332 dissertações e 55 teses.

Sposito (2009) deu continuidade ao levantamento da produção acadêmica, agora envolvendo o período de 1999 a 2006, ampliando a sua abrangência e desenvolvendo o estudo com uma equipe multidisciplinar sobre juventude na pós-graduação brasileira, nas áreas de Educação, Ciências Sociais e Serviço Social.

[8] Marília Pontes Sposito coordenou os trabalhos de Estado do Conhecimento – Juventude e Escolarização, em 2000. Trata-se de um levantamento de todas as pesquisas realizadas e defendidas sobre juventude, no período de 1980 a 1998, nos programas de pós-graduação em Educação, extraídos dos resumos publicados pelo CD-ROM da ANPED. Em 2009, deu continuidade ao balanço das pesquisas coordenando os trabalhos de O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social, no período de 1999 a 2006, extraídos do banco de teses do portal da Capes.

Nesse período, foram identificadas 1189 dissertações e 238 teses, referentes a estudos que tratavam sobre a temática dos jovens e foram constatadas 1427 pesquisas realizadas, sendo dessas, 971 em Educação, 144 em Serviço Social e 312 em Ciências Sociais (13 em Ciências Políticas, 117 em Antropologia e 182 em Sociologia).

Segundo Sposito (2009, p. 19), apesar de, em termos absolutos, as pesquisas constituírem um universo significativo, em termos relativos ainda não ocupam grande relevância nas áreas cobertas pelo estudo. Observou-se que na área de Educação, especificamente, tem havido um crescimento discreto, pois nos estudos sobre juventude produzidos no período de 1980 a 1998 houve participação da área de Educação em 4,5% sobre o total, enquanto no período de 1999 a 2006 essa participação foi de apenas 6%.

No primeiro período, de 1980 a 1998, os trabalhos foram classificados e aglutinados por tema principal em eixos temáticos, estrutura que se manteve no segundo período também de 1999 a 2006, com alguns desdobramentos apenas. Para os efeitos da presente pesquisa, o foco concentrou-se nos trabalhos que localizavam os eixos temáticos que versavam sobre a tríade juventude, trabalho e escola, conforme traçados por Corrochano e Nakano (2000), em que constataram 80 trabalhos realizados correspondendo a 20,7% desse total. Desses, vale ressaltar que, apenas 2,5% partem do mundo do trabalho para refletir sobre o espaço escolar, conforme se observa na tabela 01 abaixo.

Tabela 01 - Distribuição das teses e dissertações de acordo com o espaço investigado

Espaços de investigação	**Frequência Absoluta**	**%**
Escola	57	71,3
Trabalho	2	2,5
Trabalho e Escola	10	12,5
Bairro	1	1,3
Escola e Bairro	2	2,5
Outros	8	10,0
Total	**80**	**100,0**

Fonte: SPOSITO (2000).

Especificamente, esses 2 trabalhos consideraram o setor terciário, segmento supermercadista, para a realização dos estudos de campo. Um deles, realizado por Vieira (1997), retratou o trabalho de jovens empacotadores entre 14 e 16 anos no mercado formal. A autora constatou que a escola insere nos adolescentes um sentimento de incapacidade intelectual, isto é, de que são capazes de somente realizar trabalhos manuais. Entretanto, no trabalho, os jovens encontram um espaço de autoafirmação, sentem-se valorizados pela família e amigos, bem como conseguem adquirir objetos de consumo para o ingresso na cultura de massa. Outro trabalho, de Siqueira (1998), retratou jovens trabalhadores estudantes em supermercados de Buenos Aires e Porto Alegre. A escola para estes jovens consistia num espaço de sociabilidade e também de construção de sonhos para o futuro. Entretanto, de acordo com as falas dos jovens, a escola é rotineira, cansativa e desconsidera a condição de trabalhador (CORROCHANO; NAKANO, 2000).

Segundo Corrochano e Nakano (2000, p. 168), das investigações examinadas sobre os jovens, estas apontam para a inadequação da escola, no que se refere ao descompasso entre as aspirações dos alunos quanto às questões profissionais e as competências oferecidas pela escola, bem como, há também certa repetição na conclusão dos trabalhos examinados, quanto à precariedade da qualidade da educação oferecida aos jovens. Diante disso, as autoras apontam para a abertura de novas possibilidades de investigação que necessariamente exigirão “um diálogo teórico mais estreito com a Sociologia do Trabalho e a Economia. Evidentemente, essa interação caminhará ao lado de um aprofundamento necessário em torno dos estudos que tratam a juventude como uma categoria social”.

Abramo (2007, p. 74) considera que, na academia, depois de anos de quase total ausência, os jovens voltam a ser tema de investigação e reflexão. Observa que a maior parte da reflexão é ainda destinada a discutir os sistemas e instituições presentes nas vidas dos jovens, como a escola, ou a família, ou ainda os sistemas jurídicos e penais, ou mesmo as estruturas sociais que conformam situações “problemáticas” para os jovens, sendo que poucas delas enfocam o modo como os próprios jovens vivem e elaboram essas situações. Somente recentemente surgiram estudos voltados para a consideração dos próprios jovens e suas experiências, suas percepções, formas de sociabilidade e atuação.

Conforme Corrochano e Nakano (2006), no segundo período de estudos, a tríade juventude, trabalho e escola foi subdividida em: a) jovens e trabalho e b)

jovens, trabalho e escola. Especificamente, os temas Jovens e Trabalho foram contemplados em 91 estudos realizados, sendo 51,6% das investigações se concentraram na área de Educação (47 trabalhos), 20,9% na área de Serviço Social (19 estudos) e 27,5 % em Ciências Sociais (20 trabalhos de Sociologia e 5 de Antropologia).

As autoras observaram que a maioria dos trabalhos realizados, independente da área e subtemas, apresentam “um panorama geral da crise e das transformações no mundo do trabalho e a defesa da centralidade desta esfera na vida dos indivíduos, tomando como base autores da área de Sociologia e da Economia, com ênfase em políticas sociais e do trabalho” (CORROCHANO; NAKANO, 2009, p. 21/22). No que se refere aos estudos na área de Educação, eles apresentaram uma tendência bastante forte no sentido de estabelecer nexos entre as transformações do mundo do trabalho e as novas exigências para a formação.

Corrochano e Nakano (2009) consideram que, tradicionalmente, a problemática da formação/qualificação para o mundo do trabalho, na área da Educação, é uma questão latente que aparece nas pesquisas, alinhada também à inserção de jovens no mercado de trabalho. Observam ainda que a maioria dos estudos aborda um segmento específico de jovens para análise, os das camadas mais pobres da população, bem como constatam uma grande quantidade de pesquisadores que atuam também como profissionais que lideram programas e projetos analisados.

Dentre os trabalhos levantados pela pesquisa sobre o estado da arte na temática de juventude, e considerando aqueles que têm maiores aproximações com a problemática do presente estudo, podem-se destacar as seguintes pesquisas:

1. Carabajal (2005) – *Tem gente atrás da máquina? A educação profissional em uma fábrica de calçados: um estudo de caso* - da área de Educação, que traz uma pesquisa sobre um programa desenvolvido no interior de uma empresa do setor calçadista - Azaleia. O autor pesquisa o papel do CPD – Centro de Desenvolvimento Profissional - na profissionalização e inserção de um grupo de jovens a partir do processo de qualificação, como multioperadores de calçado, e suas trajetórias.
2. Mesquita (2006) – *O desemprego dos jovens e as políticas públicas no Brasil pós 1990* - da área de Sociologia, que faz um estudo comparativo de duas iniciativas brasileiras de âmbito nacional, o PNPE – Programa Nacional de Primeiro

Emprego e o CIEE – Centro de Integração Empresa- Escola. Este último está atrelado ao setor privado e tem como objetivo apoiar o ingresso dos jovens no mercado de trabalho na modalidade estágio, tendo conseguido bons resultados, mesmo que esse tipo de inserção tenha se caracterizado, em algumas empresas, como exploração de mão de obra. O outro é de iniciativa do poder público federal, também com foco na inserção de jovens. O pesquisador reconhece a importância do programa de abrangência nacional, porém indica a necessidade de reformulações. O PNPE está acoplado atualmente ao ProJovem Trabalhador e a ação de apoio à inserção no emprego formal deixou de existir, restringindo o campo de atuação à qualificação profissional e preparação para ocupações alternativas de geração de renda.

3. Soares (2006), da área de Sociologia, aborda teoricamente a juventude e define, dentre as juventudes, os jovens de classe popular como foco de seu estudo. Apresenta características específicas desse grupo que têm que ser levadas em consideração no PNPE e a partir das análises dos dados traz três elementos, trabalho, família e educação, que precisam ser articulados com as políticas públicas para que haja êxito.
4. Corrochano (2001) – *Jovens olhares sobre o trabalho: um estudo de jovens operários e operárias em São Bernardo do Campo* - da área de Educação, realizou seus estudos sobre jovens operários e operárias a partir do espaço produtivo de três fábricas do setor de autopeças, na região do ABC/São Paulo. Busca no seu trabalho captar quais são as percepções que os jovens estudados têm sobre o trabalho e observa que eles vivem a experiência do trabalho de formas diferentes e que os sentidos do trabalho não são homogêneos, extrapolando a relação com o mundo fabril. Conclui ainda que o trabalho permanece como uma esfera importante para estes jovens, que nele depositam boa parte de seus sonhos e projetos.

Ainda no segundo período de estudos sobre juventude, de 1999 a 2006, segundo Peregrino (2009), a produção realizada para compor a tríade jovens, trabalho e escola, correspondeu a 65 pesquisas concluídas. Foram agrupadas em três subtemas: a) os jovens e a escola noturna (com 16% dos trabalhos), b) os jovens estudantes e a reforma do ensino médio (com 43% dos estudos) e c) escola e trabalho: trajetórias cruzadas e perspectivas juvenis (com 41% dos trabalhos).

Desse montante de pesquisas realizadas, 94% do total produzido pertencem à área de Educação, percebe-se, com isso, a ausência de estudos nas demais áreas.

No tocante ao subtema escola e trabalho: trajetórias cruzadas e perspectivas juvenis, este traz a perspectiva do significado do trabalho e da escola para os jovens. Neste sentido, a pesquisa de Rodrigues (2001) com o tema “Ensino Médio como fator de empregabilidade entre jovens das camadas populares”, afirma que a conclusão do ensino médio tende a ser um fator de ampliação da empregabilidade, quando conjugado a certo grau de inserção de um indivíduo (ou de uma população) no mercado de trabalho. Por meio da experiência de um conjunto de jovens pertencentes a um estrato social comum, a autora analisa as formas de relação entre escola e trabalho com o objetivo de compreender a importância relativa da escola de ensino médio nos tempos atuais.

Diante desse cenário, percebe-se que, pelos balanços acadêmicos realizados sobre o campo da juventude, no que tange à temática jovens, trabalho e escola, as pesquisas que tomam como base o mundo do trabalho para entender o universo escolar ainda têm muitas questões a serem exploradas.

Nesta perspectiva, o presente estudo busca contribuir para a pesquisa acadêmica partindo do mundo do trabalho para entender o universo escolar, por meio dos jovens de 18 a 24 anos de idade que trabalham, observando a sua inserção no mercado de trabalho, buscando entender a importância da escola em suas vidas.

Como afirmado por Abramo (2007) e também por Sposito (2009), o tema juventude abarca uma produção significativa, porém ainda discreta quantitativamente. Se as pesquisas contribuem para as discussões e propiciam elementos que dão sustentação às políticas públicas para a juventude, então se tem um longo caminho a percorrer. Afinal, atualmente não há uma política pública bem articulada com direcionamento para essa parcela da população brasileira.

Por outro lado, esses estudos suscitam a necessidade cada vez maior de trabalhar políticas públicas com caráter multidisciplinar e interdisciplinar, como foi constatado nos levantamentos dos trabalhos realizados sobre a temática juventude nas áreas de Educação, Serviço Social e Ciências Sociais (Antropologia, Ciências Políticas e Sociologia). Diferentes olhares tendem a proporcionar mais elementos capazes de propiciar análises de maior profundidade das variáveis que impactam o

universo juvenil e, com isso, possibilitam traçar com clareza e assertividade a realidade da juventude brasileira.

1.4 Um olhar para o universo escolar

O Brasil vive a plena democracia, embora, em termos educacionais, o país tenha, nos últimos anos, sofrido imensos retrocessos. As instituições brasileiras estão mais consolidadas, a economia está fortalecida e governos democráticos são eleitos pelo voto; porém, quando observamos os indicadores educacionais do país, questionamos o posicionamento de um governo efetivamente democrático. Afirma Adorno (1995), em seu texto “Educação para quê?”, que “uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade que é emancipada” (p. 141-142).

O universo escolar brasileiro vive contradições e desafios, reflexos do quanto a educação foi estratégica nas agendas dos governos, a que interesses serviu, já que ela não constitui uma área neutra, pelo contrário, historicamente, tem sido palco de grandes disputas políticas. Desses acordos e interesses surgem as políticas, especificamente, para este estudo, as educacionais, que no âmbito das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LBD (Lei 9.394/96) prega no seu artigo 1 parágrafo 2 e no artigo 2:

> **Art. 1º. § 2º.** A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.
> **Art. 2º.** A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A LDB de 1996 tomou como base o documento com forte vinculação aos organismos internacionais, como citado anteriormente, em que se percebe a despreocupação com a dinâmica interna do universo escolar, mas busca estabelecer diretrizes para países em desenvolvimento, principalmente na forma de conceber o mundo, na normatização dos valores, na disseminação da ideia de nação e na formação para o mundo do trabalho.

Neste sentido, Dreeben (1968, *apud* Enguita, 1989) ressalta a dimensão e impacto da formação para o mundo do trabalho:

> Qualificar as pessoas para o trabalho [...] supõe mais que adestrá-las para serem competentes em destrezas relacionadas como posto de trabalho; supõe também modelar os estados de espírito dos homens e conseguir que estejam dispostos a aceitar normas de conduta relacionadas com o desempenho de um emprego e com o domínio das atividades que o compõem (DREEBEN, 1968, *apud* ENGUITA, 1989, p. 140).

No mundo do trabalho, a linguagem do capital tornou-se mundial, definindo padrões de comunicação do mundo dos negócios e comportamentos universais qualificados como competências essenciais para os indivíduos sobreviverem neste panorama empresarial, bem como consolidando o enraizamento da cultura corporativa. Essa lógica estendeu-se para a área da educação, especialmente por meio da intervenção dos organismos internacionais nos países subdesenvolvidos, como é o caso do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial, da Organização Mundial do Comércio (OMC), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que trabalham em prol do capital, ainda que alguns deles remetam a interesses sociais. Além disso, os governos atuam de forma a apoiar as empresas produtivas, a fim de garantir a dominação e o *status quo*.

Na área da educação, esses organismos internacionais intercedem a favor da expansão do capital com o discurso de promover ações para o desenvolvimento sustentável dos países subdesenvolvidos, em desenvolvimento ou emergentes, com premissas de ampliar educação nesses países para alavancar o crescimento econômico, porém com a exigência de que essas nações abram seus mercados.

Os referidos organismos passaram a produzir propostas de políticas educacionais, utilizando variáveis microeconômicas como eficiência, eficácia, produtividade, custos etc. Essa visão foi fortemente associada a ideias de competência, competitividade, progresso tecnológico e globalização da economia, todas permeadas pela visão neoliberal[9].

[9] Corrente de pensamento econômico que prega a não intervenção do Estado nos assuntos do mercado.

Exemplo disso é o documento propositivo de Delors (1996) que trazia diretrizes e orientações que foram incorporadas e influenciaram a Educação no Brasil por meio dos Quatro Pilares da Educação da UNESCO:

- Competências pessoais (aprender a ser)
- Competências relacionais (aprender a conviver)
- Competências produtivas (aprender a fazer)
- Competências cognitivas (aprender a conhecer)

Esses organismos internacionais fazem “recomendações técnicas” aos países menos desenvolvidos e definem a partir do mercado de trabalho as tendências e competências essenciais que visam garantir a produtividade das empresas internacionais, como podemos observar no relatório da OIT:

> É preciso melhorar e ampliar a infra–estrutura educativa na maioria dos países latino–americanos; e, ao mesmo tempo, a qualidade da docência, descentralizar a tomada de decisões, renovar o currículo e facilitar uma educação flexível, que permita aos estudantes seguir aprendendo ao começar a trabalhar. A qualidade da educação dos jovens é atualmente inadequada para um contexto que demanda qualificações mais elevadas. Se ela não melhorar, a taxa de incremento anual da produtividade da economia dificilmente se acelerará. (grifo meu)(OIT, 2007)

Percebe-se que há uma preocupação efetiva com a situação da educação nos países latino-americanos e no Caribe, mas há também uma outra preocupação acentuada com “a taxa de incremento anual de produtividade” apontada acima.

Para entender a sutileza dos interesses dos relatórios propositivos dos organismos internacionais, Roggero (2009) ressalta:

> [...] a UNESCO [...] embora seja um organismo reconhecido por sua atuação em benefício do avanço das condições de vários países, em seu âmbito de atuação, temos de observar o fato de que não se trata de uma instituição neutra ou infensa a determinados interesses, servindo como aparelho da ideologia dominante. A ideologia dominante a que nos referimos é a lógica do capital, em seu movimento de globalização [...] (ROGGERO, 2009, p. 95).

Isso também é confirmado no relatório da OCDE (2006), segundo o qual o grau de escolaridade da população brasileira, que continua aquém do padrão ODE, tem sido um entrave ao aumento da produtividade.

Efetivamente, a falta de mão de obra qualificada nos países periféricos pode comprometer a produtividade econômica. Além disso, ter uma massa de população

que não consegue empregos decentes significa que, por sua vez, essa massa não gera renda e, não gerando renda, não consome. Então voltamos para toda a finalidade do capital: para que o capital desbrava fronteiras? Para obter lucro e se reproduzir.

Quando esta lógica impregna a área de educação, especificamente, o que se vê é mercado e não alunos e salas de aula. Utilizam-se mecanismos para se propagar na sociedade a ideia de meritocracia, incutindo no indivíduo a responsabilidade pelo seu destino e, ao mesmo tempo, encobrindo as desigualdades sociais, o que se realiza e se dissemina por meio das mídias, da educação, da religião etc. Por isso, a educação, em particular, torna-se um palco propício aos interesses e disputas políticas.

No espaço escolar e nas organizações, a ideologia da competência está em voga e estes passam a se reger pela lógica do capital; de um lado, a formação dos educandos baseia-se nos requisitos necessários de competências básicas para o ingresso no mundo do trabalho e, por outro lado, o mercado de trabalho recruta profissionais que preenchem esses requisitos; entretanto, se essa fosse uma relação perfeita e bilateral, não haveria tanto desemprego.

As escolas recebem as “cartilhas” preparadas pelos organismos internacionais supracitados que, em alinhamento com o mundo empresarial, trazem as definições das competências essenciais a serem implantadas nos currículos escolares para que a mão de obra esteja preparada para o mercado de trabalho, quando os alunos se formarem.

Conduzidos pelo discurso de toda a sociedade, como: “Estude menino, só assim você encontrará um bom emprego!”, os jovens tendem a criar expectativa de que a escolarização lhes proporcionará meios para o ingresso no mundo do trabalho e garantia de sobrevivência. A ideia de meritocracia também já está incorporada pelo indivíduo. Chauí (2006) mostra como isso se permeia:

> A ideologia burguesa lhe ensina, no cotidiano e na escola, que o trabalho é uma virtude que dignifica o homem, e que não trabalhar é um vício (a preguiça, a malandragem). A ideologia da competência lhe ensina, no cotidiano, na organização escolar, na organização empresarial, que só a competência no trabalho assegura felicidade e realização [...] a atual forma do capitalismo [...] não precisa de muita gente trabalhando na produção, e por isso gera desemprego. No entanto, o desempregado, ignorando o que se passa e orientando-se pelo que foi incutido pela ideologia, sente-se culpado pelo desemprego, humilhado e num beco sem saída. (CHAUÍ, 2006, p. 107-108).

Petitat (1994), em consonância com Chauí (2006), descreve a escola como meio de reprodução da classe dominante, considerando a ideologia do “dom” como mecanismo que se retroalimenta, que individualiza o problema que é coletivo, mesmo entendendo que o desemprego é próprio do sistema capitalista:

> As classes dirigentes, através deste trabalho de institucionalização compartimentada das exigências modernas, estão fazendo mais do que simplesmente garantir a sua própria reprodução. Elas garantem certa renovação na sua definição cultural, formam o pessoal subalterno cada vez mais necessário nas empresas e na administração e criam condições para movimentos de ascensão social, diversificados e escalonados através da escola [...] observa-se uma diluição na definição das instituições escolares em termos de classes sociais e uma maior insistência nas capacidades individuais e nas possibilidades de mobilidade. Quanto mais a escola se revela um agente de promoção, ainda que modesto, em direção aos patamares estratificados de um grupo de assalariados em pleno crescimento, tanto mais a ideologia do “dom” serve de anteparo entre a escola e as classes sociais. (PETITAT, 1994, p. 185).

Enguita (1989) parece sintonizado com as ideias de Petitat (1994) quando ressalta a importância da escola e a sua capacidade de incutir sutilmente a ideologia a serviço da qual se encontra:

> A escola não apenas pretende modelar suas dimensões cognitivas, mas também seu comportamento, seu caráter, sua relação com seu corpo, suas relações mútuas. Propõe-se a organizar seu cérebro, mas no mais amplo sentido: não apenas alimentar um recipiente, mas dar forma ao núcleo de sua pessoa. Este é o significado último do tão citado lema de Montaigne: não cabeças bem cheias, mas as cabeças bem feitas... (ENGUITA, 1989, p. 158).

Percebe-se que essa nova ordem econômica mundial, conduzida pelo capital financeiro, dita regras fundamentadas no pensamento neoliberal, por meio dos organismos internacionais que influenciam e semeiam ideias e práticas que causam impacto nas instituições escolares, trazidas pelas necessidades determinadas pelo mercado de trabalho, especialmente a meritocracia.

A questão que se estabelece não é se um país vai aderir ou não a uma nova ordem mundial, mas se vai fazê-lo soberanamente: decidir qual “cartilha” pretende seguir e o que é o certo para a nação, mesmo em tempos de globalização econômica e sem fronteiras para o capital.

Enquanto a Educação não for posicionada como uma área estratégica de desenvolvimento da nação, responsável pelo planejamento de seus recursos

humanos em nível nacional, o Ministério da Educação torna-se uma gerência operacional de programas definidos pelo mercado, o que contradiz a posição definida na política de reforma administrativa no governo FHC, realizada pelo ministro Bresser Pereira, que colocou os ministérios como níveis estratégicos.

Os investimentos públicos brasileiros destinados à Educação, em relação ao Produto Interno Bruto (PIB), que corresponde à soma de todos os bens e serviços finais produzidos por um país em um determinado período (Tabela 02), ainda que venham aumentando, estão abaixo dos 6,1% do PIB que é a média de investimentos realizados por países que compõem a OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - da qual o Brasil também faz parte e do percentual de 8% do investimento recomendado pela UNICEF.

Tabela 02

Evolução do investimento público em educação em relação ao PIB 2000 a 2009

Ano	% sobre o PIB
2000	3,90%
2001	4,00%
2002	4,10%
2003	3,90%
2004	3,90%
2005	3,90%
2006	4,30%
2007	4,50%
2008	4,70%
2009	5,00%

Fonte: MEC/Inep, 2010.

Além disso, conforme Davies (2010), a área de educação tem sofrido alguns percalços por parte dos governos federal, estaduais e municipais quanto à redução de verbas destinadas à educação, por meio de Desvinculação da Receita da União (DRU) que previa que 20% dos impostos federais não fossem contabilizados nos 18% que a União deveria aplicar em manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE). As verbas para a educação estão vinculadas aos impostos arrecadados pelo Governo, porém quando um tributo é considerado como contribuição, e não como imposto, este não entra na base de cálculo para a Educação. Isso aconteceu, por exemplo, com a Contribuição Provisória sobre Movimentação ou Transmissão de Valores e de Crédito e Direitos de Natureza Financeira (CPMF) que anteriormente

era imposto e depois foi mudado para contribuição. Esse tipo de manobra evidencia a pouca relevância atribuída à Educação como área estratégica do Estado.

Os resultados do processo educativo do país são reflexos de decisões e interesses que predominam sobre a Educação e os indicadores apontam as incongruências, avanços e contradições desse sistema.

Pode-se perceber isso pelo número de analfabetos absolutos que está diminuindo, no entanto nosso sistema escolar continua a produzir milhões de analfabetos funcionais que não conseguem entender o que leem. Conforme dados do IBGE (2010), a taxa de analfabetismo diminuiu na última década, passando de 13,3%, em 1999, para 9,7% da população, em 2009, o que representa 14,1 milhões de analfabetos; entretanto, no que se refere ao analfabetismo funcional, que engloba as pessoas de 15 anos de idade ou mais, com menos de quatro anos completos de estudo, essa taxa, embora tenha diminuído fortemente nos últimos dez anos, passando de 29,4%, em 1999, para 20,3%, em 2009, ainda representa 29,5 milhões de pessoas.

Entretanto, há controvérsias entre os dados acima, do IBGE, quando comparados aos da UNESCO, pois esta considera que 75% das pessoas entre 15 e 64 anos não conseguem ler, escrever e calcular plenamente. Desses, 68% são analfabetos funcionais – pessoas que sabem escrever os seus nomes, assim como ler e escrever frases simples e efetuar cálculos básicos, mas não têm capacidade de interpretar textos e desenvolver a escrita – os 7% restantes são considerados analfabetos absolutos, pessoas sem qualquer habilidade de leitura ou escrita.

Segundo o IBGE (2010), os jovens de 18 anos deveriam ter, em princípio, o ensino médio e, aos 24 anos, o curso superior concluído. O que se observou é que a frequência escolar desse grupo etário é ainda baixa no país, mesmo nos estratos superiores de renda. A proporção de estudantes de 18 a 24 anos de idade que cursam o ensino superior também mostra uma situação, em 2009, inferior para os pretos e para os pardos em relação à situação de brancos, em 1999. Em 2009, verificou-se que em torno de 62,6%, dos estudantes brancos têm nível superior, contra 31,8% dos pardos e 28,2% dos pretos. Em 1999, eram 33,4% de brancos, contra 8,0% de pardos e 7,5% de pretos.

De acordo com a PNAD (2009), a mensuração da escolaridade da população jovem de 18 a 24 anos de idade com 11 anos de estudo é considerada essencial para avaliar a eficácia do sistema educacional de um país e a capacidade de uma

sociedade para combater a pobreza e melhorar a coesão social, segundo avaliação da Comissão das Comunidades Europeias. No Brasil, apenas 37,9% correspondiam a este requisito. Para complementar a análise da situação de escolarização das pessoas de 18 a 24 anos de idade que têm até 11 anos de estudo, procurou-se verificar se esse grupo se mantinha frequentando escola. Os resultados mostraram que somente 5,4% daqueles que haviam obtido este nível de escolaridade permaneciam na escola em 2009. Cerca de 15,1% dos jovens desta faixa etária apresentavam 11 anos ou mais de estudo, dentre os quais 10,7% continuavam estudando.

Os resultados do processo educativo mostram que 18 anos de governo democrático e crescimento econômico no país não refletiram no universo escolar, na formação de pessoas emancipadas. Pelo contrário, o véu democrático que acena para idéias de liberdade continua a encobrir as sutilezas da ideologia que permeia à escola, pela ideia de meritocracia, na formação de cabeças bem feitas, modelando e adestrando as pessoas para o mundo do trabalho e o trabalhador ignorando o que lhe foi incutido, assume a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso de sua vida, isentando a escola e o Estado, culpando-se.

1.5 Um olhar para o mundo do trabalho

Olhar para o mundo do trabalho na atualidade significa não perder de vista o mercado de trabalho mundial, pois, neste contexto globalizado em que o intercâmbio de profissionais está frequente, como mostrou, nos últimos anos, a intensificação de solicitação de pedidos de imigração à Coordenação Geral da Imigração. Além disso, a crise de empregos na Europa - atingindo especialmente os jovens, nos Estados Unidos e países da América Latina - faz com que as multinacionais, sediadas no Brasil abram suas portas para os chamados expatriados.

De acordo com o documento da ONU, segundo Silva e Andrade (2009), em 2005, de um total de 1,2 bilhão de jovens em todo o mundo, 200 milhões sobreviviam com menos de U$1,00 per capita por dia e 88 milhões não tinham emprego.

Dados da OIT, em 2005, apontaram um mapeamento do perfil da população jovem latino-americana e do Caribe, apresentando 106 milhões de jovens entre 15 e 24 anos de idade. Verificou-se que do ponto de vista do trabalho, 48 milhões de

jovens trabalhavam, sendo que, desses, 17 milhões trabalhavam em uma atividade econômica remunerada com seguridade social em saúde ou pensões denominados como trabalhos não-precários, conforme se pode observar no gráfico 03 abaixo, e 31 milhões trabalhavam em uma atividade econômica remunerada, porém não tendo seguridade social, os chamados precários. Além disso, 10 milhões estavam desempregados, situação caracterizada por não trabalharem naquele momento e estarem à procura de empregos, enquanto 48 milhões estavam na condição de inativos, em que não trabalhavam e não estavam procurando trabalho.

Desse montante de 106 milhões de jovens, quando analisados aqueles que estudavam, contatou-se que 49 milhões estudavam e 57 milhões não estudavam. Conforme se observa no gráfico 04, dos 17 milhões de jovens que trabalhavam em atividade econômica não precária, 4 milhões deles também estudavam; dos 31 milhões que trabalhavam em atividades econômicas precárias, 9 milhões deles estudavam; dos 10 milhões de desempregados, 4 milhões estudavam; e dos 48 milhões de inativos, 32 milhões estudavam.

Quando se soma os jovens que não estudavam e não trabalhavam, sendo desempregados (6 milhões) e inativos (16 milhões), obtém-se um montante de 22 milhões na América Latina e Caribe, dos quais 72% são mulheres e 28% são homens. A juventude brasileira, no âmbito latino-americano, segundo o instituto de pesquisa IBASE & PÓLIS (2005) deve considerar que o Brasil concentra 50% dos jovens da América Latina.

Segundo o relatório da OIT, os jovens têm muita dificuldade de acesso ao mercado de trabalho e se dispõem a aceitar condições de trabalhos precários em troca de experiência. Essa experiência se torna uma referência para a mobilidade profissional, pois caso o jovem se insira no mercado de trabalho em atividades precárias, ou na economia informal, sem proteção de seguridade social, muitas vezes é como se carimbasse o passaporte de sua trajetória profissional.

Distribuição dos 106 Milhões de Jovens (15-24 anos) na América Latina e Caribe

Gráfico 03

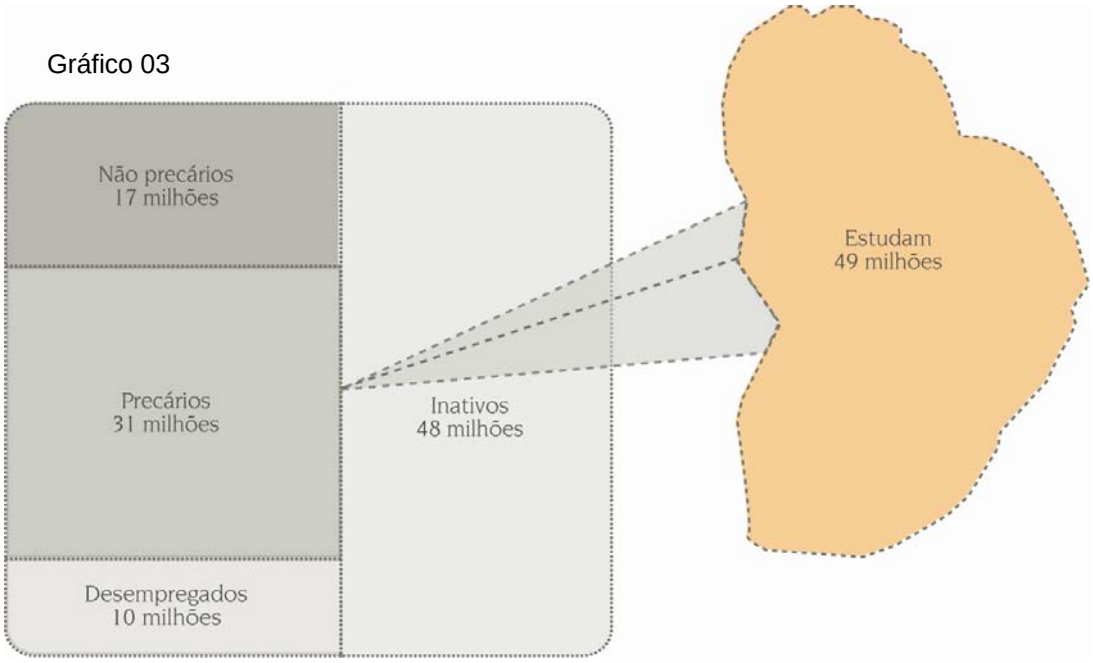
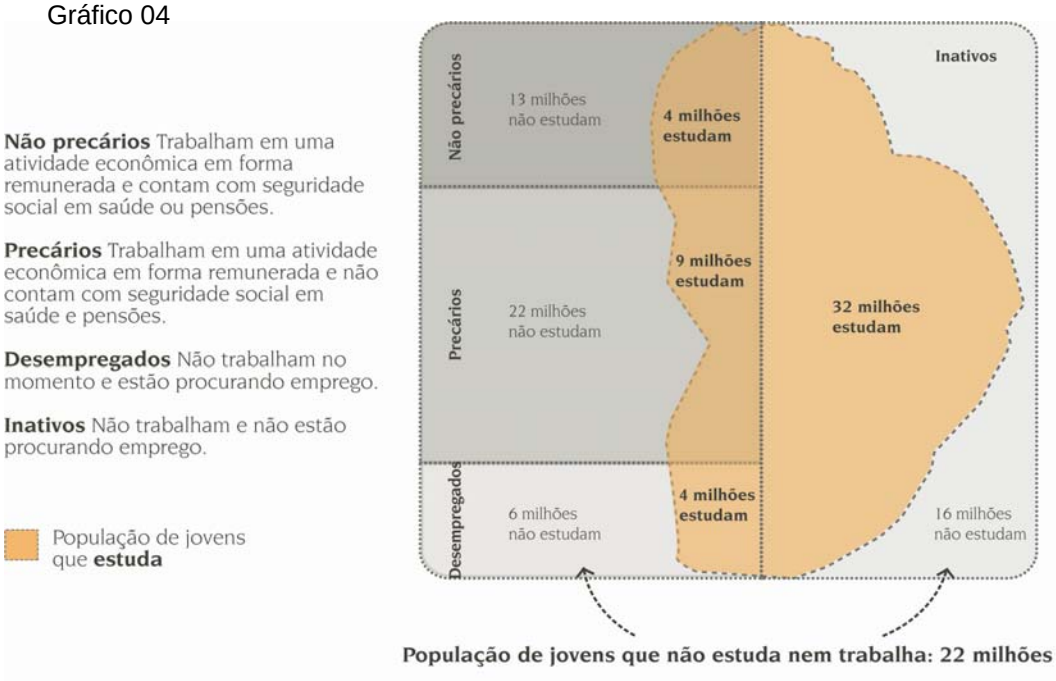


Gráfico 04



Fonte: OIT, 2008, p. 8 e 9.

Considerando que, anualmente, há novos ingressantes no mercado de trabalho e que eles não conseguem gerar novos postos que absorvam toda a demanda de mão de obra, as oportunidades de trabalho e inserção no mercado vão se delineando para absorver jovens mais bem qualificados e bem remunerados em segmentos como indústria, serviços financeiros e até nos segmentos que remuneram abaixo da média de mercado, como é o caso de empresas no setor varejista. Neste segmento, especificamente, a escolaridade é importante e desejável, porém ainda se consegue absorver a população com poucos anos de estudo. Além disso, outro fator que pode contribuir para uma remuneração menor daquela praticada no mercado deve-se ao grau de complexidade das atividades agregadas no segmento supermercadista quando comparada a outros setores.

A OIT (2007) entende que os esforços de melhorar as condições de trabalho e vida dos jovens requerem uma combinação de políticas macroeconômicas e microeconômicas, com intervenções no mercado de trabalho, pois "se o mercado de trabalho, em geral, produz empregos de baixa qualidade, é lógico que o mesmo aconteça com os jovens. As políticas orientadas a enfrentar este problema não são apenas políticas para a juventude, mas para todo o mercado de trabalho." (OIT, 2007, p. 18). Quando se trata dos jovens, a situação é mais complexa, pois envolve escolaridade e experiência exigidas pelo mercado de trabalho.

Não há garantias de que o jovem, ao se formar, encontrará emprego no mercado formal de trabalho, mas há uma crença social de que o emprego traz felicidade e, talvez por isso, a sociedade exija que a escola prepare os jovens para a realidade fora dos muros da escola e esta passa a ser também uma demanda deles.

Quem é o mercado de trabalho? Na entrevista que concedeu à Ação Educativa, Pochmann[10] comenta que há um anacronismo no Brasil em tentar reproduzir na formação dos jovens o próprio mercado de trabalho, pois essas políticas estão pensando em tipos de trabalho fundamentalmente dentro da dinâmica capitalista. Para ele, isso é um desperdício de recursos, porque para aqueles empregos vinculados à dinâmica capitalista, as próprias empresas formam os seus trabalhadores e salienta:

---

[10] Fonte: Márcio Pochmann fala sobre saídas para o desemprego juvenil. Entrevista concedida a Ação Educativa. disponível em: http://www.acaoeducativa.org/index.php/component/content/643?task=view. Acessado em 06 mai 11.

> Temos, hoje, uma série de ocupações que não são reconhecidas nem valorizadas pela dinâmica capitalista, porque não interessam para a reprodução do capital. Ocupações como segurança comunitária, atividades relacionadas à sociabilidade de pessoas idosas e atividades de lazer, estruturação de favelas e políticas habitacionais são exemplos. Há um conjunto de oportunidades de trabalhos, de atividades humanas que exigem preparação e especialização. Dificilmente o mercado vai abrir essa oportunidade, porque não há rentabilidade, embora sejam atividades fundamentais no que diz respeito à sociabilidade humana. Nós precisamos dar espaço para se criar novas formas de ocupação. (grifo meu) (POCHMANN, s/d)

Percebe-se que aparentemente não há alinhamento contínuo entre educação e trabalho, apesar de a escola ter como uma de suas incumbências preparar os jovens para o mundo do trabalho; porém, o mundo do trabalho não se restringe à preparação para o setor industrial.

Pochmann (2007, p. 55) salienta que quando o jovem tem acesso à escolarização, o diploma de conclusão do curso assume o papel de passaporte ao longo de sua vida útil como profissional, pois lhe confere condições para procurar emprego formal e almejar uma posição na estrutura de uma organização. O diploma passa a ser uma ferramenta estratégica para o indivíduo e o auxilia nos processos seletivos das empresas e/ou na manutenção do emprego. Vale ressaltar, no entanto, que o diploma ajuda na busca do emprego, mas não o garante.

Abramo (2008) em consonância com Pochmann (2007) reforça que as formas como se dão as primeiras inserções no mercado de trabalho são essenciais para definir as expectativas dos jovens e suas perspectivas de empregabilidade futura. Isso porque a cultura empresarial brasileira preza pela experiência acumulada, que se torna um item importante na avaliação do processo seletivo.

Atualmente, empreendedorismo tornou-se palavra de ordem, entretanto, como é designado, é somente uma válvula de escape para o desemprego, não é uma opção, uma alternativa para o jovem. Trata-se, não raro, de trabalho precário, pois não se prepara os jovens para empreender. Preparam-se os jovens para serem empregados obedientes e receber salários; ensina-se para a adaptação ao contexto empresarial: seguir regras, obedecer; portanto, o empreendedorismo não é visto como alternativa e caminho de escolha consciente.

Na perspectiva do indivíduo, ele já assimilou a idéia de meritocracia e não questiona, pois para ele as oportunidades estão disponíveis e há grande

possibilidade de mobilidade social. Cabe a ele empreender e seguir a cartilha das competências exigidas no mercado, pressupondo que a escola fez o papel de prepará-lo. Agora é com ele!

Neste sentido, a escola cumpre um papel importante para o mundo do trabalho que é o exercício da competência da “adaptabilidade”, essencial num contexto de transformações constantes e competitividade acirrada. Enguita (1989) referencia isso ao dizer:

> A conexão entre a socialização escolar e as demandas sociais baseia-se sobretudo na adequação da conduta às necessidades das instituições do mundo do trabalho. [...] esta conexão é muito mais social que técnica, reside mais nas aprendizagens educativas e nas exigências não cognitivas que nos propriamente cognitivos. (ENGUITA, 1989, p. 139).

Enguita (1993) mostrou o que envolve a meritocracia e o que de fato está oculto nas práticas da escola e do mercado:

> Esta ideologia meritocrática é visível em quase todas as esferas da vida social, mas especialmente na vida econômica e na escola. Para ser exatos, tem sua origem na economia, no mercado, mas alcança seu ápice na escola. Mercado e escola individualizam o que são relações ou diferenças de classes, convertem problemas sociais em problemas individuais [...] . Em vez de capital e trabalho, só há ricos e pobres; em vez de culturas antagônicas, só há crianças espertas e bobas. Assim como o mercado oculta atrás de si o mundo da produção, a escola oculta as diferenças sociais [...] na medida em que se aproxima de ser ou parecer ser uma escola única ou unificada, embora esteja dando um tratamento igual a posições de partida diferentes e, portanto, reforçando a desigualdade. (ENGUITA, 1993, p.289 a 290)

Nas empresas, pode-se observar aquilo que Enguita expôs, pois, no processo de recrutamento e seleção, supostamente, todos os candidatos têm direitos iguais para participar do processo seletivo. Assim, tem-se a imagem de um processo democrático e justo, respeitando a liberdade, a individualidade e a igualdade de oportunidades para todos. Aparentemente, as oportunidades são para todos, *a priori* e o resultado depende do esforço de cada um. Não se discutem as desigualdades, as bases históricas adversas; apenas as contradições sociais são camufladas.

As empresas estão preocupadas com a produtividade e vão buscar no mercado mundial os egressos do processo de escolarização que melhor atendam a suas demandas e tragam retorno de seus investimentos. O critério de inclusão

passa ser o da “competência”, ou seja, aquele que apresenta um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes e que em um determinado contexto consegue entregar resultados (cf. Dutra, 2009)[11]. Serão selecionados aqueles candidatos que melhor se adaptarem às expectativas da empresa.

Assim, escolas privadas e públicas têm o mesmo peso e, consequentemente, os alunos também. Se não estivéssemos atentos à lógica que está por trás deste discurso de meritocracia, poderíamos considerar plausível este cenário, mas não é o caso.

No caso brasileiro, os jovens egressos de escolas do ensino médio de instituições públicas, quando comparados aos egressos das escolas privadas, nitidamente levam desvantagem em relação a esses últimos nos processos seletivos. Essa desvantagem vai desde o acesso aos meios de comunicação utilizados pelas empresas até a apresentação física dos candidatos, desenvoltura, recursos culturais e auto-estima.

Além disso, existem barreiras no processo seletivo que são veladas, pois há um componente subjetivo que é o selecionador, apesar de todas as ferramentas de análise de perfil comportamental que apóiam a decisão da escolha do candidato mais adequado à vaga disponível. O processo de recrutamento e seleção é feito por profissionais que não estão interessados na história de vida, nem nas condições socioeconômicas do candidato; seu olhar está em saber qual deles tem o menor custo com benefícios legais e que proporciona para a empresa maior produtividade. A lógica é a da relação custo-benefício, em última instância.

Há um componente no que se refere à subjetividade do selecionador que está relacionado ao preconceito, seja pelo padrão de beleza culturalmente incutido no selecionador, seja pelos valores que este traz em si. No processo seletivo, ao se misturarem alunos de escolas privadas e públicas, as diferenças são enormes, sejam culturais, financeiras e de postura para o trabalho. Os alunos de escolas privadas, seja pela família, seja por alguma referência na família ou amigos, chegam melhor preparados para participar dos processos seletivos. Muitos, atualmente, já tiveram apoio psicológico, ou de um profissional que faz gestão de carreiras. Neste sentido, quando se considera esta população que ganha de ½ a 2 salários mínimos per capita, notam-se radicais diferenças.

[11] Esta abordagem será retomada no capítulo II.

Quanto ao acesso às vagas disponíveis nas empresas, a área de Recrutamento e Seleção as disponibiliza nos sites institucionais e solicita que os candidatos cadastrem seus currículos. Paralelamente, as empresas também efetuam o processo de recrutamento de pessoas por meio de sites de busca de currículos em banco de dados de empresas de recolocação, agências de empregos ou passam a vaga para os *headhunters*[12].

Nos sites de busca de vagas, os candidatos pagam um valor para poder cadastrar seu currículo e ter acesso às vagas, via internet. Assim como nas empresas de recolocação, o candidato paga pelos serviços de alocação de sua mão de obra no mercado, sem nenhuma garantia de emprego.

Entretanto, quantos jovens que estudam no ensino médio, egressos de escolas públicas, tem acesso à internet e sabem como e para onde encaminhar seu currículo? Quantos desses tem condições financeiras para pagar uma empresa para apoiá-los na busca de emprego? Daí percebe-se que as questões financeiras tem influência direta para se iniciar o processo de busca de um emprego.

Curiosamente, os profissionais de recursos humanos reclamam da dificuldade de preencher vagas nas empresas. Como se resolve esse impasse? Se de um lado há empresas com suas vagas e com dificuldades para acessar os jovens, de outro lado os jovens das camadas populares têm dificuldade de acessar as empresas.

Quando o jovem consegue a vaga de emprego, tem início uma nova batalha. É um equívoco o candidato imaginar que ao ser contratado e passar pelo período de experiência seu lugar na empresa já está assegurado. Começa uma nova batalha dentro da organização. O período de experiência serve para verificar se o indivíduo tem a capacidade de se adaptar à cultura organizacional, pois, pressupõe-se que, se o indivíduo se adapta facilmente, trará resultados mais rapidamente e, assim, um alto índice de produtividade.

Neste sentido, portanto, a escola ocupa um papel importante na preparação dos jovens para o mercado de trabalho. Não garante a sua inserção no mercado de trabalho, mas faz todo o trabalho de adaptação desse sujeito às normas e regras empresariais. A juventude, por sua vez, deposita toda sua confiança na instituição

[12] Headhunters: caçadores de talentos, apelido já bastante difundido no mercado profissional, é o profissional que ajuda a empresa a buscar no mercado de trabalho os executivos empregados ou disponíveis para trocar de empresa.

escolar, talvez porque seja o único espaço para reflexão, construção e entendimento de seu papel no mundo, principalmente para os jovens pobres.

1.6 Um olhar para o jovem e as políticas públicas

Quando se observa os indicadores econômicos do Brasil, comparando-os com informações sobre a juventude, percebe-se de imediato o quanto este país é paradoxal. Parafraseando a banda musical Legião Urbana, a pergunta que paira sobre esta realidade é: “Que país é este?”

Atualmente, o Brasil figura no cenário internacional como a 6ª economia mundial[13], firmando-se como um dos países emergentes pertencente ao BRICs (sigla que se refere ao Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul que apresentaram crescimento econômico rápido e são países populosos). Além disso, é o 5º maior país do mundo em extensão territorial, com grande influência política na região latino-americana e ainda possuidor de recursos naturais abundantes, o que o torna um país atrativo para receber investimentos.

Entretanto, o Brasil ocupa a 73ª posição no *ranking* do Índice de Desenvolvimento Human (IDH)[14], realizado pela Organização das Nações Unidas (ONU), com nota de 0,699 em 2010. Esta nota está abaixo da média da América Latina (0,704) ainda que seja superior à média mundial (0,624). O índice varia de 0 a 1 (quanto mais próximo de 1, maior o nível de desenvolvimento humano) e engloba três dimensões essenciais, em que o Brasil apresentou os seguintes resultados:

a) conhecimento - medido por indicadores de educação - a escolaridade média é de 7,2 anos de estudo e a expectativa de vida escolar é de 13,8 anos.
b) saúde - medida pela longevidade - a expectativa de vida é de 72,9 anos.
c) padrão de vida digno - medido pela renda - o rendimento médio anual dos brasileiros é de US$ 10.607.

Embora os indicadores econômicos sinalizem para um período de crescimento, a dívida social, em especial com os jovens, vem se ampliando há anos. Atualmente, a maior parcela da população brasileira é constituída por jovens. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2007, apontavam que

---

[13] Fonte: http://oglobo.globo.com/economia/pib-do-brasil-ultrapassa-do-reino-unido-pais-se-torna-6-economia-do-mundo-3513784, em 30.01.2012.
[14] Fonte: http://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/internacional/2010/11/04/brasil-esta-abaixo-idh-medio-da-america-latina-diz-relatorio-da-onu.jhtm, em 26.07.2011.

26,4% da população total do país eram constituídos por jovens, que correspondiam a aproximadamente 50,2 milhões de pessoas entre 15 e 29 anos de idade.

Dos 50,2 milhões de jovens na faixa etária de 15 a 29 anos de idade, 15,3 milhões, que equivaliam a 30,4% do total, podiam ser considerados pobres, pois viviam em famílias com renda domiciliar per capita de até ½ salário mínimo; 27 milhões, que significavam 53,8%, podiam ser considerados pertencentes a extratos intermediários com renda domiciliar per capita entre ½ salário mínimo e 2 salários mínimos; e apenas 7,9 milhões, que representavam 15,8%, viviam em famílias com renda superior per capita a 2 salários mínimos.

Considerando os jovens na perspectiva de Maslow (apud LACOMBE, 2005), que parte da premissa de que o ser humano tem sempre necessidades insatisfeitas e mobiliza esforços para satisfazê-las, o que motiva as pessoas, é da condição humana, é que logo que uma necessidade seja satisfeita, surje outra como prioridade. Diante disso, Maslow estabeleceu uma hierarquia de necessidades, em que o indivíduo busca realizar primeiramente necessidades primárias como as fisiológicas – comer, dormir, abrigar-se, vestir-se, obter remuneração imediata; depois as de segurança – segurança financeira, saúde, emprego; depois as sociais - filiação e aceitação por grupos, amizade, relacionamento interpessoal - status - reconhecimento, mérito, desejo de sobressair-se socialmente e auto-realização - provar a si mesmo a necessidade de trabalho desafiante e criativo; porém, não necessariamente numa sequência rígida, pois as necessidades de cada um variam no tempo, assim como a hierarquia de valores individuais representa uma tendência média do comportamento das pessoas.

Em outra dimensão, Bauman (2008), situando o jovem no contexto atual, globalizado, e diante de uma sociedade de consumo, explana que

> [...] Ser moderno significa ser incapaz de parar, que dirá de ficar imóvel. Nós nos movemos e estamos destinados a continuar nos movendo não tanto pelo “atraso na satisfação” [...] mas devido à impossibilidade de sermos satisfeitos: o horizonte de satisfação, o fim do esforço e a merecida autocongratulação fogem mais rápido do que o mais veloz dos corredores. A satisfação está sempre no futuro, e as realizações perdem seus atrativos e seu potencial de satisfação assim que atingidas. (BAUMAN, 2008, p.135-136)

Se as necessidades impulsionam e motivam o indivíduo a buscar sua satisfação, como os jovens contemporâneos brasileiros, considerando suas

condições socioeconômicas, estabeleceriam uma ordem de prioridades e escolhas entre a escola e o trabalho?

Tabela 05: Condição de atividade e de estudo por sexo e faixas etárias em 2007 (em %)

Faixa etária Homens/Mulheres	Só estuda	Estuda e Trabalha	Só Trabalha	Não estuda nem trabalha
15 a 29 anos	20,2	15,1	44,8	19,7
15 a 17 anos	60,3	21,8	8,3	9,5
18 a 24 anos	14,5	16,4	46,3	22,8
25 a 29 anos	3,4	8,9	65,8	21,7
Homens				
15 a 29 anos	18,0	16,7	53,8	11,3
15 a 17 anos	54,8	26,4	11,3	7,3
18 a 24 anos	12,2	17,5	56,1	13,8
25 a 29 anos	2,2	8,8	78,6	10,2
Mulheres				
15 a 29 anos	22,4	13,4	35,9	28,1
15 a 17 anos	66,0	17,0	5,0	11,9
18 a 24 anos	16,7	15,0	36,3	31,8
25 a 29 anos	4,4	9,1	53,8	32,5

Fonte: Pnad/IBGE - Elaboração: Diretoria de Estudos Sociais do IPEA (Disoc/Ipea).

Pela tabela 05 acima, percebe-se que, considerando o total da população de jovens, homens e mulheres, entre 15 a 29 anos de idade, em 2007, 10,1 milhões só estudavam, 22,4 milhões só trabalhavam, apenas 7,6 milhões estudavam e trabalhavam e o mais alarmante em torno de 9,9 milhões de jovens não estudavam nem trabalhavam.

Por esses dados, nota-se que não é garantido aos jovens após os 17 anos manter-se na condição de estudantes. Podemos observar que, na faixa etária de 15 a 17 anos de idade, os que somente trabalhavam correspondiam a 8,3%, enquanto 46,32 % dos jovens entre 18 a 24 anos e 65,8 % entre 25 a 29 anos só trabalhavam.

Segundo Andrade (2008), quando busca aumentar a escolaridade, a juventude brasileira o faz associando os estudos ao trabalho. Para muitos jovens, o trabalho possibilita arcar com as despesas de educação, pois para os jovens integrantes das camadas populares, em que a renda familiar é baixa, há necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família. Por outro lado, a autora salienta que mesmo que o trabalho não seja uma necessidade ou imposição da família, muitos jovens optam por trabalhar, entendendo o trabalho como oportunidade de aprendizado, de acesso ao consumo, ao lazer etc.

Quando se constata que 19,7% de jovens entre 15 a 29 anos de idade não estudam nem trabalham, isso significa uma população de 9,9 milhões de pessoas que está fora da população economicamente ativa. É isso o que Bauman (2005, p. 47) chamaria da produção do “lixo humano”. Na realidade, quase 10 milhões de jovens são pessoas que estão à margem do processo produtivo, que não serão absorvidas pelo mercado com trabalho decente[15]. Quanto mais tempo essas pessoas ficam fora do mercado, mais difícil sua absorção pelo mundo do trabalho. Se há dificuldade de inserção de trabalhadores preparados no mundo do trabalho, a reinserção para algumas pessoas é muito mais complexa:

> O “lixo humano” tem sido despejado desde o início em todos os lugares nos quais essa economia (capitalista) foi praticada. [...] a expansão da economia capitalista finalmente se emparelhou com a amplitude global da dominação política e militar do Ocidente, e assim a produção de “pessoas rejeitadas” se tornou um fenômeno mundial [...] a disfunção mais gritante e potencialmente explosiva da economia capitalista, está mudando de exploração para a exclusão. [...] que hoje está na base dos casos mais evidentes de polarização social, de aprofundamento da desigualdade e de aumento do volume de pobreza, miséria e humilhação. (BAUMAN, 2005, p.47).

Márcio Pochmann, em entrevista à organização Ação Educativa, ressaltou que o Brasil perdeu, nos anos 1980, uma geração de jovens, que constituíam os chamados meninos de rua. Nesse período, o país passava por uma fase de recessão econômica e esses jovens não tiveram experiência de trabalho, nem perspectiva de construir a vida pelo trabalho. Ficaram à margem das preocupações das políticas públicas. A pergunta que fica é: dada a estabilidade econômica, o crescimento da economia e o aquecimento do mercado de trabalho formal, como podemos ter milhões de jovens à margem desse processo?

Sobre as condições e o contexto social em que está inserida a população jovem brasileira, os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), baseados nas informações do IBGE, apontam, em 2007, que:

- 85% viviam na zona urbana e o restante, na zona rural – aproximadamente 42,7 milhões de jovens urbanos e 7,5 milhões de jovens rurais.

[15] Conceito formalizado pela OIT, em 1999, durante a 87ª Conferência Internacional do Trabalho. Entende-se que o trabalho decente é qualquer ocupação produtiva e adequadamente remunerada, exercida em condições de liberdade, equidade e segurança, e que seja capaz de garantir uma vida digna para as pessoas.

- Cerca de 28 milhões de jovens viviam em moradias inadequadas nas zonas urbanas, sem água canalizada, sem rede de esgoto, sem coleta de lixo.
- Havia 2 milhões de jovens que moravam em favelas.

Em relação a 2009, os dados do IBGE (2010) mostraram um quadro quase semelhante ao apresentado na tabela 05, porém especificando a população que não estuda nem trabalha, entre os próprios e aqueles que se dedicam a afazeres domésticos, considerando neste sentido, a população entre 18 a 24 anos de idade, conforme tabela 06, em que apenas 14,7% desses jovens só estudavam, 15,6% conciliavam estudo e trabalho, 46,7% declararam que só trabalhavam, 5,2% não estudavam nem trabalhavam e 17,8% informaram que realizavam afazeres domésticos.

Tabela 06: Jovens de 18 a 24 anos de idade, total e respectiva distribuição percentual, por condição de atividade na semana de referência, segundo as Grandes Regiões Consolidadas (Unidades da Federação e as Regiões Metropolitanas) – 2010

Grandes Regiões (Consolidadas)	Jovens de 18 a 24 anos de idade					
	Total (1000 pessoas)	Distribuição percentual, por condição de atividade na semana de referência (%)				
		Só estuda	Trabalha e estuda	Só trabalha	Cuida de Afazeres Domésticos	Não realiza Nenhuma Atividade
Brasil	23.034	14,7	15,6	46,7	17,8	5,2
Norte	2.037	18,4	15,5	39,7	21,2	5,1
Nordeste	6.899	16,3	14,3	42,4	20,8	6,2
Sudeste	9.279	14,0	15,1	49,2	16,4	5,3
Sul	3.120	10,7	19,5	52,5	14,1	3,2
Centro-Oeste	1.699	15,2	16,6	48,1	15,7	4,4

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), 2009.

Se considerarmos a mesma metodologia de 2007, ou seja, jovens de 18 a 24 anos de idade que não estudavam nem trabalhavam, adicionados àqueles que realizavam afazeres domésticos, encontraríamos, do total de aproximadamente 23 milhões de jovens nesta faixa etária, cerca de 5,3 milhões de jovens se encontravam nessa condição de exclusão. Quando se muda o tratamento estatístico e metodológico, estes jovens que não estudavam nem trabalhavam passam a

representar apenas 1,2 milhões, e os jovens que realizavam afazeres domésticos, em torno de 4,1 milhões.

Mas o que são afazeres domésticos? O grupo de jovens que afirmam realizar afazeres domésticos continua não sendo parte dos que estudam e trabalham. O tratamento estatístico não muda a realidade de que eles podem exercer atividades domésticas, mas não remuneradas, e também não estudar; senão entrariam em outra categoria no PEA – População Economicamente Ativa ou na estatística de quem estuda.

Pelos dados do IBGE (2010), as mulheres representam parcela significativa na elevação das taxas de escolarização no segmento juvenil, porém o percentual de quem não estuda e não trabalha é bem maior que o dos homens. Isso porque muitas mulheres deixam a escola para exercer atividades domésticas, seja como filhas, seja na condição de cônjuges, dedicando seu tempo a um tipo de trabalho não remunerado. Contudo, Andrade (2008) observa que há uma nova tendência na contramão do modelo tradicional em que a mulher ficava em casa cuidando do lar e dos filhos, enquanto o homem assumia o papel de provedor. O número de famílias chefiadas por mulheres vem aumentando: em 1997 eram 24,9% e passaram para 33% em 2007, conforme dados da PNAD.

Um dos dados que pode complementar este percentual de jovens que somente realizam afazeres domésticos pode estar relacionado ao fenômeno da gravidez na adolescência:

- Jovens mães entre 15 a 17 anos - a PNAD mostra que um total de 283.000 adolescentes tiveram filhos em 2009. Dessas, 40% residem na região nordeste.
- Para jovens mães entre 18 a 24 anos – 1/3 das jovens tiveram filhos e se encontram na condição de cônjuge.

Os dados PNAD 2009 apontam que a proporção de recém-nascidos do sexo masculino e feminino é de 94,8 homens para cada 100 mulheres, ou seja, a razão de sexo aponta o equilíbrio dos sexos na população, porém ao chegar à faixa etária de 15 a 29 anos de idade, perdem-se muitos jovens homens por homicídios.

Conforme a tabela 07, o Brasil perde parte de sua juventude entre 15 a 29 anos de idade especialmente pela violência urbana, na maioria dos casos por homicídios. Na faixa de 15 a 19 anos de idade, a causa de óbitos de homens por

homicídios foi de 57,4% e 53,8% para aqueles entre 20 a 29 anos. No caso das mulheres, considerando a mesma faixa etária abordada para os homens, o acidente de trânsito foi a maior incidência de morte com 41,8% e 40% respectivamente. Também se percebe uma incidência grande de homicídios para as mulheres na faixa etária de 20 a 29 anos, equivalente a 33,5% das causas de mortes de mulheres.

Tabela 07: Óbito das pessoas de 15 a 29 anos de idade, por sexo e grupos de idade, segundo as causas externas de morte - Brasil – 2008

Causas externas de mortes	Óbitos das pessoas de 15 a 29 anos de idade, por sexo e grupos de idade (%)			
	Homens		Mulheres	
	15 a 19 anos	20 a 29 anos	15 a 19 anos	20 a 29 anos
Acidentes de transporte	21,5	25,6	41,8	40,0
Quedas	0,7	0,9	0,8	0,7
Afogamento e submersões acidentais	5,3	2,9	4,5	1,9
Exposição à fumaça, ao fogo e às chamas	0,1	0,2	0,6	0,9
Envenenamento por intoxicação por exposição	0,1	0,1	0,7	0,2
A substâncias nocivas				
Lesões autoprovocadas voluntariamente	3,5	5,4	12,0	10,3
Agressões	57,4	53,8	29,4	33,5
Eventos (fatos) cuja intenção é indeterminada	7,6	7,3	6,8	8,4
Intervenções legais e operações de guerra	0,8	0,6	0,0	0,0
Todas as outras causas externas	2,9	3,2	3,4	4,1

Fonte: Ministério da Saúde, Sistema de Informações sobre Mortalidade, 2008

Abramo (2009) aponta que as políticas públicas mundiais voltadas para a Juventude começaram a ser pensadas a partir do Ano Internacional da Juventude, em 1985, quando os países começaram a se preocupar com a faixa etária dos jovens de 15 a 24 anos, a faixa da população mundial que mais crescia. O Brasil começou a dar os primeiros passos nesta direção somente em 2004, quando teve início a discussão sobre uma política para a juventude. Enquanto isso, os organismos internacionais auxiliavam os países nas definições de políticas públicas específicas para essa população.

Em pesquisa realizada pelos institutos de pesquisas sociais IBASE & POLIS, em 2005, com jovens entre 15 a 24 anos de idade, estes, quando perguntados sobre o que mais desejam com relação à educação, apresentaram as seguintes respostas: expansão do ensino médio, mais professores nas escolas, professores mais qualificados e mais bem remunerados, melhores currículos, metodologias, materiais didáticos e mais atividades extras (passeios, visitas, palestras, laboratórios), mais verbas/investimentos para a educação, melhores condições de funcionamento das

escolas/preservação das escolas, mais oferta de cursos profissionalizantes de qualidade.

Segundo essa pesquisa, os jovens denunciaram as condições da escola pública, de um modo geral. Reivindicaram uma formação integral que contemplasse uma formação cidadã e uma formação para o trabalho. Manifestaram a importância da escola na criação de espaços e situações que favoreçam experiências de sociabilidade, solidariedade, debates públicos e atividades culturais e formativas. Além disso, os jovens concebem a importância de estudar (*pra ser alguém na vida, ter um diploma, ganhar algum dinheiro*) o que revela, de alguma forma, a esperança na formação escolar.

Nessa mesma pesquisa, outro item perguntado foi sobre o que mais preocupa os jovens com relação ao trabalho. Os respondentes apontaram: o restrito mercado de trabalho, as dificuldades de conseguir o primeiro emprego, enfrentar, em sua entrada no mercado de trabalho, preconceitos por serem jovens e inexperientes.

Conforme os comentários da pesquisa, para os jovens, o trabalho (ou a falta de trabalho) aparece como problema dominante, como elemento produtor de referências e de identidades e também relacionado com as suas trajetórias escolares e com a produção de cidadania. Eles expressaram as dificuldades de acesso ao mercado de trabalho, em especial, os mais pobres, que consideraram principalmente as desvantagens educacionais que os levavam a ocuparem postos de trabalho mais baixos na hierarquia funcional. Enfatizaram a necessidade de ampliação da oferta de trabalho, da formação profissional e de estágios remunerados. Apontaram a adoção de horários mais flexíveis e organogramas educacionais mais abertos para compatibilizar com o emprego. Outra demanda explicitada em relação ao trabalho disse respeito à superação dos preconceitos que dificultam a entrada de muitos jovens no mercado de trabalho, sobretudo os ligados à questão racial: “*Se for uma loirinha e uma mulatinha, com certeza, isso já aconteceu lá no meu bairro, eles dão preferência pra loira*” (IBASE & POLIS, 2005). Os jovens também levantaram preocupações quanto à exigência de experiência anterior solicitada pelas empresas. Para a maioria dos jovens pesquisados, a condição de sobrevivência demarca um modo particular dessa juventude na busca de inserção no mercado, ocupando quaisquer postos de trabalho que aparecem, normalmente com pouca perspectiva de construção de uma carreira profissional.

Andrade e Silva (2009) classificaram os programas do governo federal no enfrentamento dos problemas levantados em 7 eixos temáticos por principais atividades/benefícios ofertados: a) elevação da escolaridade, capacitação profissional, formação e qualificação profissional e cidadania, b) educação: ensino médio e superior, c) financiamento e crédito rural, d) cultura, esporte e lazer, e) meio ambiente, f) saúde e g) segurança pública.

Em contrapartida, as autoras (ANDRADE e SILVA, 2009, p. 68-69) constataram que há muitos programas em diferentes ministérios e que as estratégias definidas e sendo operadas, atualmente, podem responder à realidade dos jovens brasileiros, dada a tamanha vulnerabilidade em que se encontra esta população, porém ressaltam que resumir a intervenção pública sobre esta população apenas a programas da natureza dos que foram elencados não é uma solução socialmente justa e definitiva. Esta só será alcançada quando estiver assegurada, de fato, educação de qualidade conjugada a políticas de transferência de renda, habitação adequada, saneamento e acesso a serviços de saúde, cultura, lazer para todos os jovens.

Este capítulo buscou mapear os diferentes cenários que situam e caracterizam a juventude brasileira, para se ter a dimensão dos limites tênues entre a produção de lixo humano e da superação dos limites impostos pelas contradições da sociedade capitalista. A questão dos jovens é séria e como tal, retomando a metáfora da UTI, pode-se dizer que não adianta “dar aspirina para o paciente em estado grave em uma UTI”, pois essa atitude só mascara a doença e não permite que se encontre a causa, ou seja, não adianta manipular dados estatísticos, desenvolver políticas públicas desarticuladas entre os ministérios, se a pasta da educação não assumir, de fato, uma posição estratégica no governo.

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO E TRABALHO: COMPETÊNCIAS PARA A ADAPTAÇÃO?

Neste capítulo, apresentar-se-á a relação entre formação e trabalho, no que se refere à inserção dos jovens no mercado de trabalho, na contemporaneidade, tecida à luz de autores como Marcuse, Adorno e Bauman. Pretende-se, assim, buscar parte da resposta para o problema dessa pesquisa que consiste em saber se há sinergia entre o universo escolar e o mundo do trabalho, para os jovens de 18 a 24 anos de idade.

Iniciar-se-á a discussão sob a perspectiva do trabalho no âmbito da cultura capitalista e de uma sociedade de consumo, considerando uma brevíssima abordagem sobre o sentido do trabalho desde a antiguidade aos tempos atuais, a questão do trabalho alienado, a evolução do mundo do comércio e serviços no contexto brasileiro e as competências que regem o mundo do trabalho, nesse âmbito.

Outra perspectiva tratada refere-se à formação no contexto da sociedade sob uma dimensão ampliada de cultura, articulada com uma dimensão pseudoformativa pautada pela heteronomia que tem caracterizado o papel das instituições escolares, incluindo também, as discussões sobre a flexibilidade e a inteligência emocional como adaptação social.

Há, ainda, a inserção de jovens no bojo de transformações significativas que caracterizam uma nova geração. Transformações essas, ditadas pelo dinamismo do capital em se reproduzir, sem fronteiras que o impeçam de se alastrar mundo afora. Esse movimento vai repercutir constantemente no mundo dos negócios e do trabalho e na subjetividade dos indivíduos.

2.1 O trabalho

A dinâmica do sistema capitalista dá o tom das mudanças no mundo do trabalho e no universo escolar, afinal ambos estão envolvidos neste contexto e em função desse aparato. Diante disso, Marcuse (1999, p. 49) afirma que a sociedade está totalmente dependente da produção e da distribuição que desenvolvem e

satisfazem as necessidades dos indivíduos em larga escala. Um aparato que, por outro lado, também determina e forma necessidades, desde as instintivas até as próprias aspirações do indivíduo, moldando-o a ponto de se ter uma harmonização das classes sociais na esfera do consumo.

O significado do trabalho tem sofrido transformações importantes ao longo de cada época, desde a sociedade antiga até os dias atuais. Segundo Bendassolli (2007, p. 33), o trabalho manual na antiguidade grega não tinha nenhum valor, por isso era realizado por escravos e homens não livres. Para os gregos, o trabalho manual brutalizava a mente do homem, tornando-o inadequado para as práticas da política ou da filosofia. O que se estabelecia naquela época era a dicotomia entre o reino das necessidades e o reino da liberdade; existia a divisão entre virtude e necessidade, entre liberdade e submissão, entre lazer e descanso.

> O “problema com o trabalho” entre os antigos, por assim dizer, era que ele não poderia ser um fim em si mesmo. Um homem não poderia resumir sua vida ao trabalho, à atividade de sobrevivência, ao reino da necessidade... Trabalho era parte de um sistema natural ditado pela necessidade. Nada mais que isso. Deveria ser evitado o máximo possível, pois seu excesso tolheria a liberdade humana em uma relação de troca pecuniária. (BENDASSOLLI, 2007, p. 41).

Para Arendt (2000, p. 94), o trabalho manual (labor) cria uma dependência de um homem pelo outro, mediante o recebimento de um salário e isso o aprisiona, faz perder a liberdade.

> Labor significava ser escravizado pela necessidade, escravidão esta inerente às condições da vida humana. Pelo fato de serem sujeitos às necessidades da vida, os homens só podiam conquistar a liberdade subjugando outros que eles, à força, submetiam à necessidade. (ARENDT, 2000, p. 94).

No mundo antigo, o trabalho não tinha centralidade na vida das pessoas. Como relatou Bendassolli (2007, p. 37), entre os gregos, os valores econômicos estavam subordinados aos valores culturais e políticos; a economia estava limitada ao reino da necessidade e era baseada no trabalho escravo. Os trabalhadores manuais detinham um status inferior e os filósofos, ou aristocratas pertenciam à elite devotada à contemplação, à política e às artes. (BENDASSOLLI, 2007, p. 45).

No período renascentista, o autor ressalta que o trabalho se estabeleceu como forma de autoexpressão e a possibilidade de o homem revelar sua verdadeira essência por meio de suas obras. Comparativamente, percebe-se que para os antigos assim como para os medievos, o trabalho possuía um sentido externo a ele

mesmo; enquanto os primeiros prezavam o cultivo das virtudes, a liberdade e o lazer, os segundo prezavam o louvor a Deus. Para os renascentistas, o que importava eram a expectativa e o prazer de realizar um bom trabalho – no sentido de uma relação entre o mestre do ofício e o produto. Tinha-se a elevação do sentido do trabalho, não mais em conexão com Deus, e sim com o Homem.

Conforme Bendassolli (2007), a partir da Reforma Protestante, o trabalho iniciou sua trajetória rumo à posição de centralidade na vida das pessoas:

> [...] uma consequência importante da ética protestante do trabalho, com sua valorização do conceito de vocação e de dever, foi a fusão entre o homem moral, ou religioso, e o homem econômico – fusão que reúne as correntes antagônicas mantidas nitidamente separadas nos mundo antigo, medieval e renascentista e que criaram as bases filosóficas e ideológicas da sociedade industrial. (BENDASSOLLI, 2007, p. 64).

Para Bendassolli (2007), Karl Marx elegeu o trabalho como categoria-chave na modernidade, e definiu o homem como sendo o sujeito do trabalho. Nesta ótica, o trabalho torna-se elemento fundamental para entender o homem. Para Marx, o homem se distinguia dos animais pelo trabalho, pois este tinha a capacidade de atuar sobre a natureza e modificá-la e, ao mesmo tempo, modificar a si mesmo.

O conceito de trabalho em Marx repousa, segundo Bendassolli (2007, p. 113), em dois postulados: o postulado filosófico-antropológico e o postulado econômico-político. O primeiro, o principal eixo de externalização do sujeito, ou o modo pelo qual o “ser” do homem materializa-se. Partindo da idéia de que o homem cria a si mesmo e o mundo, é trabalhando que o sujeito se autorrealiza; paradoxalmente, analisa o conceito de alienação como uma imperfeição, um estado patológico produzido no trabalho pelo exagero numa ética do trabalho. A alienação, por sua vez, deriva do fato de o objeto produzido pelo homem se tornar estranho a ele próprio e pelo fato de o trabalhador ser objetivizado no processo de produção (BENDASSOLLI, 2007, p. 120).

Já de acordo com o segundo postulado, o econômico- político, o trabalho é o responsável pela origem de valor. Nesse sentido, o trabalhador cria durante o dia todo de trabalho mais valor, que o capitalista remunera o suficiente para que possa recompor sua força de trabalho e gerar ainda a mais-valia, que é apropriada pelo capitalista e que sustenta a reprodução do capital.

Para Bendassolli (2007), tem-se até aqui o trabalho como foco central do ponto vista econômico, moral, ideológico e filosófico:

> Econômico porque, diferentemente do modo como as sociedades se organizavam no mundo antigo e medieval, em que o trabalho era regulado pelas necessidades comunitárias locais, no mundo moderno ele passou a ser regulado por princípios econômicos abstratos e genéricos. Moral, porque um conjunto de regras de comportamento passou a ser fundamentado por meio dele, servindo ainda como meio de regulação das condutas dos indivíduos em relação a valores sociais e de classe. Ideológico, pois tornou-se alvo das investidas da então nascente classe de proprietários industriais no sentido de domesticar, controlar e disciplinar sua massa de trabalhadores. Filosófico, porque o trabalho tornou-se uma categoria-chave na definição da subjetividade humana, um meio pelo qual esta poderia expressar-se e pela qual as experiências individuais poderiam ser organizadas. (BENDASSOLLI, 2007, p. 139-140).

Para esse autor (2007), a partir da segunda metade do século XX, ocorreu a desmontagem do trabalho nas suas dimensões centrais, no que se refere às mudanças de sentido e o valor do trabalho nas sociedades pós-industriais e pós-modernas. Isso se observa nas novas possibilidades, para os indivíduos, de construírem suas identidades não só mediante o trabalho. Essa perda do sentido do trabalho põe em risco o desempenho das organizações, fazendo surgir a necessidade de desenvolver alternativas para restituir o sentido essencial do trabalho, o que se faz por meio de teóricos da “reforma do trabalho” como Elton Mayo, Chris Argyris, Frederick Herzberg, Abraham Maslow. Estes autores contribuíram com estudos sobre comportamento organizacional e com desdobramentos em teorias de motivação e liderança.

Para Marcuse (1999, p. 48), “as contradições no capitalismo foram levadas a uma forma manipulável, em virtude da enorme produtividade e do progresso técnico”. A classe trabalhadora, que representava a negação desse capitalismo, segundo o autor, foi integrada ao sistema e, assim, desmobilizou os sindicatos, enquanto o progresso técnico transformou-se no novo sistema de dominação e de exploração, modificando as relações entre as classes.

Além disso, Marcuse (1999, p. 52-53) faz considerações sobre a relação entre a crescente automação e os meios de produção nas mãos dos trabalhadores, dizendo que o aparato é definido pelas máquinas, não mais como meios de produção, mas como um sistema integral:

> A mudança no modo de trabalho, que acompanha a crescente automação, torna o trabalhador mais passivo do que antes, ele mais

> reage do que age. E este é um dos fatores decisivos do desenvolvimento, que também diz respeito ao conceito marxista de meios de produção. A máquina na indústria semi-automatizada e certamente na automatizada não é mais meios de produção no sentido antigo, não é mais meio de produção nas mãos do trabalhador ou de um grupo de trabalhadores. A máquina tornou-se antes um elemento de um sistema organizacional que, por sua vez, determina as formas de comportamento do trabalhador, não só dentro de cada empresa, como também em todas as esferas da existência. (MARCUSE, 1999, p. 52).

Para Marcuse (1999), as formas de comportamento impostas pelas máquinas, aos trabalhadores, os movem e estabelecem seu ritmo como resultado do trabalho mecanizado e automatizado.

Segundo o autor (2004, p. 239), Marx apresenta a alienação do trabalho na relação do trabalhador com o produto do seu trabalho e do trabalhador com a sua própria atividade. Na sociedade capitalista, o trabalhador produz as mercadorias, trabalhando para o capitalista, a quem entrega o produto de seu trabalho, por um contrato salarial. Este produto, por sua vez, é vendido e gera lucro ao capitalista. Na medida em que o trabalhador produz mais, aumenta o poder do capital que por sua vez, limita os meios de o trabalhador se apropriar dos seus produtos e o torna vítima de um poder que ele mesmo criou.

> O trabalhador alienado do seu produto está, ao mesmo tempo, alienado de si mesmo. Seu próprio trabalho não é mais seu, e o fato de que se torne propriedade de outro anuncia uma expropriação que atinge a essência mesma no homem. O trabalho, na sua forma verdadeira, é um meio para a auto-realização autêntica do homem, para o pleno desenvolvimento das suas potencialidades; a utilização consciente das forças da natureza poderia ocorrer para sua satisfação e prazer. Na sua forma corrente, entretanto, ele deforma todas as faculdades humanas e proscreve a satisfação. (MARCUSE, 2004, p. 240).

A alienação do trabalho, segundo ele (2004, p. 250), com base na divisão social do trabalho, cria uma sociedade que não leva em consideração as aptidões e as necessidades dos indivíduos, o desenvolvimento de suas potencialidades e consciência e, portanto, de sua subjetividade, ao acorrentar a atividade do individuo a funções com que não tem necessariamente aderência:

> [...] a divisão social do trabalho, declara Marx, não tem qualquer consideração pelas aptidões dos indivíduos ou pelo interesse do todo, sendo posta em prática, ao contrário, inteiramente de acordo com as leis de produção capitalista de mercadorias. Sob estas leis, o produto do trabalho, a mercadoria, parece determinar a natureza e o fim da atividade humana. Em outras palavras, os utensílios que

> deveriam servir à vida passam a dominar seu conteúdo e sua meta, e a consciência do homem fica inteiramente à mercê das relações materiais de produção (MARCUSE, 2004, p. 237).

Além disso, Marcuse (1969, p. 18) ressalta que “o aparato produtivo tende a tornar-se totalitário no quanto determina não apenas as oscilações, habilidades e atitudes socialmente necessárias, mas também as necessidades e as aspirações individuais”.

Para esse autor (2004, p. 241), o trabalho deixa de ser a satisfação de uma necessidade, dada a condição humana é o que o faz diferenciar-se de outros animais, tornando-se compulsório, forçado, pois o trabalhador sente que está consigo quando se livra do trabalho e apartado de si quando trabalha. Neste sentido, Adorno (1986, p. 68) considerou que os trabalhadores são apêndices da máquina, para aumentar a eficiência e a produtividade, não só eles, mas também os seus mandantes, pois a dominação sobre os seres humanos se estabelece pelo processo econômico. Em última instância, todos os homens tornam-se funções do seu próprio aparelho de produção:

> Os homens seguem sendo o que, segundo análise de Marx, eles eram por volta da metade do século XIX: apêndices da maquinaria, e não mais apenas literalmente os trabalhadores, que tem de se conformar com às características da máquina a que servem, mas, além deles, muito mais, metaforicamente: obrigados até mesmo em suas mais íntimas emoções a se submeterem ao mecanismos sociais como portadores de papéis, tendo de se modelar sem reservas de acordo com ele. (grifo meu) (ADORNO, 1986, p. 68).

Por outro lado, o indivíduo pode ser ludibriado quando apresentado a um estilo de vida aparentemente novo, que escamoteia a adaptação. Torna-se questionável o conceito de alienação, para Marcuse (1999), quando os indivíduos se identificam com os produtos que eles mesmos produzem.

> O conceito de alienação parece tornar-se questionável quando os indivíduos se identificam com a existência que lhes é imposta e têm nela seu próprio desenvolvimento e satisfação. Essa identificação não é ilusão, mas uma realidade. Contudo, a realidade constitui uma etapa mais progressiva de alienação. Esta se tornou inteiramente objetiva. O sujeito que é alienado é engolfado por sua existência alienada. (grifo meu) (MARCUSE, 1969, p .31).

E o autor (1999) continua com a indagação sobre a alienação:

> [...] Será que ainda faz sentido falar de alienação quando os indivíduos nesta sociedade realmente se encontram a si mesmos nos seus automóveis, aparelhos de televisão, *gadgets*, jornais e políticos? Este é o mundo de identificação – não são mais objetos mortos que se opõem ao indivíduo como se fossem estranhos. (MARCUSE, 1999, p. 49).

Será que nos dias atuais faz sentido realmente falar em trabalho alienado, quando se vê o trabalho perder sua centralidade na cultura capitalista, não no seu sentido ontológico, mas como atividade produtiva de indivíduos que valorizam outros aspectos da vida e do trabalho, em função da própria dinâmica do sistema e do progresso tecnológico; da evolução e crescimento do setor terciário no mundo; da saída de uma sociedade de produção para uma sociedade de consumo?

Na cultura capitalista da sociedade de consumo, os setores de comércio e serviços deram um salto, nos últimos anos, nos países desenvolvidos e no Brasil, seja na participação do PIB, seja na capacidade de contratação de mão-de-obra.

Quanto à divisão dos setores da economia, segundo Marcuse (2004), a divisão do trabalho, como em Marx, também se estabelece no

> [...] processo de separação das várias atividades econômicas em campos especializados e delimitados: primeiro, a indústria e o comércio, separados da agricultura; depois a indústria, separada do comércio; e finalmente, este último dividido em diversos ramos. (p. 251).

Para o IBGE, o setor terciário da economia[16] é composto por comércio e serviços, voltados para o consumidor final e a prestação de serviços, respectivamente. O setor envolve desde o transporte, distribuição e vendas no comércio atacadista ou varejista, até aquelas atividades ligadas ao entretenimento, a consultoria altamente especializada, os serviços de telemarketing e as atividades domésticas. A gama de atividades do segmento do setor terciário é extensa, multifacetada e heterogênea.

O setor terciário caracteriza suas atividades enfatizando a interação entre as pessoas e a prestação de serviços ao consumidor e, neste sentido trata, predominantemente, com “bens intangíveis”.

Observando algumas diferenciações do setor terciário quando contrastadas com as características do setor industrial, percebe-se que uma das peculiaridades do setor de serviços, segundo Roggero (1998, p. 04), consiste em que “a finalidade

[16] Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Setor_terciário. 22jan2012, 23:05

das atividades de serviços não reside na sua prestação, mas na manutenção de uma disponibilidade à sua prestação". Isso significa um repensar da organização do trabalho, pois se está diante de disponibilidade preventiva, conforme Roggero (1998), apoiada em Berger e Offe aborda:

> [...] o componente predominante nas atividades de prestação de serviços é que Berger e Offe chamam de *função acauteladora*, já que todos os serviços têm que ser dotados de maior ou menor disponibilidade, como algo estabelecido de maneira preventiva, mas que nem sempre é concretamente utilizado. (ROGGERO, 1998, p. 04).

Ademais, comparativamente, Roggero (1998) expõe traços do setor serviços que contrastam com o setor industrial, no que se refere, por exemplo, à produtividade:

> Estabelecida uma analogia com a produtividade industrial nota-se que os serviços não acompanham o mesmo conceito de produtividade, devido à sua disponibilidade excedente e à sua função social de absorção de incertezas, ou seja, os serviços devem ser prestados quando, onde, como e por quem são demandados, e não há parâmetros absolutos para medir ou prever tal demanda. (ROGGERO, 1998, p. 04-05).

Ao mesmo tempo, os dois setores da economia, secundário e terciário, trazem traços complementares, simbióticos na maioria das vezes, apesar de apresentarem características distintas:

> Enquanto a referência estratégica do trabalho na produção consiste na apropriação e transformação da natureza para produzir a riqueza social e sua racionalidade se objetiva em critérios de eficiência e eficácia, a referência estratégica do trabalho em serviços é a garantia do ordenamento institucional e das demais condições funcionais para o andamento do trabalho na produção, e sua racionalidade é determinada pela garantia quanto à prevenção de efeitos perturbadores ao processo produtivo. (ROGGERO, 1998, p. 07).

Entretanto, conforme Roggero (1998, p.06) algumas atividades no setor terciário são padronizadas e muitas seguem os padrões industriais de trabalho adaptados a sua realidade, como as empresas de turismo, hotelaria, restaurantes e seguros em geral, e ainda buscam atender ao consumidor como se ele fosse único.

Roggero (1998) salienta a relação do crescimento do setor terciário em nível mundial atrelado às mudanças no setor produtivo, concomitantemente, marcadas pelas novas tecnologias, pela gestão e organização do trabalho, delineiam com isso, por meio da qualificação da mão-de-obra, o perfil do profissional necessário à reprodução do capital:

> O que é perceptível é que há uma íntima e complexa relação entre o crescimento do setor de serviços e a forma como vem se dando sua racionalização atrelada às mudanças no setor moderno da produção, tanto em termos de incorporação de novas tecnologias como em termos de assimilação das técnicas de gestão e organização do trabalho que acompanham tais mudanças. É através dessa relação complexa que o capital produz, culturalmente, o tipo de homem necessário à sua reprodução. (ROGGERO, 1998, p. 14).

Para Roggero (1998, p.13), a qualificação constituiu-se "como mediadora da relação social que se estabelece entre o capital e o trabalho, é ela que oculta à dominação que o primeiro exerce sobre o segundo". Isso se estabelece porque o mercado de trabalho é quem define os pré-requisitos necessários para a ocupação do posto de trabalho.

A partir da influência do pensamento neoliberal, o conceito de qualificação foi cedendo espaço para a noção de competências, que traz como pano de fundo o que Roggero (1998, p. 14) qualifica como "oportunidades iguais para todos sob a desigualdade de condições para alcançá-las. Aos que não alcançam suas oportunidades, resta à pecha da incompetência".

De acordo com o panorama brasileiro traçado pela Confederação Nacional das Indústrias (CNI), conforme trecho publicado em revista de grande circulação no país, quanto à quantidade de mão-de-obra necessária para os próximos 3 anos, de somente 3% serão do ensino superior; os demais serão provenientes de nível técnico:

> Um cálculo feito pelo SENAI aponta que da mão-de-obra necessária nos próximos três anos, 52% será de técnicos com formação mais básica (com duração de até 200 horas, nas áreas eletroeletrônica, metalmecânica, construção civil e automotiva), 26% de técnicos com mais de 200 horas de qualificação, 19% de profissionais com formação técnica de nível médio e 3% de pessoas com ensino superior.[17]

Isso requer entender a incapacidade de absorção de mão-de-obra do setor industrial, reforçada pela CNI no seu Mapa Estratégico da Indústria 2007-2014, quando menciona a necessidade de a educação promover a cultura empreendedora:

> Promover a cultura empreendedora na educação significa desenvolver valores para criar a prática de comportamentos individuais na busca de soluções e iniciativas na gestão do próprio negócio, na participação e organização da forma de geração de

[17] Fonte: http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,EMI219290-15259,00.html, publicado em 13.03.2011, 23:22.

> renda e emprego e na condição de cidadão ativo, como empreendedor social.[18] (CNI, 2005, p.34)

Essa cultura empreendedora precisa ser bem entendida, pois denota a incapacidade de absorção do mercado de trabalho industrial de mão-de-obra e a necessidade de geração de renda por meios individuais. Cada trabalhador é responsável pela gestão de seu negócio, considerando que a carreira é o seu negócio. Esse discurso está bem alinhado com as idéias neoliberais de meritocracia.

Por outro lado, a própria empresa, especialmente a de grande porte, tem assumido a formação de sua mão-de-obra. Segundo a Associação Brasileira de Educação Corporativa, 300 organizações atuantes no país, tanto na esfera pública quanto privada, já implantaram e estão operando sistemas de educação corporativa. A Faculdade de Economia e Administração da USP revelou que a média de investimentos empresariais em educação corporativa gira em torno de R$ 11 milhões. Tais recursos visam a compensar as deficiências do mercado de trabalho. Observe-se o caso da Petrobrás:

> Nos próximos quatro anos, a Petrobras investirá US$ 224 bilhões no pré-sal. No balanço da companhia, há outro investimento, que representa pouco mais de 0,1% do volume destinado ao pré-sal, mas que é estratégico. São os US$ 290 milhões aplicados pela Petrobrás na sua universidade corporativa. Foi a forma encontrada pela estatal para treinar equipes num país que forma poucos engenheiros e onde há um déficit crônico de mão-de-obra especializada.[19]

Os discursos esvaziam-se quando se observa, de um lado, a CNI afirmando necessitar de 3% de profissionais de nível superior e, de outro lado, a Petrobrás e demais empresas de grande porte no país sinalizarem investimentos em treinamento, via universidades corporativas.

Se são necessários apenas 3% de mão-de-obra com nível superior e as empresas, por outro lado, formam seus colaboradores no trabalho, como se pode

---

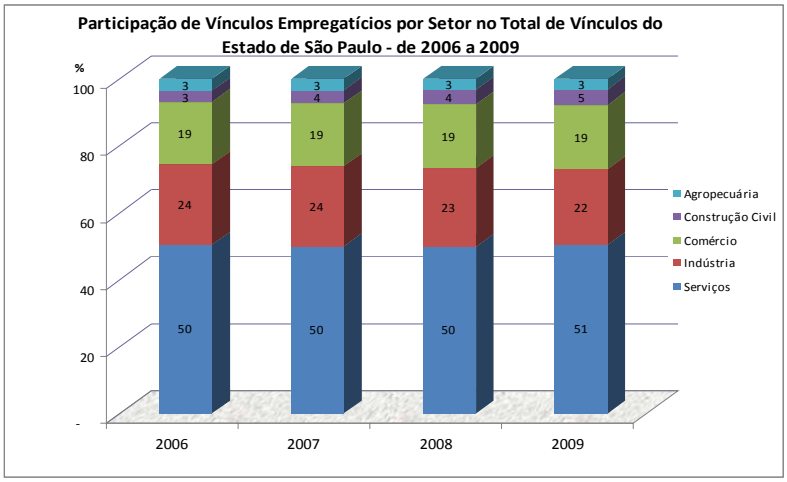
[18] Fonte: CNI (Confederação Nacional da Indústria). Mapa Estratégico da Indústria:2007-2015. Brasília, DF: CNI, 2005.

[19] Fonte: Revista Isto é Dinheiro, Grandes empresas já tem seu próprio campi e resolvem um problema crônico da sociedade brasileira: a escassez da mão de obra qualificada, nº edição 680, 15out10. disponível em http://www.istoedinheiro.com.br/noticias/37590: _UNIVERSIDADES+AS, 15.03.2011, 22:15.

acreditar em políticas do Ministério e das Secretarias de Educação alinhadas com a classe empresarial?

No Brasil, nos últimos anos, o setor terciário, especificamente a área de serviços, como se pode observar no gráfico 08, tiveram uma participação superior a 50% dos empregados com carteira assinada; maior que a indústria, que vem decrescendo ano a ano. Para se ter a dimensão da participação desse setor, em São Paulo, entre 2006 a 2009, considerando a somatória de serviços e comércio, tem-se em torno de 70% dos vínculos empregatícios formais no estado.

Gráfico 08



Fonte: Ministério do Trabalho e Emprego – MTE . Relação Anual de Informações Sociais – RAIS. (2009)

Na tabela 09, confirmando essa tendência, observa-se que nos 5 estados brasileiros que correspondem a 60% do total do PIB nacional, o setor de serviços lidera a participação no PIB estadual quando comparado a outros setores como indústria e agropecuária.

TABELA 09- PARTICIPAÇÃO DOS ESTADOS BRASILEIROS NO PIB NACIONAL POR SETORES

ESTADO	QUANTO PIB ESTADUAL REPRESENTA NO PIB NACIONAL	POPULAÇÃO 2009 (em milhões)	PARTICIPAÇÃO NOS SETORES NO PIB *		
			SERVIÇOS	INDÚSTRIA	AGROPECUÁRIA
Bahia	4,00%	14,0	63%	28%	9,0%
Minas Gerais	9,30%	19,5	58%	32%	10,0%
Pernambuco	2,30%	8,7	73%	22%	5,0%
Rio de Janeiro	11,30%	15,9	68%	32%	0,4%
São Paulo	33,10%	41,2	69%	30%	2,0%

Fonte IBGE - Contas Regionais do Brasil - período 2004 a 2008 - publicada em 2010.
Extraído da Revista Exame, edição especial, nº1000, ano 45, 21.09.2011

Isso mostra que a probabilidade de maior inserção de jovens no mercado de trabalho passa pelo setor de serviços e comércio, porém o nível salarial e os benefícios praticados no mercado neste segmento, e em particular no varejo, é inferior quando comparado ao segmento industrial; sendo grau de exigência por experiência acumulada e escolaridade menor.

No processo seletivo, os requisitos exigidos para cada função são definidos por competências do posto de trabalho, sendo desdobramentos das competências organizacionais que são estabelecidas a partir de alguns fatores como o contexto em que as empresas estão inseridas, o grau de competitividade, o posicionamento mercadológico do negócio e o planejamento estratégico da organização. Por isso, algumas competências definidas para um determinado segmento são consideradas muito mais relevantes que em outros. Quando se observa o segmento comércio e serviços, deve-se levar em consideração a velocidade e a qualidade do serviço prestado, pois, muitas vezes, não há como repor o serviço prestado, como pode ocorrer na troca de um produto, de um bem físico, por exemplo.

Por meio dessa ideia de competência é que a ideologia meritocrática encontra formas para se alastrar no mundo do trabalho e nas instituições escolares.

Na relação do mercado de trabalho com o universo escolar, passou-se nos últimos anos à ideia de qualificação para a noção de competência, uma vez que, segundo Roggero (2010, p. 9), “o conceito de competência foi ganhando relevância ao longo dos anos de 1990 e passou a desenvolver-se no campo da administração, constituindo uma nova estratégia: a gestão por competência”.

Segundo essa autora (2010), o conceito de competência se instala no Brasil a partir da década de 1990, com os programas de qualidade total trazidos como apoio técnico de empresas estrangeiras para as nacionais. Quase no mesmo período, a reengenharia de processos surgiu como solução para a gestão de empresas, implicando o enxugamento da estrutura de níveis hierárquicos e de pessoas nas organizações. Com a reengenharia, veio a terceirização de mão-de-obra, significando que tudo aquilo que não se constituía núcleo do negócio para a empresa, fossem departamentos, fossem serviços agregados que poderiam ser subcontratados.

De acordo com Dutra (2009), as empresas brasileiras que estão obtendo resultados positivos têm utilizado o conceito de competência na gestão de pessoas. Levantando o debate histórico para o estabelecimento do conceito, o autor afirma

que “o conceito de competência como o significado de conjunto de qualificações que a pessoa possui para executar um trabalho com um nível superior de performance” foi proposto por David McClelland, na década de 1970, com objetivo de trazer uma abordagem mais efetiva que os testes de inteligência, utilizados nos processos seletivos das empresas; e por Boyatzis, na década de 1980, que também contribuiu para a estruturação do conceito, fixando ações ou comportamentos esperados para atender às demandas de determinados cargos, salientando que a percepção de contexto é importante para que a pessoa possa apresentar comportamento adequado.

Segundo Dutra (2002), o conceito de competência adotado por Parry (1996) consistia em um *cluster* de conhecimentos, habilidades e atitudes que se correlacionava com o desempenho do papel ou responsabilidade do indivíduo que poderiam ser medidos contra parâmetros “bem aceitos” e melhorados por meio de treinamento.

A abordagem acima foi contestada, segundo Dutra (2002), por outros autores, especialmente Bortef (1994) e Zarifian (1996), que contribuíram com a evolução do conceito de competência associado à ideia de agregar valor e entrega em determinado contexto, independentemente do cargo, mas da pessoa. Para esses autores, o fato de a pessoa deter as qualificações necessárias não assegura que entregará o que foi solicitado. Afirmam que competência é colocar em prática, em ação, o que se sabe, mobilizando os recursos que se possui em determinado contexto.

Neste sentido, atualmente, competência é vista pelos autores como “a capacidade de entrega da pessoa e, também, como o conjunto de qualificações que a pessoa possui para entregar” (DUTRA, 2002, p. 22). O autor observa que as pessoas entregam o mesmo trabalho solicitado, porém de diferentes maneiras, ou seja, elas mobilizam e utilizam suas qualificações para efetuar determinada ação.

Para Dutra (2002), as organizações têm um conjunto de competências, assim como as pessoas; as empresas trazem “características de seu patrimônio de conhecimento que lhes conferem vantagens competitivas no contexto onde se inserem”, enquanto as pessoas apresentam características “de agregar valor ao patrimônio de conhecimentos da organização”. Esse movimento proporciona a troca de competências, em que a empresa transfere seu patrimônio de conhecimentos para as pessoas, contribuindo para que elas possam se desenvolver, assim como as

pessoas transferem o seu aprendizado para a organização, para enfrentar novos desafios e também crescer.

É claro que podemos questionar a desigualdade de forças em que essa relação se dá, como Marx o fez. Como já apontado, para Dutra (2002), numa empresa a pessoa é avaliada e analisada, além de serem consideradas sua formação escolar e sua experiência profissional, em função da sua capacidade de *entrega* para a organização: a forma como essa pessoa *atua*, e, assim, ela pode ser mantida, demitida ou promovida e ter mobilidade na estrutura da organização.

Peter Drucker, considerado um guru da Administração, na década de 1990, comentando sobre a forma como os indivíduos atuam:

> Surpreendentemente, poucas pessoas sabem como elas realizam as coisas. Na verdade, a maioria de nós nem sequer sabe que pessoas diferentes trabalham e atuam de maneiras diferentes. Muitas pessoas trabalham de maneira que não são as delas, e isso é quase uma garantia de baixo desempenho. Para os trabalhadores do conhecimento, “como eu atuo?” pode ser uma pergunta ainda mais importante que “Quais são minhas aptidões?”. Assim como nossas aptidões são únicas, o modo como atuamos também é único.” (DRUCKER, 2001, p. 47).

Ao prevalecer a forma como se *atua* sobre as aptidões, a atenção se volta para o desempenho de papéis, a atuação em detrimento da aptidão e a adaptação ao comportamento. Por outro lado, Dutra (2002) aponta que:

> Embora, na prática organizacional, as decisões sobre as pessoas sejam tomadas em função de o que elas entregam, observamos que o sistema formal concebido, em geral, com base em conceitos de cargos as vê pelo que fazem. Esse é um dos principais descompassos entre a realidade e o sistema formal de gestão, olhar as pessoas pelo que fazem em não pelo que entregam, criando, assim, uma lente que distorce a realidade. (DUTRA, 2002, p. 54).

Para Dutra (2002), avaliar a pessoa pela sua capacidade de entrega é mais adequado, tanto para orientar o desenvolvimento como para estabelecer recompensas. Pode-se avaliar o nível de entrega pelo grau de complexidade das atribuições assumidas. Na medida em que a pessoa consegue entregar e assumir novas atribuições mais complexas, ela tem a possibilidade de ampliar o espaço ocupacional na empresa, com base nas necessidades da organização e nas competências da pessoa em atender às expectativas daquela.

Percebe-se que a entrega está associada a comportamentos flexíveis e adaptativos em um determinado contexto. Isso se torna muito mais expressivo nos

processos seletivos das empresas. Podemos notar que muitas empresas utilizam ferramentas de mapeamento do perfil comportamental e emoções observáveis dos indivíduos[20]. Trata-se de ferramentas segundo as quais o indivíduo se comporta de certa forma de acordo com um determinado ambiente em que está inserido. Mede-se como o indivíduo se comporta, se adequa, se adapta ao contexto profissional. A adequação das respostas, ou como as pessoas agem e se mostram diante de um determinado ambiente não está relacionada necessariamente com aquilo que elas pensam e sentem. Isso, para os frankfurtianos, caracteriza as pessoas denominadas heterônomas.

Quanto ao desempenho de papéis, ele está relacionado à capacidade de adaptação do indivíduo a uma determinada situação e a de dar respostas adequadas às novas demandas, mesmo considerando que o sujeito não concorda com a situação, aspecto que Adorno salienta sob a ideia de função ou papel:

> [...] sem que de um modo geral as pessoas atentem a que já no próprio conceito de função ou papel, derivado do teatro, prolonga-se a não-identidade dos seres humanos consigo mesmos. Isto é, quando a função é convertida em um padrão social, por essa via se perpetua também que os homens não são aqueles que eles mesmos são, portanto que eles são não-idênticos. (ADORNO, 1995, p. 178).

Neste sentido, trata-se de limitar o indivíduo à sua forma de atuação profissional somente. Por isso, é parte da verdade afirmar que o modo como o indivíduo age diz quem ele é, pois se está levando em consideração apenas uma expressão comportamental, em um determinado momento e em um determinado grupo. Uma pessoa é resultado de diversos fatores, como os valores, crenças, interesses, habilidades, experiências, entre outros, em que comportamento é uma das variáveis que contemplam um ser humano na sua complexidade.

Quando o indivíduo passa por um processo seletivo, normalmente, este preenche um relatório que traz as características de seu perfil comportamental e do seu perfil natural. O perfil comportamental está relacionado à sua adaptação e o perfil natural ao como ele é. A entrega de resultados para a empresa é verificada

[20] A teoria da linguagem DISC (Sigla que se refere a Dominância, Influência, Estabilidade e Conformidade), é uma das utilizadas no mercado de trabalho por empresas que vendem serviços de mapeamento de perfil comportamental. Bill J. Bonnnstetter, Judy I. Suiter e Randy J. Widrickm são os autores de *The Universal Language DISC*, baseado na teoria de William Moulton Marston (1893-1947), no seu livro *Emotions of Normal People* (1928).

pela capacidade de adaptação do indivíduo (perfil comportamental) e não pela sua aptidão (perfil natural).

Portanto, o que define o sucesso ou fracasso no mercado de trabalho é a capacidade de adaptação do indivíduo ao contexto em que se insere, pois a capacidade de entrega que Dutra aponta não se refere ao quanto de conhecimento acumulado o indivíduo tem, mas como ele consegue mobilizar os recursos individuais e canalizá-los para a realização de uma atividade e, em última instância, isso significa entrega de resultados. Para isso, o mercado de trabalho exige, dentro do arcabouço de adaptação do indivíduo, a flexibilidade, inteligência emocional e convivência com o outro como fatores relevantes. Estes itens serão abordados na próxima seção.

2.2 Formação

Na cultura capitalista contemporânea, não há relação dominante-dominado, como em Marx, pois todos são dominados pela lógica do capital, inclusive os capitalistas, que Adorno (1986) considerou “apêndices do capital” em sua lógica. Estes capitalistas estão submetidos ao capital, assim como os trabalhadores, pois vivem como o capitalismo determina. Para estes últimos, a dominação se estabelece pela negação da sua subjetividade.

Nesta cultura capitalista, tem-se uma formação questionável, visto que, segundo Adorno, o indivíduo se forma pela cultura, pelo modo como ele se apropria subjetivamente dela. A escola oferece, enquanto instituição do capital, uma educação que apóia a cultura dominante. Ao fazer isso, conduz os indivíduos à adaptação somente, negando a sua subjetividade.

Crochik (2009) reforça este pensamento adorniano:

> [...] A formação, segundo Adorno, nada mais é do que a introjeção da cultura; é por meio de sua incorporação que os indivíduos conseguem se diferençar, por meio da linguagem, do pensamento que desenvolvem a partir daquela introjeção. Assim, não é possível pensar o indivíduo dissociado da cultura, que, quanto mais desenvolvida for, mais permite a diferenciação individual, e vice-versa. (CROCHIK, 2009, p. 20).

Marcuse (2001) salienta que a cultura dominante opera sob o véu de democracia, para a heteronomia das pessoas, a adaptação e a limitação, quando argumenta:

> A educação para uma independência intelectual e pessoal – isso soa como se fosse um objetivo universalmente reconhecido. Na realidade, trata-se aqui de um programa por demais subversivo, que encerra a violação de alguns dos mais sólidos tabus democráticos. Pois a cultura democrática dominante promove a heteronomia sob a máscara de autonomia, impede o desenvolvimento das necessidades fingindo promovê-las e limita o pensamento e a experiência sob o pretexto de ampliá-los e estendê-los ao infinito. A maioria dos homens usufrui de um considerável espaço para comprar e vender, para procurar e escolher um trabalho; eles podem expressar sua opinião e mover-se livremente – mas suas opiniões jamais transcendem o sistema social estabelecido, que determina suas necessidades, escolha e opiniões. A liberdade mesma opera como veículo de adaptação e limitação. Essas tendências repressivas (e regressivas) acompanham a transformação da sociedade industrial em sociedade tecnológica sob a administração total dos homens, e as alterações simultâneas no modo de trabalho, na mentalidade e na função política do "povo" prejudicam severamente os fundamentos da democracia. (MARCUSE, 2001, p. 95).

Pelo véu da democracia, pelo mundo do consumo, pela liberdade de ir e vir e escolher produtos à vontade ou tanto quanto o dinheiro possa comprar, mascaram-se a heteronomia e o próprio totalitarismo.

Então, como entender a cultura capitalista na atual conjuntura, com tantas transformações tecnológicas e mudanças no contexto geo-político-econômico? Marcuse (2001, p. 78) partiu da definição dada pelo dicionário Webster, na qual cultura é entendida como o complexo específico de crenças religiosas, aquisições e tradições que configuram o pano de fundo de uma sociedade. O autor afirma que:

> Em outras palavras, cultura é mais que uma mera ideologia. [...] definiríamos cultura como um processo de humanização (Humanisierung) caracterizado pelo esforço coletivo para conservar a vida humana, pacificar a luta pela existência ou mantê-la dentro de limites controláveis, consolidar uma organização produtiva da sociedade, desenvolver as capacidades intelectuais dos homens e diminuir e sublimar a agressão, a violência e a miséria. (MARCUSE, 2001, p. 79).

Continua Marcuse (2001) quanto à amplitude da cultura e a sua distinção em relação à civilização:

> [...] "cultura" se relaciona com uma dimensão superior da autonomia e da realização humana, enquanto "civilização" indica o reino das

> necessidades, do trabalho e do comportamento socialmente necessários, dentro do qual o homem não é efetivamente ele mesmo, nem está em seu próprio elemento, mas sim submetido à heteronomia, às condições e às necessidades exteriores. (MARCUSE, 2001, p. 81).

Marcuse (1969) considerou um padrão de comportamento e um estilo de vida ditados pelo consumo, uma cultura que permeia a forma de pensar e agir da sociedade, e assim, enfraquece a resistência e escamoteia a autocrítica e a consciência.

A partir daí, possivelmente se explica por onde se dá a dominação neste contexto denominado “era do conhecimento” ou na expressão correntemente usada como a “era da informação instantânea”, pois quando pensa a cultura, Marcuse a coloca na perspectiva da formação do indivíduo numa dimensão superior de autonomia. Marcuse (2001) afirma que a cultura era privilégio de poucos, tornando possível entender por onde a dominação se perpetua:

> [...] a cultura sempre foi privilégio de uma pequena minoria, uma questão de riqueza, de tempo e de sorte. Para a massa popular prejudicada, os “valores superiores” sempre foram meras palavras ou advertências vazias, ilusões, enganos; quando muito, esperanças e esforços que permanecem irrealizáveis. (MARCUSE, 2001, p. 87).

Bauman (2010), referindo-se à cultura capitalista na fase atual, em que se sai do que ele denominou sociedade “sólida” de produtores para uma sociedade “líquida” de consumidores, ou seja, uma cultura em que se dá a transferência da fonte de acumulação capitalista da indústria para o mercado de consumo, salienta:

> A atual fase de transformação progressiva da idéia de “cultura”- desde sua forma original, de inspiração iluminista, até a sua reencarnação líquido-moderna - é estimulada e administrada pelas mesmas forças que promovem a emancipação dos mercados em relação aos vínculos sociais, políticos, éticos etc. Para conquistar a sua emancipação, a economia líquido-moderna, centrada no consumidor, se baseia no excesso de ofertas, no envelhecimento cada vez mais acelerado do que se oferece e na rápida dissipação de seu poder de sedução – o que, diga-se de passagem, a transforma numa economia da dissipação e do desperdício. (BAUMAN, 2010, p. 35).

Isso se reflete diretamente na forma como os indivíduos, sobretudo – para esta pesquisa - a geração de jovens de 18 a 24 anos deste início da segunda década do século XXI, encara a sua formação e o trabalho; mais enfaticamente, em

como se comportam num mundo de intensas transformações e mudanças constantes e velozes.

Bauman (2010, p. 45) salienta que, no mundo atual, o conhecimento é destinado a perseguir eternamente objetos sempre fugidios, que se dissolvem no momento em que são apreendidos, assim como no mundo do consumo, em que os produtos são lançados e já há uma série em projeto para substituí-los, em pouco tempo.

A dinâmica do mundo do consumo reflete diretamente como se dão as relações sociais, atualmente, e o que as rege. Isso dá a dimensão dos desafios que os jovens têm que enfrentar, apoiando-se numa educação que, muitas vezes, não acompanha as transformações do mundo fora dos muros da escola:

> Em nosso mundo volátil, de mudanças instantâneas e erráticas, os hábitos consolidados, os esquemas cognitivos sólidos e as preferências por valores estáveis – objetivos últimos da educação ortodoxa – transformam-se em desvantagens. Pelo menos, este é o papel que lhes oferece o mercado do conhecimento, que (como qualquer mercado em relação a qualquer mercadoria) odeia a fidelidade, os laços indestrutíveis e os compromissos a longo prazo, considerados obstáculos que atravancam o caminho e precisam ser removidos. (BAUMAN, 2010, p. 47).

Qual formação? Esta talvez seja a pergunta mais pertinente quando se trata de um mundo em transformações constantes e rápidas, movido pelo mundo do comércio e serviços mais velozes ainda e de frente para uma juventude que apresenta novas demandas.

Como se incorpora a cultura se a escola e o poder público não oferecem espaço para que os indivíduos tenham acesso a ela? Especificamente, considere-se a realidade dos jovens brasileiros, a grande parcela dessa população, que se vê, antes dos 15 anos, encarando trabalhos precários para ajudar na renda da família. Qual cultura e qual formação buscar numa sociedade capitalista de consumo? Roggero (2010) também questiona:

> Sabe-se que a escola é uma instituição do capital, voltada prioritariamente à preparação para o trabalho (ainda que não precise restringir-se a isso), entretanto, que escola temos oferecido aos cidadãos brasileiros e a que trabalho eles podem ter acesso para garantir a manutenção da vida material, num mercado cada vez mais competitivo e perverso? (ROGGERO, 2010, p.).

Para Adorno (1995), a educação que caracteriza a consciência, ou a faculdade de pensar a realidade não se restringe ao desenvolvimento lógico-formal, pois pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Sendo assim, a educação para a experiência se assemelha à educação para a emancipação. Quanto à emancipação, ele afirma:

> [...] emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação. (ADORNO, 1995, p. 143).

Pode-se pensar que jovens que recebam uma formação para a emancipação, tendam a ter menos medo, combatam as injustiças sociais, teçam críticas e reivindiquem, além de desenvolver desenvoltura para encontrar caminhos diferentes, sentindo-se livres para fazer escolhas na vida, sem fronteiras. Além disso, são capazes de conhecer as próprias limitações e saber que jogo estão jogando na vida.

Mesmo considerando realisticamente a adaptação dos homens, Adorno (1995), afirma que:

> A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisso, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em conseqüência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. (ADORNO, 1995, p. 143).

Se a educação se restringisse à produção de pessoas bem ajustadas, tenderíamos a uma sociedade meramente adaptada que, segundo Adorno (2008), refletiria a história darwinista da sobrevivência dos mais adaptados; porém, quando se trata da formação de um sujeito emancipado, a educação para a adaptação é regressiva, voltada para a perpetuação da barbárie.

Arendt (2009), expressando-se sobre a crise da pedagogia e referindo-se à teoria moderna acerca da aprendizagem, que encontrou expressão conceitual sistemática no Pragmatismo, afirma que essa concepção de aprendizagem:

> [...] consiste em substituir, na medida do possível, aprendizado pelo fazer. O motivo por que não foi atribuída nenhuma importância ao domínio que tenha o professor de sua matéria foi o desejo de levá-lo ao exercício contínuo da atividade de aprendizagem, de tal modo que ele não transmitisse, como se dizia, “conhecimento petrificado”, mas ao invés disso, demonstrasse constantemente como o saber é produzido. A intenção consciente não era a de ensinar conhecimentos, mas sim de inculcar uma habilidade, e o resultado foi uma espécie de transformação de instituições de ensino em

> instituições vocacionais que tiveram tanto êxito em ensinar a dirigir um automóvel ou a utilizar uma máquina de escrever, ou, o que é mais importante para a "arte" de viver, como ter êxito com outras pessoas e ser popular, quanto foram incapazes de fazer com que a criança adquirisse os pré-requisitos normais de um currículo padrão. (grifo meu) (ARENDT, 2009, p. 232)

É possível pensar que, em direção semelhante, o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI, organizado por Jacques Delors, em "*Educação: um tesouro a descobrir*", apresenta os quatro pilares da Educação – aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a conhecer - alinhados com a perspectiva do capital, em que se sugere:

> A educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. Simultaneamente, compete-lhe encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas de informações, mais ou menos efêmeras, que invadem os espaços públicos e privados e as levem a orientar-se para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos. À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele. (DELORS, 2002, p. 89).

A compreensão das políticas em educação requer cuidadosa atenção as suas múltiplas dimensões e ao seu caráter político-ideológico, que se encontra disseminado nos discursos e práticas daqueles que as fazem ou influenciam países a fazê-las. É fato que vivemos num mundo globalizado e que o progresso tecnológico é intenso, em especial, no avanço dos meios de comunicação. Entretanto, quando se diz que "à educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele", tal afirmação leva à seguinte preocupação: como se podem fornecer mapas e bússola, se as mudanças são constantes e velozes? A incerteza é imperativa no atual contexto. A questão que se coloca é saber que mapas são esses e qual bússola, e de que forma esses dois objetos servem para atender quais objetivos e para quem. O problema não são os mapas, mas: quais mapas? Com relação à bússola, não há problema algum em utilizá-la como instrumento, a questão é saber se é possível restringir-se a ela, porque isso leva o indivíduo a se adaptar o tempo todo, a não questionar, nem a

pensar, mas apenas a seguir o rumo indicado pela bússola. O estudante vai ter autonomia para ler diversos mapas e explorar diferentes realidades, utilizando instrumentos que ele considera importantes para a leitura dessas realidades conforme sua concepção de mundo? E como construirá essa concepção?

Roggero (2010), referindo-se aos quatro pilares do conhecimento que pautam a educação no país, alerta:

> Sob o manto da aparente democratização da educação, cujas reformas atuais se apóiam em quatro pilares – aprender a aprender, aprender a saber, aprender a fazer e aprender a ser – há que se verificar o que a propaganda não revela: um aprendizado fundado na identificação das necessidades e voltado para a adaptação às exigências mercadológicas. (ROGGERO, 2010, p. 207).

Souza (2003), pensando a educação brasileira na perspectiva do ensino médio sobre a sobrepujança do aprendizado pelo fazer, afirma:

> As finalidades e as diretrizes legais em vigor [...] ao enfatizarem o desenvolvimento da capacidade de “aprender a aprender” que possibilite uma “adaptação flexível” às condições mutáveis do mercado, não almejam à possibilidade de crítica e de mudança social, mas à adaptação à realidade que se fizer presente. A legislação confere à educação de nível médio um caráter de ensino de técnicas e estratégias de inserção social, o que pressupõe não a crítica, mas a aceitação da realidade. (SOUZA, 2003, p. 33).

Quando se tem um aprendizado voltado para a adaptação às exigências mercadológicas, gera-se um círculo vicioso que reforça a ideia superficial de se manter constantemente realizando cursos para não se sentir desatualizado, pois o mercado de trabalho passa por mudanças constantes.

Nota-se com isso que a valorização das competências para o futuro profissional e habilidades, do saber fazer, leva a uma educação voltada para a adaptação social, uma pessoa heterônoma, como diz Adorno (2005). Daí, para entender o resultado do processo da educação básica, é necessário saber qual a função da escola.

Sobre essa questão, resume Arendt (2009):

> [...] a função da escola é ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver. Dado que o mundo é velho, sempre mais que elas mesmas, a aprendizagem volta-se inevitavelmente para o passado, não importa o quanto a vida seja transcorrida no presente. (ARENDT, 2009, p. 246).

Por isso, ao se dizer que a escola deve fornecer mapas e bússola, querendo adivinhar como será o futuro ou trazer a fórmula do sucesso, produzem-se indivíduos caudatários, pseudoformados e heterônomos.

Segundo Crochik (2009, p. 21), o que Adorno nomeou como pseudoformação "nos leva a pensar que conhecemos o que não conhecemos. Trata-se de um conhecimento externo, não incorporado". Por isso, para Crochik (2009), esta é uma discussão importante para o Brasil, pois julgamos ser melhor uma educação precária, mais ou menos, do que nenhuma. Essa postura gera pseudoformados, e estes, por não terem a consciência de sua situação, retroalimentam aquilo que é imposto pela ideologia dominante para a adaptação social.

Qual o impacto disso na vida das pessoas? Significa que as pessoas percebem as injustiças, as diferenças, mas são incapazes de enxergar o véu que está à frente disso e se oporem, se indignarem, criticarem, recusarem e reivindicarem. Isso porque, segundo Crochik (2009), as pessoas têm consciência da exploração social, da violência, e não necessariamente concordam com elas, mas sentem que devem se adaptar e, contrariando aquilo que acreditam, expressam suas justificativas suavizando o ocorrido como: "não tinha outra saída", "foi o melhor possível", "poderia ter sido pior".

Além disso, os produtos impostos pela indústria cultural tendem a colaborar com este processo de adaptação e aparentar um mundo melhor com opções que dão a sensação de liberdade. Subliminarmente, passam a incutir nas pessoas que as coisas podem ser piores. Então, o melhor seria se adaptar.

Para se negar o que está aí e se opor, recusar e reivindicar é necessário mais que uma pseudoformação. Sass (2009) comenta a educação voltada para a emancipação afirmando que significa uma formação que proporcione a superação daquilo que adapta o indivíduo, mesmo sem rejeitar a importância da adaptação às exigências sociais:

> [...] a formação até então proporcionada é pseudoformação; falsa à medida que, diante das condições objetivas, a educação poderia ser efetivamente voltada para a emancipação dos homens, em vez de destinar-se de modo predominante para a adaptação deles ao existente. Portanto, não se trata de rejeitar a importância da adaptação dos indivíduos às exigências sociais, desde há muito tempo exageradas, assim como a educação não precisaria esgotar-se na adaptação dos indivíduos; uma educação voltada para a emancipação do homem depende exatamente de uma formação que lhe propicie superar o que o adapta. Por isso, é claro, não basta a boa vontade humanitária de educadores bem intencionados para

> promover a consciência crítica do sujeito, ou reformas educacionais que deixam intocadas as condições objetivas [...] (SASS, 2009, p. 82).

E como se estabelece a pseudoformação no atual estágio da cultura capitalista e no mercado de trabalho? Quando voltada para o mundo do trabalho, a qualificação e a requalificação surgem como bandeiras expostas da pseudoformação e que vão, além disso, contribuir na modelagem dos indivíduos à adaptação, ao "aprender a ser". Neste sentido, Roggero (2010) ressalta:

> A pseudoformação toma como uma de suas bandeiras a necessidade de que as pessoas se qualifiquem/requalifiquem cada vez mais e melhor para um mundo do trabalho que não exigiria tanto esforço físico ou mental. Mas o esforço que se exige é maior. É emocional e é anunciado nos discursos acerca de novos requisitos de qualificação. Tais requisitos são predominantemente tácitos, moldam o indivíduo ao dizerem respeito à capacidade de adaptação à mudança, à flexibilidade, à integração em equipes virtuais, ao aprender a aprender, saber, fazer e ser. (ROGGERO, 2010, p.216)

Vale ressaltar que a necessidade de as pessoas se qualificarem e requalificarem está tão enraizada na sociedade brasileira que, pelo medo dos profissionais de ficarem obsoletos e perderem sua empregabilidade, torna-se um jargão obrigatório no mercado afirmar que está estudando ou pensa em voltar a estudar no próximo ano.

O resultado da pseudoformação são pessoas iludidas, correndo atrás de uma promessa que se dissemina na sociedade e que envolve o indivíduo na esperança de que buscar educação continuada via presencial, a distância ou por outros meios, proporcionará assumir posições nas organizações e ter um trabalho decente. Não há contestação sobre a qualidade da formação oferecida, todos acreditam que esta é a regra do jogo de mercado e, por isso, todos se "acotovelam" para conseguir e manter sua empregabilidade. Nesta era do conhecimento, produtos e serviços educacionais tornaram-se grandes negócios altamente rentáveis, mas nem sempre concorrem para uma formação humana para a autonomia e para a emancipação.

A pseudoformação gera pessoas heterônomas e isso é barbárie. Como diz Patto (2000), referindo-se a barbárie, pela ótica dos frankfurtianos:

> [...] barbárie é qualquer forma de arbítrio que atente contra a vida e a dignidade dos outros [...] ou qualquer outra forma de atentado à dignidade e à liberdade das pessoas, inclusive certas práticas educativas que dispensam o pensar, substituem-no pela imposição

> externa de padrões de comportamento inquestionados [...](grifo meu) (PATTO, 2000, p. 174)

Nessa direção Adorno (1995), afirma que se vive numa sociedade que continua sendo heterônoma, isto é, “nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações” (ADORNO, 1995, p. 182), ou seja, tem-se a subordinação do indivíduo à vontade de terceiros. Com isso, essa sociedade vai constituindo pessoas que aceitam as determinações vindas de inúmeros canais e instâncias mediadoras, pessoas “bem ajustadas”, que estrangulam a capacidade do indivíduo de pensar e agir por livre e espontânea vontade e isso constitui uma barbárie que se perpetua na sociedade.

Adorno (1995, p. 141) afirma sua concepção de formação, não pela modelagem das pessoas a partir de seu exterior, nem pela mera transmissão do conhecimento, mas pela produção de uma consciência verdadeira.

Quando a racionalidade técnica impera em detrimento da formação intelectual e cultural, segundo Crochik (2009), tem-se a adaptação e a instrumentalização dos indivíduos:

> A escola desenvolve competências para o trabalho e para a vida, sem que se possa pensar o porquê de elas serem necessárias. É importante também para a adaptação social que o indivíduo não tenha convicções: as opiniões devem mudar de acordo com a ocasião; se não for assim, corre-se o risco de não se ter emprego, amigos, amantes, ou melhor, é importante aparentar convicção e não tê-la, o que é contrário à formação; a defesa da convicção não elimina a importância da dúvida, mas para que essa ocorra é necessário que o conteúdo seja incorporado e refletido. (CROCHIK, 2009, p. 23) .

As competências são desenvolvidas nas escolas, como bem diz Crochik, sem a compreensão crítica de sua relevância. Preparar o indivíduo para o trabalho e para a vida não pode se restringir à adaptação social. Ficar numa ciranda de roda, dançando conforme a música, mendigando empregos ou qualquer coisa a que tenha que se submeter para consegui-lo e mantê-lo condiz com a pseudoformação. Portanto, a formação torna-se fator crítico de sucesso para o indivíduo, não no sentido estrito de uma educação formal, ainda que esta seja fundamental, mas no sentido mais amplo como cultura enquanto dimensão da autonomia e da realização humana.

2.2.1 Flexibilidade e inteligência emocional como adaptação para aprender a conviver no mundo do trabalho

Numa visão bastante crítica da realidade contemporânea, Bauman (2010, p. 49) aponta que o indivíduo precisa ter flexibilidade para sobreviver nesta cultura capitalista: "'Flexibilidade' é a palavra de ordem no momento. A capacidade de abandonar depressa os hábitos presentes torna-se mais importante do que o aprendizado dos novos". O autor afirma:

> Abandonar os padrões muito rígidos, ser condescendente com a falta de critérios, satisfazer todos os gostos sem privilegiar nenhum deles, promover a inconsistência e a flexibilidade (nome politicamente correto da frouxidão de caráter) e exaltar a instabilidade e a incoerência, esta é, portanto, a estratégia justa (a única razoável?) hoje. Ser exigente, ficar chocado e arreganhar os dentes é vivamente desaconselhável. (BAUMAN, 2010, p. 34).

A definição e o sentido de flexibilidade, especificamente, são tautológicos, pois dizem de como o indivíduo deve se comportar, mas não dizem o que é. Possivelmente, como diz Roggero (2010), escamoteia-se a nova forma de subordinação coligada à necessidade de autopreservação:

> O que é flexibilidade, o que se espera de um indivíduo flexível, quais os limites (se é que eles existem na lógica do mercado de trabalho) para ser flexível? Essa ideia escamoteia as novas e sofisticadas formas de subordinação e de dominação extrema, que visam à eliminação da crítica e mesmo da vontade própria do indivíduo. Este, por sua vez, pela necessidade de autoconservar-se, pode abandonar a si mesmo em prol da adaptação, da identificação com o todo. (ROGGERO, 2010, p. 204).

Bauman (2000) apresenta o resultado da imagem do homem modulado, tamanha é a flexibilidade, adaptabilidade e controle emocional exigido:

> O homem modulado é uma criatura com qualidades móveis, disponíveis e cambiáveis, um remanescente do "homem proteano", esse celebrado ideal dos filósofos renascentistas. [...] o homem modulado é, antes e acima de tudo, um *homem sem essência.* Ao contrário da mobília modulada, porém, o homem modulado faz por si mesmo o trabalho de montagem e remontagem. É modulado, mas também automodulante. Se um guarda roupa modulado é um conjunto de possibilidades a escolher, o homem modulado vive como um conjunto de tarefas a serem realizadas. (BAUMAN, 2000, p. 161).

Tem-se um homem sem essência, capaz de montar-se e remontar-se em diferentes circunstâncias, possivelmente sem uma visão crítica daquilo que faz. O

autor ainda reforça, criticamente, algumas características importantes para o indivíduo ter sucesso no ambiente de trabalho, quando afirma que:

> [...] quem quiser ser bem sucedido no ambiente do trabalho que substituiu o tipo de cenário “labirinto de ratos” deve demonstrar capacidade de convivência em grupo e de comunicação, abertura mental e curiosidade, vender sua própria pessoa, inteira, como valor único e insubstituível, capaz de enriquecer a qualidade do grupo de trabalho. (BAUMAN, 2010, p. 52- 53).

E acrescenta que “a chave do sucesso é ‘ser você mesmo’, e não ‘ser como todo mundo’. O que vence melhor é a diferença, não a uniformidade.” (BAUMAN, 2010, p. 53). Isso parece ser paradoxal, pois, de um lado, a sociedade busca a padronização de comportamentos e de estilo de vida e, de outro, tem a necessidade de as pessoas serem diferentes ou aparentarem ser diferentes. Assim, parece que todos se perdem num emaranhado de ilusões.

Embora as características apontadas por Bauman sejam importantes para o indivíduo, adaptar-se a diferentes ambientes e se comportar e atuar adequadamente para se chegar ao sucesso e poder “ser você mesmo”, precisa-se mais do que isso. É aí que a formação faz a diferença. Num país em desenvolvimento, como o Brasil, aqueles que têm acesso à cultura letrada, de modo que lhes seja permitido ter autonomia para buscar a realização, tem maior probabilidade de ter sucesso, porque puderam e internalizaram muito mais conhecimentos.

As competências, como afirmado por Dutra, são um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e capacidade de entrega de resultados do indivíduo. As competências voltadas para a atitudes do indivíduo são as mais complexas. Saad (2002, p. 550-551) considera que essas não se acham disponíveis em cursos, livros, nem nas faculdades, portanto, não são adquiridas. O seu desenvolvimento depende menos de orientação externa, mas da disponibilidade interna do indivíduo, de querer mudar quando não as tem como recurso a ser mobilizado.

Saad (2002) destaca que as competências comportamentais mais genéricas e importantes em qualquer trabalho são: relacionamento interpessoal, comunicação, flexibilidade, liderança e criatividade. Observe-se, por exemplo, o que diz sobre flexibilidade:

> Sem ela não conseguimos viver no mundo do trabalho de hoje, pois a capacidade de aceitar novos paradigmas, de nos comportar de forma diferente do passado, de não negar imediatamente o novo, e sim tentar compreender sua essência e aceitá-la ou refutá-la com

> base sólida. Não podemos rejeitar o novo apenas porque é difícil fazer as coisas de outra forma. É preciso ser mais que um profissional com flexibilidade, *é necessário ser um agente de mudanças, adaptar-se com facilidade e promover ajustes rápidos.* (grifo meu)(SAAD, 2002, p. 552)

Outro fator relacionado nos quatro pilares da Educação recomendado pela UNESCO (DELORS, 1996): aprender a viver juntos, a viver com os outros, traz a necessidade de o indivíduo conhecer a si mesmo e de se por no lugar do outro no sentido de desenvolver competências comportamentais de relacionamento intrapessoal (consigo mesmo) e interpessoal (na relação com o outro):

> Passando à descoberta do outro, necessariamente, pela descoberta de si mesmo, e por dar à criança e ao adolescente uma visão ajustada do mundo, a educação, seja ela dada pela família, pela comunidade ou pela escola, deve antes de mais (nada) ajudá-los a descobrir-se a si mesmos. Só então poderão, verdadeiramente, pôr-se no lugar dos outros e compreender as suas reações. Desenvolver esta atitude de empatia, na escola, é muito útil para os comportamentos sociais ao longo de toda a vida. (DELORS, 1996, p. 98).

No jargão do mercado de trabalho, fala-se em inteligência emocional. Quem tratou com maior propriedade, como pesquisador, desse assunto foi Daniel Goleman (1995), que mapeou a inteligência emocional em cinco áreas de habilidades, divididas em duas inteligências: intrapessoal e interpessoal. A primeira estaria relacionada à habilidade de entender a si mesmo; a capacidade de formar um modelo verdadeiro e preciso de si mesmo e usá-lo de forma efetiva e construtiva. A segunda é a habilidade de entender outras pessoas: o que as motiva, como trabalham, como trabalhar cooperativamente com elas.

A inteligência intrapessoal diz respeito a saber se o indivíduo reconhece suas próprias emoções, se sabe se controlar e se consegue se auto-motivar, enquanto a inteligência interpessoal volta-se para o outro, se tem empatia e se sabe se relacionar com o outro.

Goleman (1995) afirma que a incapacidade de lidar com as próprias emoções pode destruir vidas e acabar com carreiras profissionais, pois para o pesquisador a resposta emocional sob pressão, especialmente, é muito mais rápida que a racional, levando o indivíduo a agir irrefletidamente, sem tempo para o pensar equilibrado. Essa rapidez exclui a reflexão e análise que caracteriza a mente racional.

Patto (2000) teceu críticas contundentes às ideias de Goleman sobre inteligência emocional como princípio que norteia os programas educacionais de treinamento do controle racional das emoções, pelas quais as crianças e os adolescentes, que seriam privados de competência emocional, se tornariam analfabetos no convívio social. Mesmo considerando que o autor se abasteceu de fontes de pesquisas universitárias, os ingredientes ideológicos de controle e adaptação à vida social estão presentes:

> A própria definição de inteligência emocional contém todos os ingredientes ideológicos desta proposta de controle do corpo social: ela é a aptidão para "adiar a satisfação, ser socialmente responsável de forma apropriada, manter controle sobre as emoções e ter uma perspectiva otimista. (PATTO, 2000, p. 170).

Para Patto (2000) o que está por trás dessa "alfabetização emocional" é uma dimensão econômica que Goleman afirmava:

> Fala-se o tempo todo em custo-benefício da inteligência emocional: "os custos dessa deficiência (de aptidões interpessoais) podem ser constatados através do decréscimo no nível de produtividade, no aumento das perdas dos prazos em erros e acidentes e no êxodo de funcionários para ambientes que se sintam melhor. Há, nos baixos níveis de inteligência emocional no trabalho, inevitavelmente um custo para o balanço final. Quando isso se generaliza, as empresas desabam e vão à ruína". (PATTO, 2000, p. 170).

Além de garantir o *status quo* e abafar quaisquer tipos de oposições políticas e reivindicatórias,

> [...] todas as estratégias educativas incluídas nos programas de desenvolvimento de "aptidões sociais e emocionais para enfrentar a vida" contêm o objetivo implícito de sustentar o desígnio hegemônico de produção de consenso pelo controle das opiniões divergentes, das reivindicações sociais, da resistência política, da desobediência civil. (PATTO, 2000, p. 167).

Dessa forma, utiliza-se a competência emocional como instrumento de adaptação das pessoas: "Ao contrário do que possa parecer, não se trata do elogio da emoção, mas do elogio da razão como instrumento de adaptação das pessoas aos ditames sociais: o que se quer é eliminar emoções disruptivas" (PATTO, 2000, p. 164).

Para Patto (2000) a inteligência emocional está a serviço do capital, do aumento da produtividade e entra nos programas educacionais alinhados com esta demanda do mundo do trabalho:

> Nos programas educacionais que preparam para o conformismo, ser racional é ser razoável, é compor-se com os ditames sociais, com a definição oficial de cidadão exemplar, é ser otimista, obstinado, resistente à frustração, competitivo, autodisciplinado, comedido, conformado, tolerante, conciliador, dócil. Racionalidade obtém-se pela inibição de reações radicais desorganizadoras do consenso. A "arte de viver e sociedade" inclui obediência, individualismo, competição, astúcia, cálculo, colaboração em nome do lucro e, no apogeu do altruísmo, filantropia. O que se quer é a empatia a serviço do capital. (PATTO, 2000, p. 180).

Entende-se que a crítica de Patto a Goleman tem a sua relevância teórica, indiscutivelmente, e faz todo o sentido; porém, o que se deve ponderar é que no caso dos jovens brasileiros, a realidade é que estão inseridos numa cultura capitalista: adequar-se ou ficar fora do processo seletivo são as opções. Não é fácil exigir de uma população que enfrenta diversas dificuldades de sobrevivência que tenha consciência política e uma ação madura para contrapor-se às regras impostas pelo mercado de trabalho. Afinal, são 15,3 milhões de jovens de 15 a 29 anos de idade que vivem em famílias com renda domiciliar per capita de até ½ salário mínimo e 27 milhões de ½ a 2 salários mínimos de renda domiciliar per capita.

Ao se desmistificar como funciona o mercado de trabalho, este tende a deixar de ser algo abstrato e um "bicho de sete cabeças" para esses jovens. Mesmo assim, eles se deparam com as duas faces perversas das opções que lhes oferece o mercado: tornar-se um homem modulado, como Bauman descreve ou um "lixo humano", segundo o mesmo autor.

No ambiente escolar, o aluno exercita a competência de relacionamento interpessoal quando existe a convivência no dia-a-dia estudantil, notadamente, fora da sala de aula, requerendo do indivíduo a capacidade de se comunicar, expressar, definir, de alguma forma, estratégias de sobrevivência na vida social, adaptando-se às diferentes "tribos" que começam a se constituir nessa comunidade. Aqueles alunos que apresentam características estereotipadas como os agressivos, os rebeldes, os inconformados ou os reivindicadores, por exemplo, são, de alguma forma, repreendidos e "mal vistos". Quando se adaptam às regras e às expectativas de comportamento, passam a ser incluídos no grupo dos bons alunos e avaliados com mérito – ao menos como "esforçados".

Neste sentido, a escola cumpre um papel importante na perpetuação dos interesses do capital de propiciar pessoas adaptadas ao mercado de trabalho. Pessoas que entrarão nas empresas com a capacidade de perceber e aderir

rapidamente às diferentes culturas organizacionais e com flexibilidade para se comportar em situações diversas.

Dando continuidade à vida escolar, quando os indivíduos entram no mundo do trabalho, aqueles que são considerados os derrotados na vida profissional, escolar e pessoal (os *losers* na sociedade americana), os contestadores, reivindicadores e críticos são rotulados e tem dificuldade de ascensão profissional.

Quando se aborda o segmento de serviços e comércio, especialmente, as competências consideradas como pré-requisitos no processo seletivo e na manutenção do emprego estão voltadas para a chamada inteligência emocional. Essa tem sido a prática adotada pelas empresas, nos últimos anos. Percebe-se que aqueles profissionais que compreendem a lógica por trás dessas competências comportamentais reunidas sob o conceito de inteligência emocional conseguem traçar estratégias de crescimento dentro das organizações e são capazes de cuidar da própria vida como cidadãos que pagam seus impostos e, supostamente, respeitam as leis.

Essa é a lógica da cultura capitalista e do mercado de trabalho, no atual estágio da era do conhecimento, em que a formação faz a diferença; por isso, proporcionar uma pseudoformação é barbárie. Pseudoformação essa, que leva o indivíduo à adaptação social restritamente, assim, vai-se moldando o indivíduo para "aprender a ser" nesta cultura capitalista. Para Adorno (2008, p. 2), "nos casos em que a cultura foi entendida como conformar-se à vida real, ela destacou unilateralmente o momento da adaptação [...] ".

Entretanto, Adorno (1986), referindo-se à juventude alemã dos anos 1960, relata:

> [...] Só bem recentemente é que rastros de uma tendência contrária se tornam visíveis, especificamente em grupos dos mais diversos da juventude; resistência contra a cega acomodação, liberdade para metas racionalmente escolhidas, nojo diante do mundo enquanto embuste e mentira, atenção para a possibilidade de mudança. (ADORNO, 1986, p.73)

Portanto, há esperanças, sim, nas novas gerações, como se pode observar, nos últimos meses, o levante dos estudantes no Chile por uma educação melhor e

gratuita, os movimentos no Egito, derrubando a ditadura e os movimentos contra a corrupção no Brasil.

2.3 A geração Y e suas características

Ao estudar a juventude brasileira no contexto de uma cultura capitalista inserida numa sociedade de consumo afloram as questões de gerações. As noções conceituais e características sobre gerações ainda constituem um desafio aos educadores, pesquisadores, administradores, sociólogos e empregadores.

Segundo Weller (2010, p.2), o conceito de gerações vem sendo retomado nas análises sociológicas que apontam não somente para as diferenças de classe, mas também para as desigualdades de gênero, étnico-raciais, culturais e geracionais.

Segundo Weller (2010), Mannheim faz revisão sobre os enfoques teóricos acerca de gerações tanto do ponto de vista dos positivistas, os quais criticava, quanto do pensamento histórico-romântico alemão. Para os primeiros, estes tentavam “esboçar uma lei geral para o ritmo da história a partir do determinante biológico da duração limitada da vida de um indivíduo, do fator idade e de suas etapas” (WELLER, 2010, p.4). Para Mannheim, a dificuldade consistia somente em encontrar o tempo médio no qual uma geração é substituída por outra, tem-se então, embutido o “conceito de tempo externalizado e mecanicista, pautado por um princípio de linearidade” (WELLER, 2010. p.5), em que a duração da geração varia entre os autores de 15 a 30 anos, por exemplo. Enquanto para o pensamento histórico romântico alemão, com o qual Mannheim tem maior afinidade, a questão geracional se torna um “problema de existência de um tempo interior não mensurável e que só pode ser apreendido qualitativamente” (WELLER, 2010, p. 5), subjetivamente.

Segundo Weller (2010), Mannheim toma como referência o aspecto de contemporaneidade e simultaneidade de Dilthey:

> Indivíduos que crescem como contemporâneos experimentam nos anos de maior disposição à receptividade, mas também posteriormente, as mesmas influências condutoras tanto da cultura intelectual que os impressiona como da situação político-social. Eles constituem uma geração, uma contemporaneidade, porque estas influências são homogêneas. Justamente por essa mudança – de

> que a contemporaneidade não significa uma data cronológica no histórico da humanidade mas uma similaridade de influências existentes. (WELLER, 2010, p. 5)

Aprofundando sobre esta questão, Mannheim cunha a expressão de Pinder sobre a “não contemporaneidade dos contemporâneos”, chamando a “atenção para o fato de que diferentes grupos etários vivenciam tempos interiores diferentes em um mesmo período cronológico”. (WELLER, 2010, p. 5)

Segundo Weller (2010), Mannheim trata o aspecto do vínculo geracional à situação de classe, em que constitui uma base comum dada pelas condições socioeconômicas:

> A situação de classe e a situação geracional (o pertencimento mútuo a anos de nascimento próximos) tem em comum – como consequência de uma posição específica ocupada pelos indivíduos por ela atingidos no espaço de vida sócio-histórico –, a limitação desses indivíduos a um determinado campo de ação e de acontecimentos possíveis, produzindo, dessa forma, uma forma específica de viver e de pensar, uma forma específica de intervenção no processo histórico. (WELLER, 2010, p. 7)

Weller (2010, p. 7) ressalta que, para Mannheim, a “situação de classe e a situação geracional apresentam aspectos similares devido à posição específica ocupada pelo indivíduo no âmbito sócio-histórico” e que essa posição gera um modo de viver e pensar peculiar que interferem no processo histórico. Assim, Mannheim apresenta elementos que caracterizam as gerações, a saber:

a) A constante irrupção de novos portadores de cultura – Entrada de novas pessoas responsáveis pela vitalidade e dinamicidade das sociedades, pois se de um lado, a sucessão de gerações significa a perda de bens culturais acumulados, de outro, produz nova seleção e revisão daquilo que está disponível.
b) A saída constante dos antigos portadores da cultura – Suscita a memória ou a recordação social por meio das quais as vivências passadas se fazem presentes. A velhice não abarca uma concepção biológica.
c) A limitação temporal da participação de uma conexão geracional no processo histórico – Não basta o nascimento num mesmo tempo cronológico, o importante é processar os mesmos acontecimentos que presenciaram e experiências vivenciadas de forma semelhantes. Mesmo que os meios de

comunicação aproximem os jovens residentes em países distintos em um conjunto de experiências e acontecimentos semelhantes.

d) A necessidade de transmissão constante dos bens culturais acumulados – As gerações mais velhas em relação às mais novas e também às escolas. Nestas últimas, as dificuldades estão relacionadas a visões de mundo distintas de cada geração e que a superação requer constante interação entre professor e aluno: “não só o professor que educa o aluno, também o aluno educa o professor”.

e) O caráter contínuo das mudanças geracionais – Não vê dicotomia entre a velha e a nova geração, e destaca o papel das gerações intermediárias quanto às mudanças geracionais. Mannheim afirma: “[...] não são as gerações mais velhas e as mais jovens que se enfrentam, mas as que estão próximas às “gerações intermediárias”. São estas que primeiramente exercem influência uma sobre a outra.”

Sobre o conceito de gerações de Mannheim e sua elaboração sobre a posição, a conexão e a unidade geracional, a autora (2010) afirma que:

> [...] [elas] rompem com a ideia de uma unidade de geração concreta e coesa e nos instigam a centrar nossas análises nas intenções primárias documentadas as ações e expressões de determinados grupos, ao invés de buscarmos caracterizar suas especificidades enquanto grupo. Perguntar-se pelos motivos das ações desses atores coletivos envolvidos em um processo de constituição de gerações, implica em uma análise da conjuntura histórica, política e social. (WELLER, 2010, p. 14)

Segundo Weller (2010, p. 15), “a atualidade da análise mannheimiana das gerações, reside, [...] na elaboração de uma perspectiva multidimensional de análise das relações sociais e geracionais” e um “repensar a construção de instrumentos analíticos capazes de mapear e dar forma à singularidade de experiências concretas, que carecem de uma análise teórica”, ou seja, de uma perspectiva teórico-metodológica sobre gerações.

Ainda que na leitura de Weller (2010), Mannheim apresente a relevância sobre gerações na perspectiva da Sociologia, este não tipifica, não designa características generalizantes sobre determinada geração.

Weller (2010, p.19) ressalva que praticamente inexistem estudos sobre juventude com seus recortes específicos de gênero, raça/etnia, vínculos regionais, dentre outros, capazes de responderem às questões relativas às supostas

diferenças entre as juventudes de décadas anteriores e os jovens de hoje; embora, saliente que vem observando um crescente interesse acadêmico nas pesquisas sobre juventude nas teses e dissertações.

Para efeito desta pesquisa consideraremos a noção de geração Y, pois trata-se de uma linguagem mais difundida na indústria cultural, introduzida pela área de Marketing para designar o recorte de um perfil de consumidor e que a área de Recursos Humanos considera para análise de perfil das pessoas no ambiente de trabalho. Mesmo assim, as observações de Mannheim são importantes para a leitura de alguns aspectos do objeto deste estudo já que, muitas vezes, as generalizações apresentadas para caracterizar esta geração são destoantes da realidade encontrada na pesquisa de campo.

Neste trabalho, a geração Y estará em foco, pois constitui a juventude que nasceu entre os anos de 1980 até os meados da década de 1990, que corresponde aos jovens com 30 anos de idade ou menos. Observa-se que ainda não há consenso, na literatura, quanto à precisão desses cortes de faixa etária de gerações.

Os acadêmicos Lombardía, Stein & Pin (2008), que desenvolveram pesquisas nos Estados Unidos e Espanha sobre gerações, afirmam que a faixa etária não é suficiente para considerar um determinado grupo como pertencente a uma geração, pois o contexto em que cresceram os elementos deste grupo, as experiências culturais, as mudanças políticas e sociais por que passaram marcam tal geração:

> A mera proximidade de idade não basta para considerar um grupo parte da mesma geração. É necessário identificar um conjunto de vivências históricas compartilhadas – obviamente, de caráter macrossocial – que determina alguns princípios de visão de vida, contexto e, certamente, valores comuns. (LOMBARDÍA; STEIN; PIN, 2008, p. 01).

Nas reportagens da Série Gerações, exibidas pelo Jornal da Globo, em 2010, mostrou-se que o período que marcava cada geração girava em torno de 25 anos, porém, com o avanço da tecnologia e sucessivas mudanças sociais, esse intervalo tende a encurtar para 10 anos. Nessa mesma matéria jornalística, a geração Y era caracterizada, em linhas gerais, por apresentar os seguintes comportamentos no trabalho: a pressa para conseguir o reconhecimento e crescimento profissional e a troca de emprego com facilidade, quando não há satisfação; a capacidade de fazer várias coisas ao mesmo tempo; energia, desenvoltura e intimidade com a tecnologia;

porém, pouca paciência para reuniões longas, uma vez que se trata de pessoas objetivas e focadas em resultados.

Conforme Parente (2011), a geração Y, também conhecida como geração Milênio ou Young, traz as seguintes características: os jovens dessa geração nasceram em um mundo livre, cultuam o corpo e a cultura do hedonismo, viram o nascimento da internet e buscam equilibrar vida profissional e familiar. A tecnologia está integrada ao seu cotidiano, daí a intimidade em lidar com ela e gerar demanda de serviços e comércio, seja eletrônico, seja pessoal.

Segundo Parente (2011), o comportamento típico da geração Y é a geração da “Era do Ficar”, em que a fidelidade é coisa do passado. Consequentemente, “se as empresas não estiverem preparadas para entender essas nuances, terão sérios problemas para estabelecer a harmonia e o equilíbrio do seu ambiente empresarial”. E continua, “as empresas precisam compreender o modelo mental de cada uma das gerações em função dos desafios que estão à porta”.

Segundo Lombardía, Stein & Pin (2008), as características da geração anterior - geração X - traz diferenças significativas que contrastam com a geração Y, em que aquela se caracteriza pela paixão pelo sucesso social, profissional e econômico. Os chamados *yuppies* (acrônimo do inglês *young urban professionals* ou jovens profissionais urbanos), representam bem esta categoria, pois foram fortemente marcados por um estilo de vida que prezava “vale-tudo” para se alcançar status e poder. Eram profissionais que adiaram a formação de uma família e retardaram o nascimento de filhos para se dedicar exclusivamente à carreira. Costumavam ser profissionais de alto desempenho e as motivações estavam relacionadas à manutenção de seu nível sócio-econômico e de consumo.

Para Lombardía, Stein & Pin (2008), em seus estudos, a geração Y que pesquisaram só conhece a democracia, ainda que uma democracia típica da sociedade de consumo e da cultura capitalista. Genericamente, os jovens dessa geração não só são mais individualistas e reivindicam a autonomia em suas opiniões e participações, mas também tem preocupações ecológicas e se interessam pelos problemas sociais. No Brasil, essa geração não vivenciou momentos históricos de ruptura como o movimento pela democratização do país, nem o período da hiperinflação econômica, pois ainda era criança ou estava nascendo.

Segundo dados da pesquisa de Lombardía, Stein & Pin (2008), dentre os jovens entre 16 a 24 anos de idade pesquisados na Espanha e Estados Unidos,

cerca de 91,6% são usuários da internet e por isso, esta geração convive cotidianamente com bombardeio de imagens, informação imediata e visual, e com a realidade em 3D. Tudo é muito instantâneo e veloz e, talvez por isso, os termos “já” e “agora” constam como as palavras mais usadas por esta geração. A visão de curto prazo deve-se muitas vezes a uma consciência de que as informações e as novidades são efêmeras.

Os pesquisadores salientaram que a globalização tem criado traços de homogeneização que independem de raça, cor, credo, nacionalidade, cultura:

> A globalização está criando um coletivo social transversal, situado em todo o mundo (ou quase todo), com traços homogêneos, independentemente da origem cultural, racial ou geográfica. [...] Entre as mais significativas estão: costumam conhecer vários idiomas. Concretamente, seu inglês é fluente, mesmo não sendo sua língua materna. Seu nível de educação é alto. Têm pós-graduação (MBA ou mestrado) ou especialização em alguma instituição de ensino superior de prestígio [...] A rede de amizades e conhecidos está distribuída por todo o mundo ou em região ampla [...] No mercado de trabalho, possuem experiências multinacionais, facilitadas pela educação e pelo nomadismo profissional. Suas raízes geográficas são fracas e não limitam sua mobilidade. Buscam carreiras brilhantes, altos salários e adoram os *headhunters* e as multinacionais. (grifo meu)(LOMBARDÍA; STEIN; PIN, 2008, p. 04)

Pode-se notar que quando esses pesquisadores trouxeram características de jovens espanhóis e americanos quanto ao acesso à internet, ao domínio de idiomas, ao nível de escolarização, por exemplo, elas não correspondem à realidade de jovens brasileiros de mesma faixa etária (não para aqueles 15,3 milhões de jovens que vivem com uma renda familiar per capita de até ½ salário mínimo), trata-se portanto, daqueles que Mannheim aborda como a “não contemporaneidade dos contemporâneos” quando se observam as questões específicas de geração que vivenciam, experimentam e processam tempos interiores diferentes.

No âmbito do mundo do trabalho, as características da geração Y são utilizadas na área de Recursos Humanos para traçar o perfil da vaga disponível. Por isso, muitas vezes, adotam para um determinado cargo o idioma fluente, quando na realidade este requisito só serve para fazer a pré-seleção dos candidatos. Não se leva em consideração a realidade e o contexto em que a empresa se insere. Quando se observa o mercado de trabalho globalizado, considerar que os jovens brasileiros egressos do ensino médio público possam competir com estes jovens europeus e

americanos, com as características da geração Y difundida na mídia, é barbárie. Conseguirão trabalhos, mas quais trabalhos? Tem-se trabalho, desde o trabalho para o tráfico, ao trabalho autônomo, ao trabalho decente.

Quanto a motivações e valores da geração Y, os pesquisadores Lombardía, Stein & Pin (2008) comentam que esta não acredita que as instituições de ensino ofereçam formação adequada. Na perspectiva de curto prazo, pretende continuar os estudos e conseguir um emprego; no médio prazo, dá maior importância a ganhar dinheiro, formar uma família ou adquirir uma casa.

Bauman (2010) referindo-se aos desafios dos educadores inseridos num mundo inundado de informações afirma:

> No passado, a educação assumia muitas formas e era capaz de adaptar-se às circunstâncias mutáveis, de definir novos objetivos e projetar novas estratégias. Mas, se me permitem a insistência, as mudanças presentes são diferentes das que se verificaram no passado. Em nenhum dos momentos decisivos da história humana os educadores enfrentaram um desafio comparável ao que apresenta este ponto limite. Nunca antes deparamos com situação semelhante. A arte de viver num mundo hipersaturado de informação ainda não foi aprendida. E o mesmo vale também para a arte ainda mais difícil de preparar os homens para esse tipo de vida. (BAUMAN, 2010, p. 60)

Mesmo tomando como parâmetro as características da geração Y utilizada no mercado, por mais generalizantes que são, ao traçar um quadro comparativo com a juventude brasileira, como sinalizado no capítulo anterior, percebe-se que a escolarização é um dos fatores que penaliza essa juventude.

No âmbito da formação, a pseudoformação recebida pelos jovens constitui o que os frankfurtianos consideram barbárie. Independente de qual denominação o mercado de trabalho e a área de Recursos Humanos utilizam para esta juventude, a única certeza que se tem é que jovens pseudoformados e heterônomos significam uma geração perdida, de fato, perdida para as drogas, para a violência, para o tráfico, o que compromete a inserção no mercado de trabalho e em outras esferas de sua vida.

Barbárie, esta é a palavra que qualifica uma política educacional que visa somente à adaptação dos indivíduos ao que está estabelecido pelo capital, produção de pessoas “bem ajustadas” e acríticas, voltadas ao “bom comportamento”, flexíveis, convivendo com o outro e com controle emocional, para o mundo do trabalho.

CAPÍTULO III

VOZES E OLHARES DOS JOVENS SOBRE O UNIVERSO ESCOLAR A PARTIR DO MUNDO DO TRABALHO

Neste capítulo, busca-se entender a escola a partir das vozes e olhares dos jovens, com idade entre 18 a 24 anos, que trabalham. A partir do ponto de vista deles, procura-se verificar se houve sinergia entre o universo escolar e o mundo do trabalho, quanto à sua inserção profissional. Além disso, busca-se ainda entender quais são as percepções dos jovens sobre a escola e o quanto a educação formal causou impacto ao atual estágio de suas vidas.

A pesquisa de campo consistiu em um estudo de caso, numa empresa supermercadista, em que foram utilizadas técnicas como a aplicação de questionário, grupo focal e história oral de vida. Procurou-se entender, no primeiro momento, por meio das percepções dos gerentes de lojas de supermercados, quem é o grupo de jovens da empresa que está na faixa etária de 18 a 24 anos de idade, recorte desta pesquisa.

Após a descrição da empresa e suas características, no segundo momento, buscou-se, por meio de um grupo focal, entender a dinâmica do processo educativo, a partir da realidade concreta dos jovens que trabalham quanto à sua inserção no mercado de trabalho e entender a participação efetiva da escola na vida desses jovens.

Na última etapa da pesquisa de campo, procurou-se, por meio das histórias orais de vida de 2 participantes identificados por meio do grupo focal, aprofundar as questões trazidas por esses sujeitos.

Para a exposição e análise dos dados coletados na pesquisa de campo, será obedecida a ordem cronológica dos acontecimentos.

3.1 Trajetória cronológica e metodológica da pesquisa de campo.

A trajetória dessa pesquisa de campo teve início com a escolha da empresa que pudesse compatibilizar inserção de mão-de-obra juvenil, acesso fácil à direção da organização e cumprimento dos prazos acadêmicos da pesquisadora. A partir

daí, identificou-se uma empresa supermercadista que atua na região do ABCD, litoral e interior de São Paulo.

A pesquisadora fez o contato com a diretoria de Recursos Humanos da empresa para poder desenvolver a pesquisa de campo e foi aceita prontamente. Vale ressaltar que a mesma já havia desenvolvido trabalhos de consultoria nesta organização e isso facilitou o acesso à direção e aos demais gestores da empresa.

Em setembro de 2011, a pesquisadora teve contato, em sala de treinamento, com um grupo de gerentes dessa empresa que ressaltavam as questões de gestão de pessoas nas organizações, em especial, as dificuldades de lidar com esta geração de novos jovens, a chamada geração Y. Eles traziam em sua fala muita animosidade, misturada à preocupação com a liderança das pessoas no cotidiano do trabalho, além da comparação com a época em que eram jovens; situação percebida, inclusive, naqueles que tinham a idade aproximada a desses jovens.

No dia 19 de outubro de 2011, na sala de treinamento da empresa, foi aplicado o questionário de campo com os gerentes, cujo objetivo era o de buscar essas falas informais referentes à percepção que eles tinham dos jovens. Assim, a pesquisadora explicou o propósito desse questionário de campo e o inseriu no contexto da pesquisa que estava sendo realizada, frisando que ele não tinha caráter obrigatório. Em seguida, distribuiu o questionário de campo, contendo 2 perguntas, para que respondessem até o final do dia.

As perguntas estavam voltadas a um olhar para o outro, que seriam esses jovens, e a um olhar para si mesmo, quando jovem. Neste último caso, as memórias resgatam o jovem em sua época, sendo possível perceber as diferenças existentes entre as gerações e os conflitos que permeiam o cotidiano do trabalho:

a) *No seu ponto de vista, quem é o jovem de 18 a 24 anos de idade hoje? Como você o vê no ambiente de trabalho? Descreva-o.*
b) *Como você se descreveria quando você tinha entre 18 a 24 anos de idade?*

A pergunta que remete ao passado do respondente como jovem, está apoiada na perspectiva de Meihy (2000) que aborda a questão das memórias, considerando-as como individuais, sociais ou coletivas:

> Memórias são lembranças organizadas segundo uma lógica subjetiva que seleciona e articula elementos que nem sempre correspondem a fatos concretos, objetivos e materiais. As memórias podem ser

> individuais, sociais ou coletivas. A independência delas se explica pela capacidade de individuação. (MEIHY, 2000, p. 94).

Segundo o autor, a memória individual só se explica inserida no contexto social de outras memórias. Por isso, “afirma-se que toda memória tem índices sociais que a explicam” (MEIHY, 2000, p. 94).

Para efeito desse estudo, somente constaram como válidos os 16 questionários de campo de um total de 29 gerentes presentes à ocasião da aplicação e que foram devolvidos no mesmo dia da aplicação. Foram descartados os demais questionários, recebidos 15 dias depois, pois foram respondidos com base em informações de livros, revistas e/ou internet, fugindo do objetivo desta pesquisa de campo; não se tratava de fazerem um estudo sobre juventude, mas da percepção que eles tinham sobre esses jovens que lideravam.

Percebeu-se, pelas respostas do questionário de campo, que as falas informais de animosidade em relação a essa geração jovem foram minimizadas quando os gerentes responderam, por escrito, às perguntas. Mesmo assim, os questionários trouxeram informações valiosas quanto à percepção desses gerentes sobre os jovens liderados por eles, tornando perceptíveis os conflitos de gerações no trabalho, no cotidiano dessa empresa, de forma latente.

Na segunda fase da pesquisa de campo, utilizou-se a técnica de grupo focal, constituído por 12 jovens com idade entre 18 a 24 anos, sendo 3 mulheres e 9 homens. Todos trabalham nessa empresa supermercadista sob liderança desses gerentes.

Todos esses jovens participaram do curso de formação de Líder do Futuro dessa empresa, em 2010, juntamente com os demais alunos, totalizando 50 participantes. Desse total, 22 alunos estavam na faixa etária de 18 a 24 anos de idade e poderiam participar do grupo dessa pesquisa de campo. Dessa lista de 22 alunos, a escolha dos participantes foi definida pela equipe de Recursos Humanos. O critério de escolha adotado por essa equipe foi o de que seriam chamados os alunos que estavam trabalhando e não estavam no período de folga ou férias. Além disso, foram descartados os alunos que trabalhavam no interior e litoral do Estado, por questões logísticas.

Coincidentemente, no dia do encontro do grupo focal, completava-se exatamente 1 ano da data de formatura desta turma participante do curso de liderança. Por isso, ao chegarem à sala, havia um acolhimento natural, saudoso de 6

meses de convivência semanal durante os estudos. A pesquisadora fez parte do grupo de professores que participaram do projeto de formação desse grupo.

Todos os participantes convocados chegaram antes do horário marcado, encontrando a sala arrumada com cadeiras no centro, em formato circular. Cada um sentava-se aleatoriamente no círculo e reportava o que tinha acontecido durante o ano, enquanto esperava os demais chegarem.

O local do encontro foi a sede da empresa, no dia 10.11.2011, em Santo André, às 15 horas, na sala de treinamentos da área de Recursos Humanos.

Estavam curiosos, pois a área de Recursos Humanos fez a convocação, mas não disse qual era o objetivo do encontro, nem o tema a ser discutido, solicitação feita pela pesquisadora. Somente dizia que o assunto no correio eletrônico (e-mail) era “Grupo Focal”. Segundo Gatti (2005, p. 23), os participantes devem ter informações de modo vago, para que não venham para o grupo com ideias pré-concebidas que possam interferir nas discussões, por isso, uns achavam que seria uma comemoração para a turma que havia se formado há um ano. Somente um dos participantes chegou a pesquisar na internet sobre o que seria um grupo focal, mas não sabia o tema.

Quando todos chegaram, foi dado um crachá de identificação. Em seguida, a pesquisadora agradeceu a presença e equalizou as expectativas, apresentando o objetivo do encontro, situando a pesquisa e frisando que não se buscava consenso nas discussões.

Passou-se, em seguida, ao contrato grupal no que se refere a conseguir a anuência dos participantes para a gravação e utilização das falas na pesquisa. Após a concordância de todos, distribuíram-se materiais escolares que os participantes poderiam utilizar durante o encontro.

Previamente, a pesquisadora havia desenhado uma representação simbólica da problemática de sua pesquisa no *flip chart*, para facilitar o entendimento e, ao mesmo tempo, aquecer o grupo para o tema em discussão. Sendo assim, desenhou uma escola e um supermercado e entre os dois colocou uma ponte que os ligava e abaixo da ponte, um abismo. Em cima da ponte e do abismo um ponto de interrogação.

Além disso, a pesquisadora fez o aquecimento do grupo para o tema, agora, verbalmente. Solicitou que todos sentassem confortavelmente e falando em tom mais ameno e pausado, pediu que eles se lembrassem da escola desde quando

eram pequenos, passando pelo ensino fundamental e pelo ensino médio até a sua conclusão. Pediu que, depois, eles se imaginassem sobrevoando a escola, olhando-a em perspectiva, a partir do lugar que ocupam hoje no trabalho. Como ele vê a escola? Qual a importância da escola? Qual o papel da escola na sua inserção no mercado de trabalho? A partir daí, a pesquisadora deixou-os em silêncio por alguns minutos e iniciou o encontro. Percebeu-se que alguns anotavam algo no material de apoio.

Cada um fez uma breve introdução sobre si mesmo. A apresentação foi aleatória, isto é, aquele que se sentia à vontade, e mais próximo em relação ao tema, poderia falar. Nessas falas iniciais, os participantes já esboçavam alguns consensos, dissensos, valores, lembranças de infância etc.

A escolha do grupo focal como técnica a ser utilizada com o público jovem se deve pela maior possibilidade de aproximação do grupo com a pesquisadora, no tocante a um tema que não é costumeiro de ser abordado no dia-a-dia do mundo do trabalho em que esses jovens se encontram.

Sobre essa técnica, Gatti (2005) ressalta que:

> O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. (GATTI, 2005, p. 11).

Hanna Arendt (2009), ao se referir à autoridade do grupo, argumenta que uma coisa é o indivíduo se expressando isoladamente, outra é quando ele se encontra em um determinado grupo, podendo assumir diferentes atitudes. Essa afirmação fez com que a pesquisadora aderisse ao grupo focal. Segundo a autora:

> [...] A autoridade de um grupo, mesmo que este seja um grupo de crianças, é sempre consideravelmente mais forte e tirânica do que a mais severa autoridade de um indivíduo isolado. Se a olharmos do ponto de vista da criança individual, as chances desta de se rebelar ou fazer qualquer coisa por conta própria são praticamente nulas; ela não se encontra mais em uma luta bem desigual com uma pessoa que, é verdade, tem absoluta superioridade sobre ela, mas no combate a quem pode, no entanto, contar com a solidariedade das demais crianças, isto é, de sua própria classe [...] (ARENDT, 2009, p. 230).

O grupo focal permite que, nas discussões sobre um determinado tema, os participantes possam construir, desconstruir, destruir, discordar, concordar, trazendo suas histórias, experiências, crenças, valores, mágoas, tristezas e esperanças, como se estivessem tecendo uma colcha multicolorida a muitas mãos, em que Gatti (2005) reforça a questão da sinergia do grupo, quando ressalta que:

> O grupo tem uma sinergia própria, que faz emergir idéias diferentes das opiniões particulares. Há uma reelaboração de questões que é própria do trabalho particular do grupo mediante as trocas, os reasseguramentos mútuos, os consensos, os dissensos, e que trazem luz sobre aspectos não detectáveis ou não realizáveis em outras condições. (GATTI, 2005, p. 14).

Percebeu-se que no grupo focal, os relatos orais dos participantes traziam elementos tanto subjetivos como sociais e na proporção das intervenções de outros do grupo e/ou adesão as idéias colocadas tomavam força na discussão e ao mesmo tempo em que se discutem, reveem posições, reinterpretam e reelaboram questões.

Neste sentido, observou-se neste grupo o exercício de ouvir opiniões variadas que permitiu a cada participante se comunicar e se posicionar, sem necessidades de consensos. Isso permitiu que os participantes trouxessem elementos interessantes para análise.

O encontro do grupo focal teve duração de 2 horas e 29 minutos. Após o término do evento, a pesquisadora solicitou o correio eletrônico dos participantes para que pudesse, no dia seguinte, enviar uma mensagem de agradecimentos para cada um e para área de Recursos Humanos.

Mesmo finalizado o encontro, os participantes permaneceram sentados e discutindo outros assuntos pertinentes à gestão de carreiras, relatando os acontecimentos nesse 1 ano que havia se passado.

Na última fase da pesquisa de campo, após o encontro com o grupo focal, em que participaram 12 pessoas, foram selecionados 2 desses jovens para que se realizasse a entrevista de história oral de vida.

Para Meihy (2000), a história oral de vida traz elementos muito mais subjetivos, e nisso reside a sua força:

> [...] a história oral de vida, ao trabalhar com a experiência, sugere, pois, entradas para o entendimento todo espaço pessoal subjetivo, supõe-se haja também um roteiro menos factual e mais vinculado a outras alternativas que revelam, por exemplo, as narrativas pessoais mediante impressões, sentimentos, sonhos. (MEIHY, 2000, p. 62).

O objetivo de realizar essas entrevistas de história de vida é o de que por meio das narrativas se possam entender as trajetórias de vida e os percursos escolares e profissionais dos narradores, possibilitando um contato mais profundo com a subjetividade do indivíduo que, muitas vezes, numa discussão em grupo não é possível detectar. Porém, para Meihy (2003), a utilização de outras técnicas contribui para nortear a realização das entrevistas de história oral.

Para Thompson (2006), a história oral "[...] contém uma mistura do subjetivo e do objetivo, e parte do interesse está em entender como as experiências do passado são reinterpretadas na memória" (THOMPSON, 2006, p. 32).

Noutra dimensão, Meihy (2000) aponta o enfoque sócio-político da história oral quando possibilita, neste caso, que jovens de 18 a 24 anos de idade narrem sua trajetória de vida e que permite desmantelar ou descortinar o véu que encobre a realidade de pessoas silenciadas:

> [...] a história oral tem dupla função política, posto que se compromete tanto com a democracia – que é a condição para sua realização – como com o direito de saber – que permite veicular opiniões variadas sobre temas do presente. (MEIHY, 2000, p. 46).

Ademais:

> Como um procedimento democrático, a história oral se presta a atender a todas as camadas sociais. No caso dos silenciados, ela se abre a alternativas mais completas do que para as elites, que podem fornecer outras alternativas de estudos. (MEIHY, 2000, p. 43).

O motivo da escolha desses 2 nomes se deve a:

a) Uma jovem cuja mãe é analfabeta e empregada doméstica, foi abandonada pelo pai quando criança e, por meio da Clasa, uma ONG que prepara os jovens para ingressar no mercado de trabalho formal, conseguiu se inserir numa empresa. Prevê iniciar o curso superior, em 2012, na área de Administração de Recursos Humanos.

b) Um jovem que teve experiência escolar em 3 instituições diferentes: rural, urbana e militar. Filho de um motorista e uma empregada doméstica e apreciador de novos conhecimentos, que desde 11 anos trabalha e tem uma trajetória profissional que começa como vendedor de alho na rua, sorveteiro, vendedor de bijuteria na feira, passando por técnico em plástico, e hoje ocupa cargo administrativo na empresa pesquisada, recebendo contínuas promoções.

Na história oral de vida, segundo Meihy (2000), o narrador é livre para contar suas narrativas, por diferentes formas e sem ordem cronológica, e a verdade está na versão do narrador, "que é soberano para revelar ou ocultar casos, situações e pessoas" (Meihy, 2000, p. 63). E o autor destaca ainda que:

> O sujeito primordial desse tipo de história oral é o depoente que tem maior liberdade para dissertar o mais livremente possível sobre sua experiência pessoal. Neste caso, deve ser dado ao depoente espaço para que sua história seja desencadeada segundo sua vontade. A experiência deve, desde logo, ser o alvo principal das histórias orais de vida, pois não se busca a verdade e sim a versão sobre a moral existencial. (MEIHY, 2000, p. 62).

Ao serem contatados, os 2 jovens selecionados, imediatamente, aceitaram o convite. Em seguida, a pesquisadora entrou em contato com a área de Recursos Humanos para alinhar a data e local das entrevistas.

As entrevistas foram realizadas numa tarde do dia 08 de dezembro de 2011, numa confortável e reservada sala da Coordenação de Recursos Humanos. A primeira entrevista foi marcada para as 13h30 e a segunda, às 15h30. Os 2 jovens se mostraram tranquilos e, até certo ponto, emocionados pela escolha de seus nomes para este trabalho.

A pesquisadora iniciou a entrevista deixando cada um dos narradores à vontade. Sobre a mesa da sala havia água, doces e uma caixa de lenços de papel. Em seguida, a pesquisadora explicou a escolha dos 2 nomes do grupo focal para a história oral de vida. Fez-se o contrato de permissão para a gravação da narrativa e sua publicação. Após o aceite, a pesquisadora perguntou se havia alguma dúvida ou qualquer coisa que gostaria de falar antes da entrevista.

A pesquisadora comentou que algumas passagens da sua vida já haviam sido anunciadas no grupo focal, mas que agora estava ali para falar sobre a vida deles, numa narrativa mais livre. Assim, a pesquisadora perguntou: *Fulano, conte-me como foi a sua trajetória de vida e o seu percurso escolar e profissional nesses 24 anos?*

A entrevista de história oral de vida tem uma carga emocional maior do que a do grupo focal, o silêncio e a respiração do narrador são mais profundos, especialmente quando se referem a passagens que marcaram a sua vida. Quando se está dentro de um grupo, não há quase espaço para estas pausas, pois na sequência o outro participante pede a palavra e emenda outro assunto.

Assim, pela história oral de vida, é possível ter um entendimento mais

profundo do modo de pensar, sentir e agir do indivíduo e perceber a possibilidade da fagulha libertadora.

3.2 O universo pesquisado

A Cooperativa de Consumo, conhecida no mercado como Coop - antiga Cooperhodia - foi fundada, em 1954, por 292 funcionários das empresas Rhodia, Rhodiaceta e Valisère, em Santo André, que decidiram em assembleia criar uma cooperativa, visando a facilitar a vida das esposas nas compras mensais do lar, dada a escassez de comércio varejista na região.

A gestão da Coop é realizada por representantes eleitos pelo voto direto dos cooperados– pessoas que se associam à cooperativa – por um período de 4 anos.

Normalmente, no mês de março, a diretoria eleita apresenta aos cooperados o balanço patrimonial da Coop. Quando a organização obtém uma receita maior que as despesas, o excedente é dividido entre os cooperados proporcionalmente ao volume de compras realizadas no ano. O restante poderá ser destinado para reinvestimentos na própria cooperativa, sempre de acordo com a decisão tomada em assembleia.

Atualmente, a Coop é a maior cooperativa da América Latina, 11ª. no ranking da Associação Brasileira de Supermercados (ABRAS), contando com 29 supermercados distribuídos na região do ABCD, interior e litoral de São Paulo, e possuindo aproximadamente 1,6 milhões de cooperados e 5,2 mil colaboradores, incluindo temporários, estagiários e aprendizes.

A escolha da Coop, nesta pesquisa, deve-se a alguns fatores como:

a) Público - ter acesso a jovens que trabalham e que estudaram em escolas públicas.

b) Segmento intensivo em mão-de-obra - pertencer ao segmento supermercadista, pois este ainda é um dos que mais absorvem jovens no mercado de trabalho formal.

c) Operacional - Acesso mais fácil à diretoria da empresa, que viabilizou mais rapidamente a formação do grupo focal e posterior coleta de histórias orais de vida, não comprometendo o cronograma de trabalho da pesquisa.

O programa de desenvolvimento dos funcionários da Coop consta nos valores organizacionais e, portanto, faz parte da cultura da empresa. Em um dos programas de treinamento, oferecidos pela Coop aos seus funcionários, destaca-se o programa de formação Líder do Futuro Coop, destinado àqueles que ainda não ocupam cargo de liderança. Qualquer colaborador pode se inscrever na área de Recursos Humanos e se submeter a um processo seletivo, independentemente da unidade em que atua, seja na região do ABCD, seja no interior ou no litoral do Estado. São selecionados aproximadamente 50 funcionários que terão um curso de 6 meses, com 4 módulos: Pessoas, Negócios, Técnico e Cooperativismo. O programa do curso é ministrado por consultores externos e colaboradores da organização.

Especificamente, neste grupo de 50 funcionários que fizeram o curso, em 2010, 12 jovens foram escolhidos, pois estavam na faixa etária definida para esta pesquisa de campo.

O processo seletivo para escolher os 50 funcionários que participaram do curso de formação de Líder do Futuro, na Coop, inicia-se com a divulgação nos murais de todas as lojas, em reuniões pelos gerentes da loja e comunicado interno. Todos os funcionários que têm interesse devem fazer sua inscrição e responder a uma pergunta estabelecida pela área de Recursos Humanos. Na turma de 2010, da qual os jovens dessa pesquisa participaram, tiveram que responder a uma pergunta: Para você, o que é ser líder hoje? Uma ficha de inscrição e a resposta da pergunta são encaminhadas para a gerência da loja para que se envie à área de Recursos Humanos. Com base nisso, essa área seleciona alguns candidatos para fazer testes específicos de redação e matemática, além da entrevista com os profissionais de Recursos Humanos. A partir daí, são selecionadas as 50 pessoas que serão inscritas no curso de formação de liderança da Coop.

Há na cultura da Coop, notadamente, na gestão de pessoas, uma política de recursos humanos que preza pela promoção interna, pela facilidade dos funcionários de terem acesso à presidência e um ambiente de trabalho acolhedor e harmônico. Isso se percebe nitidamente pelos anos de casa que muitos funcionários têm e pela dificuldade de um gestor em demitir algum funcionário. Por um lado, isso é bom, pois tende a ter um ambiente melhor no trabalho, em que as pessoas não precisam se digladiar por promoções. Por outro lado, para a nova geração Y, que, supostamente, espera ascensão rápida na carreira, o fato da empresa levar em consideração o

tempo de casa para promoção, torna-se pouco atrativo a permanência desses jovens na estrutura da organização.

Ao longo do trabalho de campo, verificaram-se algumas questões que desafiam a gestão atual na Coop, como a transição que se tenta imprimir pela profissionalização da empresa, a convivência de 4 gerações, como será explicado adiante, no mesmo ambiente de trabalho, a alta rotatividade de mão-de-obra, especialmente de jovens, a baixa competitividade dos benefícios e salários em relação a outros segmentos e à jornada de trabalho nos fins de semana.

A pesquisa de campo deste estudo, realizada na Coop, transcorreu dentro dos prazos pactuados e o acesso aos funcionários e às informações gerais da empresa foram facilitados pela área de Recursos Humanos.

3.3 Pesquisa de Campo – Fase I: Aplicação de questionário

Com o objetivo de entender qual a percepção que os gerentes de lojas de supermercados têm sobre os jovens em pauta nesta pesquisa e por que tamanha reclamação e animosidade, que muitas vezes intrigavam a pesquisadora, resolveu-se em 19.10.2011 aplicar o questionário de campo para os gerentes de lojas de supermercados, constituído de duas perguntas:

a) *No seu ponto de vista, quem é o jovem de 18 a 24 anos de idade hoje? Como você o vê no ambiente de trabalho? Descreva-o.*
b) *Como você se descreveria quando você tinha entre 18 a 24 anos de idade?*

Do total de 29 gerentes de lojas de supermercados da Coop, 16 (55%) responderam o questionário espontaneamente na mesma data da entrega.

Como comentado no capítulo anterior, para este estudo, adotamos as denominações e classificações utilizadas no mercado de trabalho sobre gerações: Baby Boomers, geração X, geração Y e geração Z. A Coop hoje convive ativamente com quatro gerações no seu quadro funcional: os chamados *baby boomers*, que nasceram entre 1946 e 1964 que estão na faixa etária entre 47 a 65 anos de idade, os denominados geração X, nascidos entre 1965 e 1980 com idade entre 31 a 46 anos, a geração Y, entre 1980 e 1994 com idade de 17 a 31 anos e a geração Z, de 1995 aos dias atuais que correspondem a 16 anos de idade, no máximo, e estão ingressando na empresa como aprendizes.

Dentre os 16 gerentes respondentes, 6 encontram-se na faixa etária de 47 a 56 anos, os chamados *baby boomers*, 9 na faixa etária de 31 a 44 anos, considerados da Geração X, e 1 gerente com idade de 27 anos, pertencente a Geração Y.

Em linhas gerais, considerando a primeira pergunta: *"No seu ponto de vista, quem é o jovem de 18 a 24 anos de idade hoje? Como você o vê no ambiente de trabalho? Descreva-o."* – obtiveram-se respostas tais como: o jovem de hoje é pouco comprometimento com o trabalho, impaciente, ambicioso, imediatista, ansioso, muito exigente, contestador, apressado, não pensa no futuro, quer ascensão profissional rápida, quer reconhecimento a qualquer custo, não gosta de trabalhar nos finais de semana, não gosta de ser cobrado, não quer ter responsabilidade, não gosta de seguir regras, não respeita a hierarquia, tem pouca experiência e é inconstante nas atitudes e iniciativas.

Por outro lado, os respondentes também reconhecem alguns traços positivos no jovem desta geração, tais como: está sempre envolvido com redes sociais e com o mundo virtual, gosta de trabalhos relacionados à tecnologia, quer ser diferente, é inteligente, ávido para fazer e aprender coisas novas e sempre bem informado, estuda, conta com a ajuda da família na parte financeira e tem interesse pelo aprendizado.

Em termos específicos, vejamos as respostas dos gerentes, considerando a faixa etária e a sua respectiva geração. Eis alguns excertos da resposta da primeira pergunta dos gerentes que estão na faixa de idade entre 47 a 65 anos:

> *"Descomprometido, desligado, com total falta de atenção. Não tem interesse nenhum com o trabalho, mas querendo ganhar um bom salário, o famoso menos por mais."*
>
> *"Ele quer curtir a vida, viajar, estudar. Ele quer trabalhar de 2ª a 6ª feira, ter o fim de semana livre, não quer trabalhar em serviços básicos. Demonstra não ter muita preocupação com o futuro..."*
>
> *"Existe (sic) duas categorias: os mais preparados e os que estão se preparando. Os menos preparados têm baixa produtividade, dificuldade de se comunicar e não almeja vôos maiores na empresa. Os mais preparados querem chegar logo no topo (cargos gerenciais), alta ansiedade e baixa experiência."*

Vale ressaltar que essa geração denominada de *Baby Boomers*, que nasceu depois da Segunda Guerra Mundial, segundo Parente (2011), profissionalmente é bastante comprometida com o trabalho, chega no horário, obedece a normas e

respeita a chefia. Para ela, o acúmulo da experiência é sinônimo de sucesso. Esses valores são rechaçados pela geração mais nova, que busca a flexibilidade de horários, preza pela qualidade de vida e lazer e acredita na meritocracia como meio para atingir o sucesso profissional.

Dando continuidade às respostas da primeira pergunta, para os gerentes na faixa etária de 31 a 46 anos, que correspondem à Geração X, que Mannheim denominou de “gerações intermediárias”, obtiveram-se as seguintes respostas:

> *“O jovem de hoje é uma incógnita, é fácil explicar o que eles são, mas é difícil de entender o porquê eles são assim; praticamente eles apresentam um padrão de comportamento onde o principal ponto é a pressa de conseguir algo, eles querem o melhor, mas não querem ter responsabilidade, não possuem comprometimento com o trabalho e não gostam de ser cobrados...”*
>
> *“São jovens imediatistas, querem reconhecimento a todo custo, mas não querem fazer por merecer. No ambiente de trabalho são desinteressados, trocam a empresa a troco de melhor qualidade de vida (não querem trabalhar aos finais de semana, por exemplo). Enfim, essa juventude só pensa no hoje.”*
>
> *“... para eles as coisas devem acontecer instantaneamente, não ponderam as palavras e expressam claramente suas insatisfações. No ambiente de trabalho se possível querem entrar de "chefes", mas não se prendem muito a deveres, buscam apenas benefícios.”*
>
> *“Este jovem faz parte de uma geração que discute com professores, com os pais, e não compreende a necessidade de se respeitar a hierarquia, sem paciência para aguardar a sua oportunidade com base no mérito.”*

Para a geração X, conforme reportagem da série Gerações do Jornal da Globo (2010), a hierarquia de alguma forma consolida o seu poder, e esse item é importante para essa geração. Assim como vestir a camisa da empresa, trabalhar fora do horário de expediente e ter um emprego por um longo período de suas vidas são demandas dessa geração X.

Finalmente, a resposta da primeira pergunta do gerente que pertence a geração Y e está com 27 anos de idade:

> *“O jovem atual tem como visão somente o momento, não se preocupa com o futuro. Ele quer um emprego, não se preocupa com a estabilidade; quer um crescimento profissional rápido pulando etapas necessárias.* ***O comprometimento dele é igual ou inferior ao comprometimento da empresa para com ele****. Um fator positivo é o interesse pelo aprendizado”. [grifo meu]*

Este gerente, falando como gestor e pertencendo também a geração Y, apresenta na sua resposta o que esta geração mais ouviu: empreendedorismo e empregabilidade. É por isso que ele diz que o nível de comprometimento é igual ou

inferior ao que a empresa tem com ele, já que tem que garantir a sua empregabilidade pelo próprio esforço, dado o véu que esconde as verdadeiras regras da meritocracia. A resposta também é coerente com o empreendedorismo, no sentido de o jovem se virar sozinho, ser dono de sua carreira, de seu negócio. Como Bauman apontou, as relações na sociedade atual, sejam elas no trabalho, sejam elas na vida pessoal, não são duradouras. Isso se percebe fortemente na geração Y, quando o próprio respondente diz que não há uma preocupação com a estabilidade do emprego, bem como com a hierarquia que prezam por uma relação horizontal, seja no ambiente do trabalho, escolar e familiar.

Como essas gerações convivem no mesmo ambiente de trabalho na Coop, as respostas mostraram que a gerência ainda não sabe lidar com esta nova geração. Há muitas reclamações pelos corredores das empresas, a busca e o interesse por leituras que norteiem os gestores sobre como lidar com os jovens tem aumentado, até porque o índice de rotatividade desses jovens nas organizações, assim como na Coop, tem se mostrado alto. Um dos gerentes entregou à pesquisadora um artigo que estava lendo, referente à geração Y, recomendado pelo curso de pós-graduação que fazia. Esse artigo foi entregue para os demais gerentes após a aplicação do questionário de campo.

Alguns gerentes, classificados como pertencentes à geração X, com um perfil mais focado em fazer acontecer, compreendendo a necessidade de conviver bem com essa geração para gerar resultados através das pessoas, revelaram alguns caminhos, quando disseram:

> *"...Eles precisam de alguém que os direcionem e neste ponto é que entra o gestor da empresa, que hoje tem a obrigação de analisar cada indivíduo, conhecer sua história de vida e demonstrar para o mesmo qual o melhor caminho que ele deve seguir para ser bem sucedido na vida. Resumindo: temos que ir além do nível profissional, precisamos nos adaptar a este novo modelo de gestão de pessoas."*

> *" ... porque seu objetivo é ser diferente [...] se desafiá-lo e der trabalho de alta complexidade tende a ter um bom resultado, porque no meu ponto de vista, o desafio faz ele pensar e agir diferente."*

> *"... é preciso ir além de delegar, principalmente, acompanhar. A energia empregada na formação de pessoas deste grupo é muito grande, mas em contrapartida, temos vários casos de sucesso de colaboradores e líderes eficientes, com muito potencial."*

Considerando, agora, a segunda pergunta do questionário respondido pelos

gerentes das lojas de supermercados, que consistia em saber: Como você se descreveria quando você tinha entre 18 a 24 anos de idade? O objetivo desta indagação era fazer o respondente resgatar, por meio da sua memória, as características do jovem que um dia foi.

As respostas obtidas pelos Gerentes, na segunda pergunta do questionário, em linhas gerais, foram: era responsável, comprometido com o trabalho, trabalhador (desde a fase da pré-adolescência já trabalhava) e disposto para o trabalho; obtinha promoção através de dedicação ao trabalho, trabalhava para ajudar na renda da família, era preocupado com o futuro e estudioso.

Em termos específicos, as respostas dos gerentes na faixa etária entre 47 a 65 anos de idade (denominados de geração *baby boomers*), foram:

> *"Os tempos eram outros, a nossa geração era bem mais comprometida, tínhamos por obrigação ajudar na renda familiar, os pais colocavam este critério como meta para os filhos. Então, não tem comparação."*
>
> *"Eu sempre tive responsabilidade, já tinha um plano de carreira, tinha comprometimento com o trabalho."*
>
> *"Eu tinha grande responsabilidade com tarefas e deveres, visão dos objetivos e busca de conhecimento."*
>
> *"... as promoções vieram devido ao desempenho no trabalho."*

Para os gerentes na faixa etária de 31 a 46 anos, especificamente, algumas respostas foram:

> *"Responsável, esta é a palavra que define minha geração. Naquela época era preciso trabalhar para ajudar nas "despesas básicas" da casa, éramos responsáveis e comprometidos, porque precisávamos da "segurança" de um emprego para ajudarmos na casa e para isto demonstrávamos no trabalho o comprometimento com a empresa, a responsabilidade, a iniciativa... Procurávamos a perfeição nas tarefas, não gostávamos de ser cobrados pelos líderes, fazíamos tudo da melhor forma possível, trabalhávamos em busca de "oportunidade" de crescimento na empresa e para tanto sabia que não podia rejeitar oportunidades. O único problema da nossa geração era os estudos - naquela época era mais difícil, éramos promovidos pelo trabalho...."*
>
> *"...uma pessoa extremamente voltada à responsabilidade, assumindo compromissos complexos e adquirindo maturidade, talvez até precocemente..."*
>
> *"... assumi grandes responsabilidades bem cedo e com erros e acertos consegui adquirir bastante maturidade e ainda continuo aprendendo. Tive uma boa base familiar, sempre tive como objetivo ser bom naquilo que faço, tive sorte e pessoas que acreditaram em mim. Entendo que estava preparado e aproveitei as oportunidades que surgiram."*
>
> *"...aos 19 anos já havia atingido meu primeiro cargo de liderança, o que reforçou*

> *meu senso de responsabilidade [...] certo período, acabei priorizando a função e os resultados dentro da empresa, e deixando de lado a faculdade, pois na época este era o caminho a ser trilhado para o crescimento, enquanto hoje, sem uma estrutura técnica e profissional, não se consegue chegar aos cargos de direção e coordenação da empresa. Me adaptar de forma rápida a essas mudanças foi fundamental para meu crescimento dentro da empresa."*

Percebeu-se que, nas respostas do questionário, dadas pelos gerentes para essa segunda pergunta, independentemente da idade, houve uma ênfase na responsabilidade, característica citada por 8 gerentes dos 16 respondentes, porém fortemente acentuada na geração X.

Quanto ao gerente da geração Y, com 27 anos de idade, esta foi a resposta dada à segunda pergunta:

> *"No meu caso não faz muito tempo, porém devido à educação ao qual fui submetido, sempre valorizei o trabalho, mas não fugindo da corrente atual da juventude. O que pude perceber é que eu consegui mesclar o passado com a corrente atual, valorizando muito mais o que cada corrente traz de positivo."*

Percebeu-se que este gerente conseguiu se adaptar no ambiente de trabalho com outras gerações quando diz que "devido à educação ao qual fui submetido" e "eu consegui mesclar o passado com a corrente atual". Dentre os 29 gerentes de lojas de supermercados este é o único da geração Y.

Nitidamente, os gerentes na faixa etária mais avançada trouxeram a responsabilidade como fator que caracteriza, com maior ênfase, essas gerações, ao passo que características como lazer (esportes e cultura em geral), qualidade de vida, equilíbrio entre trabalho e família não foram citados sequer uma vez.

Outros elementos, como a dedicação ao trabalho e a experiência no segmento, em detrimento da formação acadêmica, pode ser um traço do setor supermercadista, em que o processo de profissionalização ainda é lento, talvez porque a margem de lucro do setor seja baixa e os custos com a mão-de-obra tenham um grande impacto sobre as receitas.

Percebeu-se nos diálogos informais sobre geração Y, especialmente no intervalo após o almoço que, muitas vezes, os discursos dos gerentes, em reunião com a equipe, podem gerar conflitos, pois há uma tendência dos líderes em exercer sua liderança pelo exemplo. Normalmente, a tendência deles é voltar ao passado para dar seus exemplos e narrar suas experiências de vida, expressando, comumente: "no meu tempo....", "quando eu tinha a idade de vocês...". Esses termos, para os jovens ouvintes da geração Y, soam como ladainhas, e o resultado

dessa dificuldade de comunicação entre diferentes gerações num mesmo ambiente empresarial tende a ter um clima organizacional que não contribui para o bom ambiente profissional, trazendo, com isso, altos índices de rotatividade de pessoal, pois os jovens trocam de empresa com facilidade, quando não estão satisfeitos.

Nesta equação, não há vencedores, pois ambos perdem: os mais experientes e os mais jovens. Entender as demandas dos jovens atuais significa compreender um padrão de comportamento, o modo de pensar e de agir de uma geração. O aprendizado é contínuo, seja por meio de uma criança, jovem, adulto ou idoso, a base é que não se pode mudar: o respeito. Sem isso, há barbárie e não se vê a possibilidade de crescimento pessoal com as diferenças.

3.4 Pesquisa de Campo- Fase II : Grupo Focal

Como relatado na seção anterior, os 12 participantes que fizeram parte do grupo focal, após a pesquisadora realizar o aquecimento do grupo para o tema, iniciaram suas falas em que foram gravadas.

Em linhas gerais, das falas iniciais dos 12 participantes, puderam ser extraídos alguns elementos que caracterizam esse grupo:

a) 100% dos participantes do grupo estudaram em escolas públicas.
b) 100% concluíram o ensino médio.
c) 9 jovens desse grupo de 12 participantes – 75% dos jovens desta pesquisa - começaram a trabalhar antes dos 15 anos de idade.
d) 75% tinham que trabalhar precocemente para ajudar na renda familiar.
e) Somente 2 funcionários cursaram, ou estão cursando nível superior.
f) 50% desistiram do curso superior por falta, principalmente, de condições financeiras.
g) Apenas 3 participantes declaram que gostavam de estudar que correspondem a 25% desse grupo.
h) 58,33% consideraram a escola boa e 41,67% consideraram-na ruim.
i) 75% vêm de família humilde e 25% da classe média.
j) 91,67% que se refere a 11 funcionários desse grupo tiveram promoção na empresa, no último ano.
k) 50% são casados.

Colocando este grupo em perspectiva com a definição da geração Y, exposta no capítulo II, percebe-se que as motivações pessoais de curto e médio prazo conferem com o exposto, assim como em linhas gerais as características dos jovens. No entanto, não se percebeu o consumo desenfreado, possivelmente pelas condições financeiras que restringem o acesso aos bens por este grupo. O fator financeiro também dificultou o acesso à universidade para a maioria deste grupo. A universidade corresponde ao sonho de muitos deles, pois a veem como um caminho seguro para levá-los ao sucesso profissional e pessoal. Além disso, os fatores socioculturais influenciam na formação do indivíduo.

As apresentações pessoais e as discussões no grupo permitiram trazer alguns elementos para análise, que consideramos aqui como categorias de análise, pois possibilitaram agrupar as principais ideias trazidas para esta reunião: a presença da autoridade, a percepção da qualidade da escola, o sentimento de culpa, o ingresso precoce no mercado de trabalho, o modo de ingresso no mercado de trabalho, a percepção geracional e a incerteza do futuro.

a) Presença da autoridade: nesta categoria, os participantes discutiram sob a ótica da autoridade escolar, ligada ao papel do diretor, especialmente. Em um segundo momento, discutiu-se a influência dos pais na educação e o acompanhamento escolar realizado por eles como fundamental para o bom desempenho escolar.

> *“ Tinha uma diretora que ficava rondando a escola e todo mundo tinha medo dela! Até as pessoas mais velhas que estudaram lá lembram dela. Depois que ela saiu, se aposentou, entrou uma outra lá... Eu já estava saindo quando esta entrou... A escola era fechada (os portões) e ela ficava andando. Não entrava ninguém e todo mundo dentro da sala estudando. Quando a nova diretora entrou, ela ficava só na sala dela, não saia de lá por nada! Não resolvia nada. Aí, os alunos saiam da sala, os portões não ficavam mais fechados. Quem quisesse sair, saia. Entrava gente que não tinha nada a ver com a escola. Aí, virou aquela bagunça!”*

> *“ A diretora da escola na qual eu estudei era rígida com tudo. Se o aluno chegava atrasado, ela ligava para o pai para saber o porquê o aluno chegava atrasado. Ela andava no pátio da escola e sabia tudo sobre a escola, todos os cantos... Na hora da saída, se o aluno estava arrastando o pé no chão ela dizia: “Levanta o pé do chão, senão tropeça e se machuca!” Ela era uma excelente diretora. Não que a gente tinha medo da diretora, mas para a maioria da turma era uma vergonha o pai ter que ir a escola... Qual o pai hoje é chamado porque o filho respondeu o professor?As pessoas que tem poder estão deixando de fazer porque os pais chegam e falam: “Sim, vai logo diretor, fale logo... Ah, meu filho fez isso!” Aí, olha para o filho e diz: “Filho não faça mais isso!” E pronto. Se levanta, dá tchau e vai embora! Não há convivência da escola com a família...”*

> *“ A questão é o acompanhamento... Seu pai acompanhava. Você fez a lição hoje?”*
>
> *“ Acredito que a maioria de nós, os pais perguntavam: como foi seu dia hoje filho? Por que se todo pai perguntasse para o filho como foi seu dia. Ele iria saber que tal coisa não está certo... isso educaria muito mais...”.*
>
> *“ No meu caso eu já trabalhava e estudava a noite. Eu quase não via meus pais. Acompanhamento não tive... Não tive... Mas, a culpa foi minha porque eu não me interessei... Não foi por falta de incentivo... Meu pai não teve estudo também [...] . então, talvez o acompanhamento faltou, talvez sim...”.*

O grupo trouxe a importância do papel do diretor da escola como autoridade máxima neste ambiente. Discutiu-se que quando a escola é boa é porque se tem um diretor que anda pelas unidades escolares, conversa e coordena os professores para saber quais as suas dificuldades com cada turma, que tem bom relacionamento com os funcionários terceirizados e não permite ninguém que não seja aluno dentro da escola.

O grupo citou também a importância do bom relacionamento dos pais com a escola. Neste aspecto, consideraram que a autoridade dos pais se faz mais presente quando eles fazem o acompanhamento que não se restringe apenas a obrigar o filho a comparecer às aulas, pois, segundo o grupo, os pais podem dizer todos os dias que eles tem que estudar, mas se eles não quiserem, não adianta. Realçaram que os pais não têm muito tempo para os filhos, pois todos trabalham o dia inteiro e chegam a casa, assistem televisão e não conversam uns com os outros.

b) Percepção da qualidade da escola: este foi um item que causou grande discussão no grupo. Discutiu-se se a escola foi boa ou ruim e que impacto teve na vida profissional do indivíduo.

> *“A minha fase na escola eu divido em 2 partes que é do 1º ao 4º ano praticamente a gente não conta, a gente é muito novo e tal e não pensa muito nisso. Da 5ª a 8ª foi quando eu pude tirar o máximo da escola. Estudava numa escola pública, mas não era uma escola tão ruim, em São Mateus. Eu pude tirar muito proveito disso, sempre me esforçava, era difícil faltar, sempre tirava nota boa. Porém, quando acabou a 8ª série para o 1º ano, eu queria porque queria estudar à noite. Queria trabalhar. Aí, beleza... fui estudar a noite. Foi ai que percebi que tinha um desnível muito grande na escola. Quando estudava de manhã o ensino era outro, os professores eram mais interessados em ensinar. Você tinha um respeito maior pelos professores da manhã... Os professores passavam, tinha mais gosto de querer ensinar. Aí foi que eu vi que não tinha feito uma coisa boa... aí eu acabei entrando... naquele mundo da sala... do pessoal mais da bagunça... fui entrando nessa, fui entrando nessa... tudo que eu aprendi até a 8ª acabou... Do 1º ao 3º morreu para mim ali... Se eu tivesse*

focado em estudar ali, talvez eu conseguiria entrar numa faculdade mais cedo, numa faculdade pública e uma faculdade melhor e tal..."

" Assim... Eu vejo a partir da 5ª série meus estudos... até a 4ª série a escola para mim não tinha sentido... Da 5ª série em diante, eu estudei em outra escola. Eu tive uma formação boa, só que ela não me dava oportunidade... Eu nunca vi nada de chegar para mim e falar assim: olha você tem uma escolha aqui. Oh! o que você está precisando... Alguma coisa que me instruísse para buscar um serviço...".

" A escola que estudei não era muito boa. Danilo não me deixa mentir... Fui para o 2º colegial porque não faltava. Não estudava. Nunca gostei de estudar. Aí, no 2º ano comecei a pensar um pouco diferente. Desmanchei o grupo de forró, não tocava mais. Comecei a melhorar na escola, comecei a querer aprender alguma coisa... aprendi alguma coisa... No 3º foi os dois melhores anos, eu fechei assim... não tive que reclamar... foi bom!! Até que passavam sobre as coisas lá fora, explicava sobre o mercado de trabalho, cursos e tudo assim... até que falava bastante... Era muito bom."

" Com relação à escola, eu sai de lá do mesmo jeito que entrei... sem aprender praticamente nada! Eu não sabia nada...Eu achei que eu sabia... Quando entrei na faculdade eu percebi que não sabia nada...Na faculdade eu pastei muito porque foi ai que descobri que na verdade eu não sabia nada! Eu tive que correr muito atrás para aprender que deveria ter aprendido na escola."

"Não estudei numa escola tão ruim assim, porque eu aprendi. Pelo menos o básico, eu aprendi. Para eu passar no vestibular... tem faculdade paga que qualquer um passa...Eu consegui passar no vestibular com boa pontuação. Eu consegui 1 ano de bolsa da faculdade. Aprendi algumas coisas dentro da escola e eu poderia ter ido para o outro lado... Como o Edson falou e demais falaram... Dentro da escola tem sempre 2 grupos... um grupo que quer e o outro que não quer estudar... Quem vai escolher isso é a gente... [...] Eu experimentei os dois, eu experimentei o que não queria estudar... eu fiquei um bom tempo no grupo de quem não queria estudar. Mas, aconteceram algumas coisas na minha vida que me fizeram escolher o outro lado. [....] Resumindo, a escola foi muito boa e pelo que vejo, hoje, a escola está muito melhor do que antes. Só que a cabeça das pessoas , dos adolescentes, hoje, mudou muito. Parece que eles estão regredindo... Isso é muito ruim..."

" A escola não estava nem aí. Eu ouvi professor falar que esse aluno aí vai passar porque tem que passar... Ouvi muito disso na escola..."

" Eu estudei em 4 escolas diferentes. Comecei estudando, de 1ª a 6ª série numa escola da zona rural, o estudo é muito esforçado, os professores exigiam muito dos alunos..."

"[...] na 6ª série eu tive que mudar de escola, da qual eu não gostei... Eu não gostei... não da escola, mas dos alunos pois era uma escola em que eu tinha 12 anos e a média era de 14 anos para cima. Muito difícil estudar lá, pois eles se julgavam o máximo... Eram mais velhos e tal.... Eu tive que mudar mais uma vez da escola na qual eu me dei muito bem, eu estudei no período da tarde, uma escola maravilhosa com professores bons. Como eu gostava de estudar eu sempre me empenhei... até o 2º colegial... estudava a noite... Aí eu descobri uma coisa... que no 1º e 2º bimestre se você tirasse uma nota abaixo da média e no 3º e 4º você subisse mais ou menos uns 50% a mais de sua média, você era

aprovado. O governo te aprovava...passava.. Eu soube que isso existia... aí eu fiquei preguiçoso! Eu descobri esta falha... Crescer 50 % da sua media! Eu elevava minha média para 9! Pensavam: Nossa, esse cara é inteligente, aprendeu muito, começou fraco, mas melhorou. No 3º ano, eu tive que mudar mais uma vez de escola. Por sinal uma ótima escola... professores aplicados [...] Bom, a questão da escola eu avalio que eu tive a sorte de ter estudado em 4 escolas diferentes e ter tido a sorte de ter tido ótimos professores..."

" Tive um professor de matemática que me acompanhou 3 anos no colegial... Não dava aula. Eu perguntava: "Você me explica?" Ele dizia: "Ah, pra quê!" Tenho pavor de matemática até hoje. Ele já entrava e falava "senta aí, capeta!" E a sala era uma bagunça, o pessoal jogava truco e ele não estava nem aí...".

" Eu tive experiência diferente: 8ª ao 3º colegial eu tive uma professora de matemática que incentivava um ajudar o outro e aí a gente se esforçava e tinha interesse pela matéria. .. Mas era a única!"

" Lembro de meu professor de que chegava e só colocava lição na lousa. Eu cheguei a entregar o mesmo trabalho de 6ª série na 7ª série.. Só copiei de novo e entreguei, pois era o mesmo livro e mesma coisa..."

"*A escola ruim é que tem muita droga dentro da escola... Eu estudava pela manhã, e eu tinha pavor de ser transferido para a tarde. Você não via comprometimento do professor. Você não ia para a sala e ele dava presença."*

"Eu sou voluntário de uma escola e ensino na banda. A diretora não está nem aí, o ano todo. Não apóia... Quando estamos ensaiando diz para a gente: "Hei!! Olhe o barulho!" Mas, depois da apresentação, gosta..."

"Mesma coisa é o time de futebol que nossa escola que era um dos melhores. A gente não tinha apoio de nada. Só quando a gente ganhava algum campeonato aí vinha a direção nos dar parabéns...".

"No primeiro dia de aula, no noturno, o menino chegou para mim e perguntou se eu ia usar droga com ele. Chorei no primeiro dia... O menino foi para o fundo da sala e começou a usar droga e o professor não disse nada!"

O grupo trouxe fatos que experimentou no cotidiano escolar que ilustram a dinâmica do processo educativo, na sua época escolar, e que podem se constituir ainda como desafios a serem superados no contexto atual.

c) Sentimento de culpa: os participantes trouxeram nas suas exposições um sentimento de culpa nas suas trajetórias escolares. Assumem parcela da culpa sobre os problemas da formação escolar, mas não conseguem elaborar uma crítica ao sistema e ao governo. Acreditam na meritocracia e, por isso, assumem o seu sucesso ou fracasso.

" Apesar de que quem faz a escola é o aluno."

“ [...] 50% da culpa de não ter aprendido mais e ter aproveitado mais, eu assumo...”

“ Eu penso igual ao Edson, 50% de culpa é minha.. Eu comecei a trabalhar com 16 anos. Eu trabalhava o dia inteiro e a noite eu ia para a escola. Chegava à escola com aquela preguiça...cansada. Só que a canseira, desânimo... Se eu chegasse para o professor e pedisse que ele me ensinasse, ele me ensinaria... Nos 3 últimos anos não aprendi nada o que tinha que aprender...”.

“ Até 8ª série eu sempre fui excelente aluno, eu tirava nota boa, não faltava... No 1 º ano colegial eu resolvi viajar onde minha avó morava , em Alagoas ... Viajar para lá... Cheguei lá....Era bom demais! Era só festa todo dia ... ao invés de ir para a escola...e no meio da semana também tinha festa. Aí, era só bagunça... fiquei lá 6 meses e acabei reprovando, né... falta...Não ia para a escola... E retornei para cá, fiz de novo o 1º colegial e terminei. Só que terminei daquele jeito... já estava daquele jeito... Já estava acostumado com a bagunça. Não foi tão esforçado como até a 8ª série e hoje eu me arrependo disso, né. Devia ter continuado como aquele aluno.”

“Assim como muita gente aqui, até a 4ª série não tinha muita noção da importância da escola... A gente vai para a escola porque o pai fica no nosso pé.[...] Eu sempre estudei em escola pública. Eu também assim como vocês, do 1º ano até o meu 3 ano, eu não foquei na escola, no ensino... Me arrependo muito disso hoje. Sinto falta de algumas aulas... Recentemente eu prestei o Enem e tive muito trabalho para fazer esta prova. Senti muita falta para prestar a prova e assim... muitas coisas que vi no Enem já tinha visto lá atrás, mas não me lembrava ...la trás...”.

“Eu creio que eu não aproveitei tanto quanto poderia ter sugado da escola, ter aproveitado porque tive ótimos professores...professores até formados pela USP que me ajudavam muito... Até mesmo para indicar possíveis testes para as empresas.”

“A partir do momento que você está na escola e você não quer aprender.... não é falta de cobrança. Eu não quis... Eu chegava na sala e ia para o fundão...”

d) Percepção geracional: Este grupo está inserido na faixa etária de 18 a 24 anos de idade. Curiosamente, porém, quando retratam os jovens com diferença apenas de 5 anos, expressam-se como se não fossem jovens também. Percebe-se um distanciamento de idade, características e comportamentos diferentes.

“Essa garotada nova... Hoje em dia, a molecada tá fogo! Bater caixa, pegar no batente... Estão fora!”

“Ela xinga, fala o que quer, fala palavrão... Responde ao pai e à mãe. E o pai dela não bate nela e quando ele fala alguma coisa para ela, ela mostra língua para ele... Ela tem 14 anos...”

“E por que esta molecada não arranja emprego? Emprego tem. Eles falam: “Tô fora, ficar ganhando 800 reais e trampar o dia inteiro. Eu ganho 700 reais para ficar passando droga na rua e ainda fico vendo mulher bonita... vou para a balada...” É isso, hoje em dia é isso!”

> *“Hoje, para os jovens, o negócio é ter uma moto, um rádio nextel e falar igual bandido!”*
>
> *“Eu tenho um caso parecido: minha tia é de classe média, bem de vida. E ela tem um filho que tem 16 anos que não quer ir para a escola. Ela fala que tem que ir, mas ele não vai... O que acontece... Ele queria porque queria uma moto... E roubou uma moto e foi preso. Ele foi para a fundação Casa e depois que ele saiu minha tia comprou uma moto para ele... Ele falou que ia voltar para a escola e não voltou a estudar até agora...”.*
>
> *"[...] eu vejo isso pelo meu pai; ele criou eu e meus irmãos de uma maneira, já a neta dele... ela grita com meu pai (coisa que eu não podia fazer), xinga meu pai (coisa que eu não podia fazer também) Se eu fizesse, eu viraria presidente!”*

As falas do grupo trouxeram elementos socioculturais e apresentaram a inversão de valores que permeiam os jovens com idade inferior a desse grupo, retratando uma determinada realidade de uma parcela dessa população jovem.

e) Incerteza do futuro: o término do ensino médio para ingressar no mercado de trabalho, para alguns desse grupo, não foi uma questão, pois já trabalhavam anteriormente. Porém, a falta de emprego gerava uma expectativa grande devido à incerteza do futuro, pois se tratava de uma questão de sobrevivência. Esse sentimento de insegurança em relação ao futuro se percebeu nas entrelinhas das falas dos participantes.

> *“[...] e depois que terminei a escola eu não sabia o que fazer... E agora, o que vou fazer?”*
> *“[...] tanto é que quando você termina, eu fiz até o 3º colegial lá, quando você termina, eu dei de cara na rua...E aí? E agora? Entendeu...”*
>
> *“Através da Clasa eu tive muito apoio em relação ao emprego, mas da escola não. Se não tivesse a Clasa eu sairia da escola e não saberia para onde ir...”*
>
> *“Aí, terminei a escola e não sabia o que fazer...”*

f) Ingresso precoce no mercado de trabalho: dos 12 participantes desse grupo focal, 9 ingressaram precocemente no mercado de trabalho, antes dos 15 anos de idade, muitos trabalhando informalmente, ou acompanhando o pai no serviço, de forma que ajudassem na renda familiar:

> *“[...] aos meus 14 anos de idade, acredito que eu estava na 8ª série, comecei a trabalhar numa pizzaria para ajudar em casa... minha família.”*
>
> *“[...] lá pelos meus 15 anos eu comecei a trabalhar, meus pais se separaram quando eu tinha 14 anos. Com 15 anos, já trabalhava...”*

> *“Aos 12 anos ele (pai) fazia eu acordar cedo, 6 horas da manhã para trabalhar. Para trabalhar junto com ele como Pedreiro, eu era o Ajudante.”*
>
> *“Comecei a trabalhar com 14 anos, como vendedora, para poder ajudar em casa.”*
>
> *“Eu sempre trabalhei desde meus 11 anos.”*
>
> *“Eu também, desde cedo [...] lá pelos meus 13 anos já carregava concreto nas costas, já trabalhava e eu queria ajudar e não ser sustentado pelo meu padrasto...”*

Neste grupo, 75% dos jovens ingressaram precocemente no mundo do trabalho e estes estão incluídos nas estatísticas do IBGE, apresentados no capítulo I, que mostram que 44,8% do total de jovens no Brasil, entre 15 a 29 anos de idade, só trabalham.

g) Modo de ingresso no mercado de trabalho: a inserção no mercado de trabalho, para este grupo, na sua maioria, se deu por meio de indicação de amigos, pais e parentes, o que hoje se denomina no mercado, como rede de relacionamentos. De acordo com a OIT, são trabalhos precários, muitas vezes sem carteira assinada, desprovidos de seguro social. Nesse caso, os participantes dessa pesquisa que trabalharam antes dos 15 anos não tinham registro em carteira. Por outro lado, as primeiras experiências na vida dos jovens vão delineando seu histórico profissional. Duas participantes tiveram apoio de uma ONG chamada Casa Lions de Adolescentes de Santo André (CLASA), que tem como objetivo preparar e inserir jovens para o mercado de trabalho formal.

> *“[...] comecei a trabalhar em SP, de menor ainda, como Office Boy.”*
>
> *“Eu arrumei um emprego de Balconista, né. Horrível... mas aprendi muita coisa também.”*
>
> *“Entrei na Coop com 18 anos de idade, mas quando estava na escola eu já trabalhava com meu padrasto como servente de pedreiro.”*
>
> *“[...] já trabalhava em lava-rápido, trabalhei entregando panfletos, em Ribeirão Pires, até 18 anos. Trabalhei de servente de pedreiro também antes disso, de ajudante...”*
>
> *“[...] encontrei emprego com um colega meu, de entregador, de fazer entrega de marmita...”*
>
> *“Eu vendia alho nas ruas, depois passei a vender sorvete nas feiras e vendia bijuteria na barraca que meu pai tinha na feira.”*

“Quando fiz 15 anos entrei na Clasa, que o pessoal fala, a Guardinha. Lá tive o curso de informática que eu nunca pude fazer e então toda a base eu tive foi na Clasa. Aí eu entrei na Coop.”

“Tive um caminho porque era da Clasa, né. Antes de me formar na escola eu já era da Clasa e por esse motivo não procurei emprego. Ela encaminhava a gente para a entrevista nas empresas.”

“Para mim a escola não ajudou tanto porque eu fui trabalhar com um amigo meu... que era conhecido dos meus pais. Não foi por causa da escola que eu comecei a trabalhar.”

[...] a escola dá a base para você conseguir o emprego, o básico. Não o emprego que todo mundo sonha em ter. O básico a escola dá. Português, matemática... Para você fazer o teste e conseguir o emprego.”

“Quando eu estava estudando, na época do Prouni, a escola fez muita propaganda, muito marketing. Tanto é que tem um cara que era mais popular da escola que fez Prouni e passou na faculdade e hoje ele está dando aula na escola que ele estudou. Quem abraçou a ideia, fez. Prouni foi uma coisa boa para os jovens.”

“Para mim a escola não me ajudou em nada para eu buscar o emprego.”

“Por exemplo, eu soube da Clasa não pela escola, mas pela minha prima. Nunca a escola me disse: “Olha, tem a Guardinha que você pode se inscrever.”

“[...] a parceria das empresas com a Clasa é um bom caminho..”.

“Por que o governo não poderia dar incentivo às empresas de buscar alunos nas escolas... Talvez até tenha, mas as empresas não vão atrás disso. A Coop vai porque ela é uma cooperativa.”

“Hoje em dia, para você entrar numa montadora é muito por indicação de pessoas que trabalham lá. Antes, você fazia o SENAI e podia concorrer a vagas nas montadoras, hoje, não.”

“Na escola eu sempre era eleito o líder da sala. Isso me incentivava a propor ideias para a diretora, por exemplo, de fazer aula de reforço fora de aula para os alunos que não iam bem em matemática. Chegamos a juntar muita gente. Isso me inspira para eu montar, no futuro, meu negócio.”

“A escola me deu o conhecimento básico e ter a certeza que poderia usar este conhecimento de diversas formas em minha vida. Isso é o mais importante da escola, por mais que seja uma conta qualquer. As coisas simples, como escrever, e que eu uso todos os dias.”

“[...] a escola deu para mim fundamentos básicos como ser humano. Ela está para formar cidadãos. Que é a alfabetização, o certo e o errado, distinguir as coisas...”.

O encontro com o grupo focal permitiu trazer elementos objetivos sobre a escola a partir de jovens que estudaram em escolas públicas e que, atualmente,

trabalham na Coop. As passagens das trajetórias de vida e as discussões em grupo revelaram que a escola teve pouca participação na inserção desses jovens no mercado de trabalho.

Quanto às categorias acima, observadas em conjunto, pode-se constatar que, nas narrativas, a presença de autoridade, a percepção da qualidade da escola e o sentimento de culpa retratam a dificuldade do grupo em conseguir enxergar criticamente a realidade escolar. Por outro lado, esses relatos mostram a competência da instituição escolar em disseminar a ideologia do mérito, de forma sutil, como afirmam tanto Petitat (1994) quanto Chauí (2006), conforme abordado no capítulo I. Os jovens passam a assumir o sucesso e o fracasso de sua formação e inserção profissional, isentando a escola.

A dinâmica do processo educativo foi trazida pelo grupo e com ela os problemas que cercam o universo escolar, desde a autoridade e a importância do diretor escolar até drogas neste ambiente; porém, observando as falas dos participantes referentes a essas três categorias nota-se que parcela das escolas públicas no estado de São Paulo proporciona aos jovens uma falsa formação, o que Adorno (1996) chama de pseudoformação. Crochik (2009) também aborda a educação precária e que, no caso deste grupo, pode ser percebida pela pouca aderência entre o aprendizado escolar e a vida profissional e pessoal. A importância da escola para a maioria do grupo se limitava ao que se referem como “básico”: ler e escrever, ainda que muitos dados permitam desconfiar do quanto e como este “básico” tem sido oferecido, realmente, pela escola, uma vez que o domínio da leitura e da escrita tem se mostrado bastante frágil, na nossa realidade.

Quanto à percepção geracional e incerteza do futuro, trazidas pelo grupo, rechaça-se a noção e características da geração Y disseminada pela indústria cultural e mostrada pelos pesquisadores Lombardía, Stein & Pin (2008) que abordaram os perfis de jovens espanhóis e americanos em suas pesquisas. Tal perfil que também é utilizado pela área de Recursos Humanos no Brasil, distorce toda realidade de uma geração de jovens brasileiros. Na realidade, as características e valores que o grupo traz sobre a percepção geracional reforçam a abordagem de Mannheim (in Weller, 2010), quando trata da “não contemporaneidade dos contemporâneos”, cujos jovens podem viver no mesmo período cronológico, mas vivem tempo interiores diferentes. Além disso, Mannheim (in Weller, 2010) ressalta que “a situação de classe e a situação geracional”, devido

à posição específica ocupada pelos indivíduos, geram um modo de viver e de pensar peculiar, que remete e retrata a parcela da população jovem narrada pelo grupo. Somente a nomeação de uma geração não resolve os desafios dos gestores, administradores e educadores, porque as questões socioculturais são diversas e as demandas de cada grupo em um determinado contexto e tempo são específicas.

Quanto à incerteza do futuro, pode-se retomar Bauman (2010) quando o autor aborda o medo, a insegurança na sociedade atual, tratando-se de um ponto central na “modernidade líquida”. Para o autor, o medo agora é difuso e é difícil definir e localizar as suas raízes, já que se sente, mas não se vê. No caso da parcela dos participantes do grupo, este medo mostrou-se associado à incerteza do futuro: o que eles iriam fazer após a conclusão do ensino médio.

Quanto ao ingresso precoce e ao modo de ingresso no mercado de trabalho trazidos pelo grupo, em nenhum momento, o primeiro foi questionado pelos participantes, principalmente o fato de uma parcela significativa deste grupo já ter ingressado no mundo do trabalho antes de completar 18 anos de idade, antes mesmo de concluir o ensino médio. Não se discutiu a participação de crianças ou adolescentes na obtenção de renda familiar. Isso, do ponto de vista do que as sociedades avançadas preconizam, significa uma severa desconsideração contra esses jovens; por outro lado, eles não tecem qualquer tipo de crítica às suas famílias porque sabiam das condições socioeconômicas precárias às quais estavam submetidos. Para o grupo, não houve sinergia da escola com o mundo do trabalho quanto à sua inserção no mercado de trabalho. O ingresso desses jovens no mundo do trabalho se deu por atividades precárias, como definidas pela OIT (2008, p.9), que correspondem a pessoas que “trabalham em uma atividade econômica em forma remunerada e não contam com seguridade social em saúde ou pensões”, como apontado no capítulo I. A inserção em atividades precárias delineia a experiência profissional do indivíduo, determinando sua trajetória laboral, visto que a experiência anterior para algumas empresas de Recursos Humanos, infelizmente, tende a representar um carimbo no seu passaporte, no mundo do trabalho.

3.5 Pesquisa de Campo - Fase III : História oral de vida

Nesta etapa da pesquisa de campo, foram selecionados 2 jovens que fizeram parte do grupo focal. Percebeu-se que no grupo focal surgiram elementos

mais objetivos, relatos de problemas sociais e acontecimentos do cotidiano, enquanto nas histórias orais de vida, busca-se um aprofundamento nas narrativas do indivíduo.

Os narradores permitiram o uso de seus nomes reais, com consentimento livre e esclarecido a forma de realização da entrevista, partiram, individualmente para responder a pergunta: *Fulano, conte-me como foi a sua trajetória de vida e o seu percurso escolar e profissional nesses 24 anos?* Para isso, os relatos desses 2 jovens em entrevistas de suas histórias de vida. : Vanessa S. S. Melo e Rafael Demarchi.

3.5.1 História de vida de Vanessa S.S Melo

É uma jovem de 24 de anos, casada e sem filhos. Está trabalhando na Coop desde 2003 quando entrou como Aprendiz[21] por uma ONG denominada Clasa. No dia 08 de dezembro de 2011, às 13h30, em Santo André, Vanessa concedeu este depoimento de sua história de vida. Foi uma narrativa sucinta, com marcas de uma vida difícil e de muito exercício de adaptação.

Eu nasci em Arapiraca, Alagoas. Sou filha de uma mineira com alagoano. Depois de alguns meses que nasci, meu pai me abandonou. Eu não conheço meu pai até hoje. Minha mãe me criou sozinha. Ela teve muita dificuldade. A gente passou por muita necessidade neste período. Depois de 1 ano que nasci, minha mãe veio para São Paulo. Meu pai abandonou a gente e minha mãe não tinha condições de pagar o aluguel. Passamos necessidades... Até os meus 12 anos, me lembro das dificuldades, sentia vontade de tomar um danone e não poder mesmo, né....

Eu morei numa barraquinha. Na verdade, morei na favela mesmo, aqui, em Santo André. Depois disso, minha mãe se casou novamente, mas ela só se casou para me dar uma vida melhor. Ela fala que, na realidade, ela não gostava de quem ela se casou, ela só queria dar uma vida melhor para mim. Aí, ela teve um filho também. Tenho um irmão que tem 18 anos. E, depois, ela se separou de novo. Hoje, mora ela e meu irmão. Eu sou casada e não tenho filhos.

Entrei na Coop com 16 anos. Quando eu completei 15 anos eu me inscrevi na Clasa. Eu trabalhei aos 14 anos numa loja, sem ser registrada, com minha tia. Mas, como eu não tinha registro, aí eu entrei como Guardinha na Clasa. Aos 15 anos, eu fiz a inscrição e aí eu passei. Eu fiz o curso de 6 meses. O curso que eu fiz ensina de tudo: a falar, a comer, ensina a importância dos horários, não podia tirar nota ruim, nota vermelha na escola, senão a gente tem que sair de lá. Lá, ensina tudo. Deu o curso de informática, que eu não podia fazer, pois minha mãe não tinha condições e pela Clasa eu consegui este curso de informática. Este curso foi de 6 meses.

Em 2003, entrei na Coop pela Clasa. Fiquei 1 ano e 8 meses pela Clasa e assim que terminou o contrato eu fui efetivada pela Coop, em 2005. Iniciei na Coop como Operadora

[21] Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10097.htm. acessado em 22.02.2012. Lei federal nº 10097 de 19.12.2000, permite o trabalho de adolescentes maiores de 14 anos e menores de 18 anos nas empresas.

de Caixa. Como eu fui Aprendiz eu passei por todos os setores da Coop: padaria, perfumaria, abastecendo loja, todos os setores... O único lugar que eu não trabalhei foi no Caixa porque era de menor e não podia mexer com dinheiro...

Quando eu fui efetivada, eu entrei como Operadora de Caixa e aí eu fiquei um ano. Aí surgiu a oportunidade de trabalhar com cartão de crédito, porque a Coop estava iniciando com o cartão de crédito. Eu me inscrevi na vaga, fiz o teste e passei. Eu estou no cartão até hoje. Faz 5 anos e meio no setor de cartão.

Assim que comecei a fazer o curso de Líder dado pela Coop, eu fui promovida para Auxiliar Administrativo. Eu respondo pelo setor, mas ainda não tenho o cargo de Líder. A Coop investe muito nos funcionários. Este curso foi muito bom para mim, uma oportunidade e me ensinou muitas coisas.

A gente ficou sabendo porque estava no mural da loja, que tinha o processo para o curso Líder do Futuro. E para se inscrever tinha que responder uma questão: Para você o que é ser líder hoje? Aí, eu respondi esta questão. Eu disse que o líder tem que ser espelho para a equipe.

Entreguei para o gerente a minha ficha de inscrição e ele selecionou as fichas que seriam enviadas para o RH (Recursos Humanos) para eu poder participar.

Nesta 1ª etapa eu passei, depois foram feitos vários testes com o pessoal do RH. Aí, eu passei e fui fazer o curso.

Se não fosse pela Clasa eu não teria entrado numa empresa tão boa, tão cedo... como a Coop. Quando eu sai na escola, com 17 para 18 anos eu poderia ainda estar trabalhando em empresas sem registro... na empresa que eu estava... uma empresa pequenininha que vendia roupa.

Eu comecei a trabalhar nesta loja de roupa e eu só consegui este emprego porque minha tia trabalhava lá e eles estavam precisando de uma pessoa e por isso eu consegui o emprego.

Mas depois que terminei o colégio, se não fosse pela Clasa eu não saberia por onde começar! A Clasa, eu fiquei sabendo por uma prima minha que fez. Ela falou que tinha que ter 15 anos para se inscrever, depois dos 16 anos não podia mais. Se não fosse isso, não saberia por onde começar. A Clasa me deu toda a estrutura, tanto é que me deu o curso de informática, ensinou a gente a se comportar porque pela escola ... não...

Na escola eu aprendi ler e a escrever, o básico, aprendi o básico. Eu não acho que existe esta ponte entre a escola e o primeiro emprego. A escola não oferece nenhum curso técnico...pelo menos na escola onde estudei.

Na Clasa, ela dava curso de inglês. A gente sentava na mesa e ela explicava como a gente tinha que se sentar e como tinha que comer... ensina a gente a não usar maquiagem forte, a não chegar suado na própria escola lá, né. Não aceitava a gente de uniforme sujo. Se a gente aparecia de uniforme sujo mandava a gente voltar. Era muito mais rígido que a escola. Se chegasse atrasado não entrava.

Então, para escola eu ia porque tinha que tirar nota boa por causa da Clasa. E na Clasa eu tinha motivação de arranjar um emprego, um emprego melhor. Pois, eu sabia que a Clasa tem vários convênios com muitas empresas, não só a Coop.

Minha motivação era essa: "Eu tenho que ir para lá e fazer tudo certinho para eu encontrar um emprego, um bom emprego." Porque assim, não é que só porque você conseguiu fazer o curso você já está bem. Nem todo mundo passa no curso. Se você não se comportar neste período de 6 meses, eles não encaminham você para a empresa para fazer a entrevista..

Bom comportamento para eles era chegar no horário, estar com as unhas curtas, não ficar conversando em sala de aula. Se a professora tivesse falando e a gente ficasse falando junto isso era mau comportamento. Tudo isso era anotado na ficha. Cada pessoa tinha uma ficha com foto em cima da mesa com todas as informações desses 6 meses. Se eles viam que a pessoa não respeitava, eles não encaminhavam para a entrevista, que a empresa não ia querer uma pessoa dessa, né? Era muito rígido mesmo...

Um dia eu fui chamada para fazer entrevista pela Coop. Eu fiz o processo seletivo na Coop com 20 meninas. Eu fiz entrevista e escolheram aquelas que se saíram melhor e eu

passei. Aí, quando a gente veio para cá a gente foi dividida por lojas. Algumas meninas ficaram no centro administrativo e outras para as lojas, né. Assim que cheguei fui muito bem recebida pelo pessoal. Eles ensinaram muito coisa. Tudo que sei hoje eu devo a Clasa e a Coop.

Quando cheguei aqui não sabia fazer nada! Eu não sabia nem atender telefone, para falar a verdade... passar email... tudo. Mas, foi tranqüilo.

Eu não consigo imaginar como seria a Vanessa sem a Clasa, pois eles me deram o curso e depois me mandaram para a entrevista. Eu não tive que sair procurando emprego. Eu ainda não tenho ideia de como é procurar emprego, porque eu nunca sai para isso. Nem sei como está lá fora...

Por isso que falei que se eu estivesse na escola e tivesse que procurar emprego eu não saberia por onde começar... Não saberia mesmo. Por isso que foi muito importante para mim este curso que eu fiz na Clasa.

A escola não passa informação para o aluno. O exemplo disso é o Prouni. Eu não vim saber do Prouni pela escola, eu vim saber por outras pessoas.

Eu acho que o curso de boas maneiras foi muito importante: como se comportar, como comer, como atender telefone. Quando atender ao telefone falar: Bom dia! Acho que este curso de boas maneiras foi o mais importante. Eu tive que me adequar bastante. Eles são muito rígidos.

Eu não consigo imaginar se eu conseguiria encontrar um emprego. Talvez eu conseguisse por mim mesmo, mas não sei se seria registrada e numa grande empresa.

No começo eu falei para a minha mãe que eu não ia ficar neste lugar porque lá era muito rígido, mas depois eu vi que isso era para o meu próprio bem.Hoje eu entendo.... mas na época eu perguntava: Para que tudo isso? Por que não posso andar com as unhas compridas, pois eu gostava de usar as minhas unhas compridas. E quando cheguei lá eu tive que cortar. Tinha gente da Clasa que olhava nossas unhas e diziam: "essa unha aqui está muito comprida!" Tem que ter a unha bem curtinha e sem esmalte forte. Tem que ser bem clarinha!

Mas, se não fosse essa rigidez, muitos não entrariam na empresa, se não tiver uma boa postura. A maioria que entrou pela Clasa foi efetivada. A Coop viu que a gente tinha um bom comportamento. Tanto é que a gente não teria ficado por 2 anos de contrato.

Minha mãe não teve estudo, porque ela só estudou até a 4ª série. Ela morava em Minas e trabalhava na lavoura, na colheita de café. É isso que ela contava... depois ela se casou e foi para Alagoas e deu rolo... Depois ela veio para São Paulo. Aqui em São Paulo ela trabalhava em casa de família. Ela pagava alguém para me olhar e ia trabalhar na casa de família.

Ela não teve estudos e ela sempre quis que eu estudasse. Tanto é que quando falei que ia fazer a faculdade, eu vi os olhos dela brilharem... O sonho dela é que eu estudasse. Para ela isso é muito importante. O que ela não teve... Minha mãe é bastante sofrida...

Eu tenho 3 anos de casada. Eu amo meu marido. Mas eu acho que eu casei cedo porque eu passava muita dificuldade. Então eu queria uma vida melhor. Mesmo depois de estar trabalhando eu passava por algumas dificuldades ainda com minha mãe. Naquela época minha mãe morava sozinha, comigo e meu irmão. Nesta época minha mãe estava desempregada e eu precisava trabalhar para ajudar em casa, né. Talvez, isso tenha sido um dos motivos para eu casar logo e ir embora. Assim...

Agora eu quero ter uma vida diferente da minha. Eu casei cedo com 21 anos... Minha mãe até se assustou, pois eu namorava tinha 8 meses. Eu noivei e casei... Minha mãe achou que eu estava grávida quando disse a ela que eu ia me casar. Ai eu falei para ela: Não mãe, eu decidi casar e é isso que eu quero!

Eu casei, e estou bem até hoje, graças a Deus...A gente não tem problemas. Minha mãe arranjou emprego e meu irmão que completou 18 anos e está trabalhando também, ajudou bastante. A situação melhorou bastante... Agora só está os 2 em casa (sic).

Minha mãe sofreu bastante para me criar...

Eu ajudo às vezes minha mãe, mas não todo mês, porque agora ela já está melhor, com emprego.

Eu tô muito bem aqui na Coop, graças a Deus. Estou mais feliz ainda porque minha supervisora me indicou para eu assumir uma área faz uma semana. Eu nem esperava. Ela me chamou e falou tinha surgido uma oportunidade no prédio (sede da empresa) e que ela havia pensado em mim. Ela disse que é porque eu trabalhava certinho. Eu nem esperava. E aí ela perguntou se eu aceitava.

Nossa! Eu fiquei muito feliz. Nosso trabalho está sendo reconhecido. Aí, eu falei para ela: "Claro que aceito". Ela falou que, em principio, eu ficaria por 1 mês e dependeria somente do meu desempenho, pois a vaga já existe. Caso eu passe desse período, eu mudo de cargo e salário.

Falei para a Supervisora que quero estudar o ano que vem e ela me disse que este pode ser um ponto positivo para assumir este novo cargo. E falou para eu não desistir.

Minha história de vida que eu me lembre foi muito sofrida...eu me lembro disso... de não ter o que comer em casa mesmo... Eu falo para minha mãe que para eu ter um filho hoje, eu penso muito nisso! Para dar para ele tudo que eu não tive.

Passei por necessidades, não conheci meu pai, mas nem por isso me revoltei, usei droga, nunca fiz nada de errado. Saia para balada, de vez em quando, bebia, mas minha mãe sabia disso, nunca dei preocupação a ela...Fui sofrida, passei por muita dificuldade e busco me desenvolver cada vez mais.

Eu tenho um relacionamento bom com meu irmão... A gente brigava de vez quando, pois todo irmão briga, mas é boa.

A minha relação não é muito carinhosa com minha mãe...A minha mãe, não é dura... como posso dizer... Eu não sei porque... ela teve uma vida muito dura. Ela não é de chegar e dar um abraço. Eu sei que ela gosta da gente, que ela ama... ela não tem aquele carinho com a gente... ela não é de chegar e dar um beijo e um abraço... Isso ela não faz...

Às vezes a gente dá um beijo nela, mas ela não faz... Ela é meio durona, assim... É difícil ela expressar o que sente. É difícil ela dizer: ai filha, eu te amo! Às vezes ela fala... especialmente no período de festas de fim de ano, ela acaba soltando.

Outro dia ela me ligou e disse que estava com saudades... Isso também é raro ela falar, né! E aí eu falei que também estava com saudades dela. E aí ela perguntou quando eu ia folgar no emprego para ela vir me visitar.

Depois que a gente se separou que a gente vê o quanto ela gosta da gente... Porque ela sempre me deixou eu me virar sozinha, desde meus 15 anos. Tanto é que para fazer a inscrição na Clasa, eu não sabia como chegar lá. Ela nem me levou... eu tinha que chegar 2 horas da manhã porque a fila é enorme! E aí ela falou que eu teria que me virar sozinha. Acho que por causa disso eu criei tanta responsabilidade. Sempre que tive que fazer alguma coisa na minha vida, eu fui sozinha.

Já com meu irmão não é assim. Tudo que ele vai fazer, ela vai junto. Aí eu falei para ela: Oh, mãe! Você não gostava de mim... E aí ela dizia que eu tinha a cabeça no lugar e que meu irmão não tem juízo.

As coisas nunca foram fáceis para mim. Eu sempre tive que batalhar muito para poder ter as coisas.

Eu vejo a Coop como uma grande família. Todo lugar da Coop que eu vou, eu sempre fui bem recebida. Pelo menos eu sempre fui, né? Sempre tem uma pessoa que não pode ir com a sua cara.... Mas a Coop é uma grande família... Tanto é que quando a gente tá com algum problema, as pessoas te ajudam... as pessoas me ajudam. Seja doença... sempre ajuda o funcionário. Isso me prende aqui. Ela paga os funcionários sempre na data ou antes, isso eu vejo como diferencial na Coop. E outra coisa é ela oferecer curso, ela está investindo na gente, né?

Eu tô aqui desde os 16 anos e não penso em sair daqui tão cedo! Eu não falo em me aposentar porque é muito tempo... mas não penso em sair. Cada vez mais busco crescer na empresa.

O que me prende aqui são as pessoas, o serviço que faço, o curso que fiz. Eu gosto das pessoas. Eu gosto de trabalhar aqui, eu gosto das pessoas...

A Coop não é rígida, mas se não fosse a rigidez da Clasa, talvez eu não seria a pessoa que sou. Porque nesta idade a gente é muito rebelde, não quer nada com nada. E

outro fato como passar necessidade fez com que eu ficasse na Clasa. Se eu tivesse uma vida melhor eu acho que eu não ficaria agüentando tudo. Agüentando no sentido de não poder ter unha comprida, não poder tingir o cabelo de vermelho. Nem cabelo vermelho podia ter. Loiro podia, mas vermelho não!

A roupa, eles davam, eles davam a camiseta.Tinha que trocar todo dia a camiseta e usar uma saia bailarina jeans.

Tinha uma professora que olhava se as unhas estavam cortadas e limpas, até as nossas cabeças para saber se tinha piolho. A gente chegava e ela dizia: "Deixe eu ver as unhas!" Isso todos os dias. Se eu chegasse suada eu voltava para casa.

A Clasa na realidade é isso: preparação para o mercado de trabalho. Seis meses de curso direto. Na Clasa a gente aprendia mais, e na escola como não era muito rígido, a gente podia entrar na segunda aula... se eu estivesse cansada ou não quisesse prestar atenção na aula... Na Clasa era bem mais rígido, por isso que a gente aprendia muito mais. Na escola a gente tem esta deixa, né. E depende da vontade nossa em querer aprender mesmo ou não...às vezes eu estava tão cansada que eu não ficava ligada na aula. Na Clasa não, eu nem podia cochilar...

Eu fazia o curso da Clasa á tarde das 13 às 17 e aí eu pegava o ônibus ia para casa e depois para a escola. Eu estudava à noite. De manhã, eu ficava em casa.

Bom, tão cedo não pretendo ter filho, nem sair da Coop. Quando eu vejo a minha vida e por tudo que eu passei, eu vejo como um aprendizado, pois eu faria tudo que eu fiz. E também não me arrependo de nada.

Eu me vejo crescendo na Coop no futuro. Eu não falo como Gerente porque eu não quero ser Gerente. Eu quero ter um cargo muito bom na Coop.

Eu quero fazer a faculdade na área de RH e quero entrar nesta área. Eu vou fazer a Estácio de Sá, tecnológico de 2 anos.

Agora é só trabalhar, né? Só sei que estou muito feliz com a oportunidade que eles me deram. De ficar um tempo aqui na sede da empresa. Eu fiquei muito feliz porque alguém me enxergou. E espero que dê certo!

No futuro, eu quero crescer na Coop, quero um cargo melhor. Eu sonho em ter uma casa própria. Depois que eu e meu marido... a gente terminar a faculdade. A gente tem um carro, mas ainda não a casa... E aí, a gente vai dar entrada em uma casa. Este é um sonho pessoal: ter minha casa própria!

Terminada a narrativa de Vanessa, a pesquisadora agradeceu a participação dela. Ela comentou sobre sua expectativa de uma promoção e da entrada na faculdade. Em seguida, levantou-se e retornou a sua área de trabalho.

3.5.2 História oral de vida de Rafael Demarchi

É um jovem de 24 de anos, casado e mora com os pais. Trabalha na Coop há 5 anos. Numa tarde tranqüila, em Santo André, na sede da empresa, do dia 08 de dezembro de 2011, às 15h30, o irrequieto jovem concedeu esta narrativa de sua história de vida. Foi uma narrativa envolvente e cheia de vida, que transcorreu sem que se desse conta das horas que passavam.

Bom... eu sou o caçula de 4 irmãos.. Quando eu nasci minha mãe já tinha 37 anos, uma idade mais avançada. A diferença do terceiro irmão para mim é de 6 anos. Uma grande diferença... Isso aí me ajudou bastante porque eu nunca me contentava, tanto na escola

como no parquinho, de fazer coisas de Rafael de 5 a 6 anos, queria fazer coisas de 6 anos para frente. Quando eu tinha 6 anos meu irmão mais próximo tinha 12 anos. É uma diferença muito grande. O dobro. Fui aprendendo a conciliar as informações que eles me passavam.

Graças a Deus na minha casa foi sempre assim, uma conversa muito aberta, de perguntar como foi o dia hoje, desde pequeno até hoje é assim, em minha casa, a gente sempre conversa... Perguntar para o pai como foi o seu dia. Meus irmãos já são casados e não moram mais com meus pais. Eles ligam para o meu pai e perguntam: "E aí pai, como foi seu dia hoje?"

Eu vim querendo sempre mais por causa da idade... Eu estava acostumado a brincar na escola com gente da minha idade, mas eu já sabia, não que eu era o sabidão ... já tinha conhecimento de coisas a mais que as pessoas da minha idade. Daí é que comecei a ganhar experiência. Principalmente porque a minha vida não foi tão fácil assim... eu tive sempre uma vida boa, mas eu morava no Riacho Grande. Eu me mudei em 1990 pra lá...

Eu tinha 3 anos, então, eu me lembro assim... Meu pai conta que quando eu mudei para lá não tinha casa nenhuma, uma casa aqui outra lá, bem longe, uma distante da outra. Água não tinha na minha casa. Vinha o carro-pipa abastecer. Morei num lugar muito afastado.

Meu pai foi uma pessoa, graças a Deus, um cara muito inteligente. Isso eu falo porque ele saiu de uma Volkswagen e foi para uma Prefeitura. Ele teve essa visão quando ele percebeu que a Volks ia começar a mandar muita gente embora... porque ia terceirizar... Isso ele fez em 1985.

E aí é legal... Ele fala para mim: "Rafael, onde você está, tá legal. Porém, uma coisa é governo, em que você é concursado..." Bacana também porque é emprego fixo. Hoje empresa nenhuma mantém o funcionário. Só se você for concursado. Empresa é muito difícil. Você tem que suar a camisa e na Prefeitura, não.

Hoje ele continua na Prefeitura e a minha mãe era empregada doméstica. Como ela sempre teve que cuidar de mim, até 2 ou 3 anos, quando eu me mudei para o Riacho ela começou a trabalhar de novo. Aí o que aconteceu... Minha irmã então tomava conta de mim. Minha irmã na época, ela é bem mais velha... Ela está com uns 33 anos. Eu fui criado depois dos 3 anos pela minha irmã.

Minha mãe continuava trabalhando na casa de família, meu pai na prefeitura. Meu pai era motorista. É até hoje, porém agora com o problema de saúde ele desviou a função dele. Mas, assim...Não era uma vida muito boa, mas tinha uma casa legal, bacana. Não era tudo perfeito, mas tinha um grande pomar atrás de minha casa. Brinquei muito na terra. Eu tive contato com isso. E a escola era bem longe de casa. O prezinho era bem perto, porém a escola que comecei a estudar era bem longe. Eu me lembro que para a ir para a escola, se não me engano, até a escola era uns 2 quilômetros. Eu tinha o que quando eu ia a pé... eu tinha uns 11 a 12 anos...

Meu pai antes pagava a perua para eu ir para a escola. Eu me lembro que depois comecei a ir a pé. Eu lembro que era muito bacana aos 12 anos sair sozinho. Nossa... era uma vitória!.

Até então a gente morava num lugar muito afastado e ... perigoso. Antigamente, logo que meu pai se mudou para lá, meu pai dizia que lá tinha muita desova. Pessoas iam lá, levava o corpo e deixava corpo jogados no chão. Era comum isso aí até um certo tempo... Meu pai tinha medo disso, de repente alguém aprontava alguma com alguém e a gente visse alguma coisa e o cara querer partir para cima da gente também... Aí meu pai ficava com medo... depois ele foi pegando a confiança... até a hora que eu comecei ir á pé para a escola. Aí foi gostoso prá caramba....

Era legal que a gente estudava num horário super bacana... Na rua da minha casa era tudo de pedra, até chegar a parte do asfalto, demorava um pouco. Depois pegava a parte do asfalto eram poucas as casas em volta... Pouquíssimas casas. Eu morava numa vila chamada Jardim Tupã. Hoje em dia deve estar no mapa... (risos). Mas, até um tempo atrás não estava. Um lugar onde todo mundo conhecia todo mundo. O que acontecia era que vinha gente de fora para aprontar alguma coisa... E o pessoal de lá resolvia. Isso existia

bastante lá. Uma pessoa de fora chegava e ia para a vila e começava a roubar uma casa e outra... passado um tempo você não via mais a pessoa lá. Davam um fim nela!

Tanto que meu irmão mais velho, o Marcio, levou um tiro de espingardinha de chumbinho no olho. O pessoal de uma casa vizinha estava brincando de acertar no barranco. E meu irmão estava brincando no barranco que era dentro de minha casa. Ele acertou um que pegou de raspão no meu outro irmão e o outro que ele deu pegou no olho de meu irmão que quase cegou ele. E lá esse pessoal sumiu de lá, depois descobriram que eram eles que fizeram isso... eles foram embora de lá. Meu pai ficou maluco... imagina... filho pequeno levando "funicada" no olho.

Voltando ao trajeto. Era de pedra e parte de asfalto. Poucas casas ficavam perto uma das outras. Eu e mais 5 amigos, a gente ia conversando. Nós éramos todos amigos que estudavam no prezinho. Um brincava na casa do outro. Então, já eram pessoas conhecidas...

Que isso tornava ir para escola a pé melhor porque... imagina... nós éramos 5 amigos, todos iam a pé e eu não ia de ônibus ou perua... então, eu queria estar junto com eles... Porque era legal.

Outra coisa bacana era o horário da escola. Hoje em dia não existe mais. Eu estudava de 1ª a 4ª série das 7 a 10h45 da manhã. Porque o turno de horário tinha que ser 4 turnos. Então teria que ser 7 as 10h45, das 11h00 às 15h00, das 15h00 às 18h e das 19h00 às 22h00. Eram todos estes turnos para que comportasse a quantidade de alunos.

Onde eu estudava era o bairro dos Fincos, em São Bernardo, e onde eu morava era na Vila Tupã. O bairro dos Fincos ficava próximo do centro do Riacho e a Jardim Tupã ficava afastado... longe. Era próximo da balsa. Era gostoso porque...sabe... eu pude curtir a infância até os 12 e 13 anos que morei lá. Foi muito bom!!

Eu lembro que eu tive uma transição. Porque eu nasci e fui criado ali e do nada tive que mudar para a cidade. Esta escola era uma escola rural, da dona Teruko. A gente recebia vale transporte quando chegava. Esta escola era excepcional! Nossa... Não sei como está hoje. O nível dela. Uma diretora excelente, uns professores excelentes... Que até um tempo atrás... quando eu tinha uma barraca na feira... Eu tinha uma professora chamada dona Loli, que ela e a filha dela deram aula para mim. Deu aula para mim. Essa professora Loli, hoje ela dá aula, se não me engano, em Mauá. Ela deu aula para mim, para meu irmão, para minha irmã mais velha, para meu outro irmão, para mim e a filha dela deu aula para a minha sobrinha. Então ela pegou toda uma geração de minha família... E entrou na segunda geração... Outro dia eu me lembro que fui pegar o trólebus indo para casa eu vi ela indo para casa toda simples. E ela dizia: "Ah, eu fui dar aula para meus alunos". Ela dava aula para a 1ª a 4ª série. Eu tinha contato não só em sala de aula, mas fora também tinha contato com os professores. Isso para mim foi muito bacana, porque quando eu estava errado chamavam atenção, corrigiam, e tinham o apoio das mães. Não tinha aquela história: "Ah, meu filho é bonzinho!" Tinha o apoio das mães!!. Eu tive a oportunidade de participar em uma escola que falo que foi exemplo para a minha formação, para minha juventude, para a minha adolescência... Foi bom prá caramba!

Então... eu tive a transição, em que eu tive que mudar para a cidade. Isso foi um choque tremendo... Imagina... eu estava acostumado a ver mato, acostumado a chegar da escola e brincar no terra. Estava acostumado no final da tarde... estava com fome... eu não comprava pão, eu ia atrás de casa da gente no pomar e pegava ameixa. Ameixa colhida no pé, na hora. Nossa, não tinha coisa mais gostosa! Laranja... Pegava laranja... Queria galinha, tinha um galinheiro, matava a galinha, eu não... minha mãe matava a galinha e fazia a galinha... Então... até os 12 anos foi maravilhoso, a questão da transição foi aos 12 anos.

Todos os amigos vinham brincar em casa, pois tinha um terreno bem grande... Não era sítio, uma chácara.... parte de trás da casa tinha um pomar nos fundos... um projeto de meu pai, o sonho dele. A casa era boa. Era uma casa de 3 quartos.

Quando eu me mudei para a cidade eu perguntava: "Peraí, esse é um quarto?" Porque estava acostumado com quartos grandes. Não tinha luxo, mas eram quartos grandes. Meu pai sempre falava que um quarto para minha irmã, um para o meu pai e minha mãe e o

outro para os meninos. Esse foi o projeto de meu pai... Na realidade não existia um quarto só para minha irmã, pois todos dormiam juntos. Que era legal também.

E aí quando a gente teve que se mudar para a cidade que foi para morar com meu avô, pois minha tia estava saindo da casa dele para se casar. Aí minha mãe recebeu o convite de morar com meu avô para cuidar dele e aí minha mãe aceitou. Numa boa... Só que... Imagina ... 12 anos... todos os amigos lá... Não conhecia ninguém na cidade. Tinha que mudar para um lugar totalmente movimentado. Perigoso... No tempo que eu morava lá era perigoso. Poxa, era difícil porque nesta idade que eu já estava trabalhava... Eu vendia alho. Eu achava o máximo!

Meu pai é uma pessoa que os filhos dele tem orgulho de falar... Todos trabalhadores... Eu sempre me preocupei com as finanças de casa. Eu nunca saia com a minha mãe e pedia alguma coisa a ela... Nunca, nunca, nunca... Mãe eu posso... Não, nunca! Eu via as coisas na televisão... E via meus primos pedirem para minha tia e ela dizia: "Eu compro." Aí eu pensava...Eu sabia que a condição em casa não era boa. Ele tinha 4 filhos. Não ganhava tão bem e minha mãe trabalhava para ajudar em casa.

Aí um dia meu pai caiu de ir na casa de meu avô e minha tia disse que daria qualquer coisa para trabalhar nem que fosse para vender alho. Aí um dia meu pai chegou com um monte de alho... e disse para ela: "Tá aí, você não queria trabalhar? Tá aí, então!" E ela disse: "Você está doido! Não... eu não vou sair na rua para vender alho, não. Faz você!" Meu pai falou: "Então, tá bom!" Aí ele chegou em casa com um monte de alho e disse para mim: "E aí Rafael? O que você acha de vender esse alho? Você ganha um dinheirinho e eu também ganho." Aí, eu respondi: "Beleza! Então vamos vender!"

Eu colocava o alho no carrinho de mão e saia na vila, perto das ruas de casa para vender. Eu tinha 11 anos nesta época. Era muito gostoso...Eu saia dizendo: 'Olha o alho! Olha o alho! Olha o alho!" E as meninas da escola... era fogo, né!... Eu não tinha a consciência que eu tenho hoje... Todos me viam e diziam: "Olha o menino do alho!" E na escola também. E os meninos gozavam... Ai, fazer o que né? Tinha menino que fazia coisa pior... Eu já tinha a consciência de que ajudar a minha casa seria essencial para meu alicerce.

Se eu tivesse um pai que me obrigasse, ele nunca me obrigou a nada. Você vai trabalhar e ganhar um dinheirinho... Isso compensa do outro lado. Então estas coisas me incentivou a trabalhar cedo. Eu via uma irmã com 17, 18 anos e já tinha a minha sobrinha, já.
Eu via que todo mundo já estava se ajeitando... Não, peraí... Eu tenho que, de alguma forma, juntar dinheiro...Quero batalhar...Trabalhar... Eu quero ajudar em casa e melhorar a renda de meu pai... E assim que começou...

Eu vendi alho por uns 6 a 7 meses. Eu vendi tudo e aí meu pai não comprou mais. Só para se ter uma ideia, ele comprou 100 réstias da cabeça pequena... réstia é um negócio grande! 50 restia de cabeça grande, se não me engano... Era isso mesmo! O meu trabalho também era de colocar o alho no sol para não mofar. Eu chegava da escola, umas 11h00 e colocava o alho no sol e deixava lá. Dava umas 3 horas, eu tirava o alho do sol, colocava para dentro e colocava no carrinho de mão e saia para vender. Essa vida eu levei mais ou menos uns 7 a 8 meses até que acabou o alho e meu pai não quis mais comprar. Então, beleza!

Também... a casa já estava fedendo a alho pra caramba! Vampiros não passava perto de casa! (risos)

Mas, então... a gente teve que se mudar. O que aconteceu no meu modo de pensar foi assim... Nossa... Larguei todo mundo... vou deixar os amigos e agora? E agora, como vai ser?

Aí mudamos para casa de meu avô. Onde eu moro ainda hoje. Uma casa bacana, mas era uma transição muito grande para quem não tinha muito contato com carro na rua. Eu morava numa rua de pedra e poucos carros passavam lá...Aí eu tive que começar a me adaptar a uma nova escola, uma escola boa também onde minha sobrinha estuda até hoje lá.

E, imagina, eu estava na metade da 6ª série e o estudo era totalmente diferente e professores totalmente diferentes, mais estressados que o normal. Imagina, um ritmo totalmente diferente do nosso, da zona rural.Se o aluno não estava indo bem, a escola chamava a mãe do aluno, a mãe dava uma bronca no filho.

Olha isso aqui... Aqui, o professor chamava a mãe do aluno e nada acontecia; a mãe não ia, não dava satisfação. Eu estava acostumado com outro ritmo. Era perto da escola também. E comecei a perceber que as pessoas eram mais avançadas que o tempo delas. Eu tinha 12 anos e eu curti meus 12 anos. Só que conhecimento de vida eu também tinha, não em estudo. Eu tive que acompanhar o ritmo deles. Porque eu saí de um estudo que aprendia X de coisas para ver Y, foi quando me baguncei um pouco e me perdi um pouco...

A professora de matemática viu e disse: "Você não está bem em matemática... Você vai precisar fazer recuperação". "Opa! Beleza, vamos fazer recuperação!" Fazia uma hora a mais de reforço de matemática e português. Engraçado, fiz 6 meses de reforço de matemática e português, mas não ficou bom até hoje. (risos) A professora não perguntou de onde vim, que escola que tive, o que estava aprendendo e me passou para o reforço. Eu concordei com ela pois eu estava acostumado com notas de A,B, C, D para I, S, PS que significava Insatisfatório, Satisfatório e Plenamente Satisfatório... Eu nem sabia o que era isso! Foi aí que eu fui me informar com os professores. "Como você chega no cálculo de dar um I para mim?" "Você chegou nisso porque neste trabalho você tirou nota tal..." "Ah, entendi!"

Fiz o reforço e passei para a próxima série, só que quando eu passei para a próxima série eu tive que mudar de novo. Mudamos para um outro bairro. Também um ótimo bairro. Eu dei graças a Deus pois a escola era boa, os professores eram bons. Eu tinha contato com todos... Tinha gente que tinha 12 anos e outros que tinha 17. Todos na mesma sala. Então, era muito estranho. Porém eu conversava com todos para saber as idéias deles, para absorver ou descartar ...

Você sai de uma turma de escola rural, todos na mesma idade, todos amigos... Não tinha aquela coisa de um querer ser mais que o outro, isso não tinha! Tinha sim, uns bonitinhos que moravam no asfalto e outros que moravam em chão de pedra. Essa diferença não tinha dentro da escola. O tratamento era igual. Assim como os amigos de classe também.

Na outra escola, todo mundo tinha asfalto na casa, tinha saneamento básico, e você tinha na zona rural pessoas que não tinha o que comer em casa, ia para a escola comer. Mas chegava na escola era tratado de igual para igual. Uns ajudavam os outros. Nas reuniões de pais eram tratados isso, por exemplo, tal fulano está com dificuldades, quem pode ajudá-lo e fazia doação na escola. Era diferente, na zona rural, todo mundo da mesma idade e de igual para igual...

A maior diferença da zona rural para a escola da cidade... A maior diferença é você ter 40 alunos da sala e saber onde cada um morava... E eu começava a conversar com as pessoas da cidade e eles diziam: "Nossa, você morava lá? No meio do mato!" Não era preconceito, mas não imaginava o que era aquilo. Que é viver, que era aquilo... eu morava no mato... uma diferença tanto de conhecimento, como de vida.

A questão de matéria de ser mais atrasada em umas sim, mas outras, não. Mais em matemática e português que sentia dificuldade. Porque o professor que começava com você na 1ª série e terminava na 4ª série. O professor que você pegava na 5ª série você ia até a 8ª série. Essa era a diferença... Eu senti diferença em português e em matemática.

Eu estava aprendendo equação do primeiro grau enquanto na escola da cidade estava na equação do segundo grau. Tive que começar do zero. Aí os professores perceberam isso. Levei o meu caderno para a professora de reforço para ver onde eu tinha parado. Foi aí que eles conversaram com outros alunos do reforço para acertar e equalizar com o que estavam estudando. Eu senti muito em português e matemática.

Eu sempre tive facilidade de conversar com as pessoas, desde as que tinha 17 anos e com as que tinha 12 anos. Eu conversava de igual para igual. Nunca querendo ser superior, nem inferior. Eu tenho minha personalidade e meu perfil. Sempre que eu não concordasse com que estavam falando e pudesse opinar, eu dava a minha opinião. Poucas

vezes eu era rejeitado. Creio que eu tive irmãos no qual a gente sempre conversou, com pessoas mais velhas e com pessoas de minha idade. Então eu conseguia entender o que pessoas de minha idade falavam e o que as pessoas mais velhas falavam.

A facilidade é porque eu tinha meus irmãos mais velhos e na zona rural a gente tinha liberdade de falar igual para igual... Então, a diferença de idade era muito, porém eu conseguia conciliar. Se eu conversar isso aqui, o senhor vai me achar muito infantil e chato, por isso não vou conversar. Eu também colocava certo limites na conversa para não acabar falando uma besteira ou outra...isso pode acabar influenciando. Um exemplo básico de conversa de minha idade quando tinha12 anos era: desenho, luta, o que assistia na televisão. E a conversa de pessoas com 17 anos não era essa. Era de filmes, sair para show, para festa... Eu não fazia nada disso, eu ficava em casa. E depois arranjei um outro emprego. Tinha 13 anos...

Minha irmã estava quase casando e passava os fins de semana na casa do namorado dela. E aí quando meu pai disse que nós estávamos sozinhos em casa e fomos arranjar alguma coisa para fazer... Aí tinha uma feira lá no Riacho, onde a gente ia para passear. Aí, a gente resolveu montar uma barraquinha para vender bijuteria. Deixei de ser o menino que vendia alho para vender bijuteria. (risos) "Então, vamos lá, pai." Todo domingo eu tinha a obrigação de estar lá. Seis horas da manhã a gente acordava, quer dizer eu acordava às 5 da manhã. A gente montava a barraca e vendia o dia todo. À tarde, a gente desmontava a barraca e ia para casa. Todos os domingos.

Enquanto os meninos falavam como foi o fim de semana e eu dizia que tinha ido ajudar o meu pai na feira...

Tanto é que os feirantes diziam que eu cresci na feira. É verdade, eu era catatau ainda! Pois é, eu trabalhei lá, até uns dois anos atrás, com 22 anos. Eu comecei a trabalhar com 12 anos... 9 anos, né?... Depois de 6 meses meu pai comprou uma máquina de fazer sorvete... Nossa... aí foi uma beleza! Maravilha! Do menino do alho, passei a menino da bijuteria e agora o menino do sorvete...(risos)

Meu pai é um Homem. É difícil ter um pai como ele... Que consegue ser amigo, que consegue ser parceiro, que soube criar os filhos para o mundo. Meu irmão estava na aeronáutica e meu outro irmão também estava encaminhado na aeronáutica. Minha irmã estava quase casando. Quem sobrou: o Rafael. Então só sobrava eu... Eu sempre dizia que eu queria ajudar meu pai...

Graças ao meu pai, a Deus, a minha mãe... eu tenho uma mente totalmente diferente das pessoas... Eu desde os meus 12 anos já trabalhava como vendedor de alho, depois vendia bijuteria e sorvete. Ficava pensando.... será que vai chover? Fazia demanda de sorvete....

Quando chegava sexta feira eu já começava a pensar se ia chover ou não para domingo vender sorvete. Sabia programar a demanda de litros que tinha que vender... Então, eu era novo e eu conversava com meu pai: "Pai, como vai ficar o tempo?" E ele dizia: "filho, vai ficar assim..."

E depois as meninas passavam e diziam: "Olha o menino do sorvete e da bijuteria! Olha o sorveteiro!" Era gostoso! Nunca reclamei! Tanto que os meus irmãos, um deles, tentou ir na feira, mas não conseguiu... Aí meu pai deu um dinheiro da passagem para ele ir embora para casa. Para quem não estava acostumado, era um tédio! Você é novo, perder um domingo na sua vida. Você não recupera mais. Na minha cabeça eu queria ajudar o meu pai e ter uma grana. Às vezes eu nem ganhava. A intenção era estar junto com ele. Eu via que meu pai não ia ficar na terra para sempre. E eu curti meu pai, minha mãe... bastante.

Eu via que cada domingo que passava com eles era melhor. Não tinha um domingo pior ou melhor que o outro. Tinha um domingo que chovia outro não, tinha domingo que ganhava dinheiro mais que o outro. Com meus pais era a mesma coisa. Eu dividia a marmita com minha mãe. Depois da feira quando tinha já uns 15 anos e já estava morando no Demarchi e estudando em outra escola. As pessoas eram da cidade. Eu já estava mais malandro! Tinha as meninas bonitinhas, as feinhas, as "nerds", e o Rafael conseguia pular de carteira em carteira e agradar todo mundo... no sentido de que... conversar com todo mundo.

Eu acredito que tinha poucos alunos como eu que conseguia agradar a todos. Hoje temos que trazer para a realidade do trabalho. Quando você quer conversar com uma pessoa, e fala com outra, você tem saber limites e impor limites. Eu tinha conhecimento do pessoal da minha idade e das pessoas mais velhas. Eu via que quanto mais a pessoa era mais velha e estudava mais, ela queria ser grande. Queria namorar, passear, ir ao shopping, eu era uma pessoa que não namorava, não passeava, não ia ao shopping e trabalhava aos domingos, então, eu tinha métodos de vida diferente. Eu tinha o sábado de folga, onde eu estudava. Era legal para caramba porque quando ia de carteira em carteira digamos assim, com públicos diferentes. Quando eu entrava nos grupos eu sabia o que aquelas pessoas daquele grupo pensavam. Eu conseguia pegar o que cada grupo pensava, eu não saia do foco e isso me ajudava muito

O que facilitava é que eu também não deixava de prestar atenção nas aulas... Eu tirava notas boas que me ajudava também... que tinha muito era trabalho em dupla. É um trabalho entre eu e você. Então, um trabalho em grupo éramos nós. Imagina, eu conseguia fazer dupla, com menina, com menino e sempre conseguia tirar nota boa. Tinha uma menina que fazia dupla comigo.... Eu era muito bom em verbo, claro porque fiquei fazendo reforço de verbo na sexta série!! (risos) Mas era muito bom em verbo. Hoje em dia não sou tão bom! Ela sempre queria fazer o trabalho comigo. Caramba, já não agüentava mais, pois queria conhecer outras pessoas. "Êpa, peraí! Não quero fazer com você, não!" "Venha cá fulano, vamos fazer juntos?" Na realidade já estava cansado de fazer o trabalho com a mesma menina. Ela escrevia e eu falava... Acho que ela não aprendeu muito não. Eu troquei de par...

Eu tinha 15 anos quando eu fui para a 8ª série. Nesta escola era de 5ª a 8ª. Nós éramos os mais velhos do grupo. Então, quando estava com 15 anos, meu pai veio com uma ideia.... esse negócio de vender sorvete tá dando certo, vamos botar para no meio da semana. Já estava virando o ano e eu ia passar para a turma da noite. "Você vai fazer o 1º, 2º e 3º a noite." "Opa, estamos aí!" Meu pai arrumou um ponto bom, no Taboão, pertinho de Diadema, era um lugar ótimo para vender sorvete, só que você atravessava e já caia numa favela. Era perigoso demais. Todo mundo ali era assaltado. Mas, graças a Deus, o sorvete nunca foi... Por quê ? A gente começou a trabalhar todos os dias da semana no Taboão. A gente chegava lá e montava a barraca, colocava os líquidos... e sempre chegava um menino ... baixinho, sujinho... E dizia:"Oh, me dá um sorvete para mim?" Respondia: "Ôpa, arranje um sorvete para o menino... se você quiser um outro sorvete você fala comigo, tá?" Acho que ele pensava: "Nossa, como ele é legal!" Às vezes, passava um menino que dizia: "Oh tio, eu tenho só 25 centavos, você tem como ver um sorvete?" Eu dizia: "Tem sim, me dê aí! Você está pagando, não está pedindo nada de graça." O menino respondia: "Obrigado, você é legal!"

Aos 15 , 16 anos, eu tinha na mente de fazer amizade. Não que eu queria fazer amizade com esse tipo de pessoa, mas eu precisava conviver e para conviver eu precisava aprender... Era engraçado, era um ponto próximo do outro, um metro da banca do outro. A banca de trás foi assaltado e a minha máquina não foi. Eu percebia que eu conseguia sobreviver num lugar que não era tão bom... que sabia conviver com eles, sabia tratar de igual para igual e que quando podia ajudar, eu ajudava. Não com dinheiro, mas o que eu tinha para oferecer que era o sorvete. Vou dizer uma coisa pra você... Eles não pediam direto, não. Era uma vez ou outra na semana que eles pediam. "Dá um sorvete?" "Vem cá, tá com vontade? Toma!" Ele pegava um sorvete e ia embora. Eu não sei se ele queria que eu negasse para poder fazer outra coisa... Mas não era do tipo de que dava a mão, queria o braço...

Meu pai dizia: "Filho, é melhor você dar, do que ser roubado... e tirarem de você." Isso me ajudou a crescer...

Eu estudava à noite e comecei a ganhar uma grana legal com meu pai. Ele me deve até hoje! (risos). Engraçado, ele fazia um contrato comigo de pagar na semana. Era muito engraçado... foi bom... porque teve semana que ele não pagou... Mas, foi bom... porque depois fiquei devendo um dinheiro para ele e as coisas se acertaram...

O que foi legal neste período de transição de trabalhar só domingo e começar a trabalhar na semana me fez ver diferentes pessoas, de conviver, de saber conviver , de administrar as coisas. Eu comecei a pensar como empreendedor. Peraí, quanto vou faturar se eu colocar x litros de sorvete! Se eu colocar tantos litros de sorvete...Qual o sorvete que eu vendo mais? Eu comecei a ver que pessoas da minha idade não pensavam nestas coisas. Comecei a perceber que tinha coisa que tinha a ver com logística. Prevenir demanda é logistica.Tanto é que meu irmão que fazia logística teve o primeiro trabalho do sorveteiro. Aí ele chegou e disse para meu pai: "Pai, você que sabe de tudo sobre sorvete, eu preciso de sua ajuda agora..." Então eu percebi que eu estava fazendo coisas totalmente diferentes de outras pessoas. Eu estava focando e me concentrando em ser um empreendedor. Tanto é que eu pensei em colocar uma máquina na rua para trabalhar com ela. Isso dá dinheiro se souber trabalhar! Hoje você precisa ter um ponto legal para ter uma máquina porque você tem a concorrência do McDonalds. O sorvete do McDonalds é muito bom. A diferença é que o nosso sorvete é de frutas, mas uma coisa é você falar da tiazinha da esquina e outra coisa é você falar do McDonalds. Então, hoje para você montar uma coisa, tem que pensar muito bem. Pois com certeza, mais cedo ou mais tarde, vem o McDonalds e monta perto de você.

E a máquina deles é cara. Eu tentei comprar... Só que a máquina deles custa 17 mil reais. Só que a gente comprava uma máquina por 1500 reais. O retorno que ela dava era bom ... o giro... Meu pai fazia a conta comigo. Nós pagamos esta máquina por R$1500,00 e a gente vende em torno de 70 reais por dia, os gastos nossos... como se fosse o CMV (custo da mercadoria vendida) , eu não sabia que era isso, depois eu vim a aprender... era de 20 reais por dia. A gente tinha um lucro de 50 reais por dia em média . Só que aí tinha descontado nossas passagens e nossos lanches. Era livre por dia. Dez dias era 500 reais. Não podíamos contar todos os dias porque domingo a gente estava na feira. Então era assim, de manhã eu ia trabalhar no Taboão, vender sorvete, no sábado no Taboão com sorvete e no domingo na feira. Não tinha dia de folga. Não existia esta possibilidade A não ser se o tempo estava chuvoso, porque o gasto seria de 15 reais e no dia de chuva às vezes não tirava os 15 reais para cobrir. Então, não vamos perder. Vamos trabalhar só para o lucro. Imagina, 16 anos... meus irmãos não participavam. Tudo era eu e meu pai. Quem participava de fazer o fluxo de caixa era eu e meu pai... O custo da casquinha foi este, o custo do guardanapo foi este, as "pasinhas" que a gente comprou foram estas...

Isso durou um ano, pois a moça que alugava o galpão, ela cobrava o aluguel da gente. Nós éramos terceiros que estavam lá. O dono do galpão começou a ver que este negócio estava dando certo e aí ele encerrou o contrato com ela e começou a alugar particular e aí nós saímos. Pois havia acabado o contrato com a moça e ia ser passado para o dono e ele queria um aumento no preço do aluguel e aí nós dissemos não.

E a gente continuou na feira do domingo com bijuteria e sorvete. Isso era legal pois eu ia para o centro de São Paulo comprar bijuteria, na 25 de março. Minha mãe conhecia uns lugares bons que dava um lucro ótimo. Para você comprar e vender, quem ganha mais é quem vende. A realidade é essa! Principalmente nesse comércio de artesanato. O fornecedor que fazia este produto, não ganhava tanto. Por exemplo, eu comprava um produto a 1 real e colocava para vender a 3 reais. Quando este brinco já começava a sair fora de moda, em duas semanas, passava 2 domingos a gente passava para 2 reais. E a mercadoria nova entrava com preço de R$3,00 e a outra estava no preço de R$1,00 a preço de custo. O importante era vende , fazer o dinheiro girar, comprar mercadoria e vender... a gente fazia isso. E começou a dar certo nossa banca. Eu, meu pai e minha mãe trabalhávamos na feira. Era puxado, imagina, a gente acordava 5 da manhã...

E ai eu entrei nos 16 a 17 anos e fui me alistar. Foi legal para caramba! A programação dos meus irmãos era essa: meu irmão mais velho saia da aeronáutica e no tempo que fosse sair entrava meu outro irmão e no tempo que este fosse sair, eu entrava... o cálculo era certinho, quando um saia outro entrava, um saia e outro entrava...porque na aeronáutica não tem plano de carreira. Você fica 6 anos e aí você é promovido a cabo. Meus irmãos ficaram 6 anos. Quando foi para eu me alistar eu disse não... Quero ser diferente!

Eu vejo muitas coisas na minha vida como engraçadas! Quando cheguei para fazer a entrevista com o sargento ele me perguntou se eu trabalhava. Eu disse que trabalhava na feira. Neste período eu já tinha feito um curso de plástico, mexia com máquinas injetoras como se fosse um encarregado de produção.

Depois que parei de trabalhar na semana no Taboão, eu consegui um emprego com pai de um amigo meu para trabalhar na semana das 8 as 5:30 da tarde e fazia óculos infantis em que ele vendia na 25 de março. Gostei de plástico... eu pensei: "Nossa!" Isso eu vi em 2001, 2000... eu vi que o plástico ia ter um crescimento de mais de 50% no ramo, logo que começou a fazer tanque de combustível no Brasil de carro de veiculo, pois antigamente era de ferro. E começou a fazer de plástico. É mito falar que o plástico iria queimar... os plásticos que eles fazem é fantástico. Tecnologia fantástica!

Foi aí que tive a grande sacada... quem investir em plástico vai dar dinheiro. E vai ser bem remunerado no futuro, e aí eu fiz o curso no SENAI que é o curso técnico em Plástico, de 2 anos. Eu estudava e trabalhava na época. Trabalhando em máquinas injetoras, fazendo óculos... Até hoje, a marca de óculos chamada Triton. Este dono da Triton conhecia o meu ex-chefe e gostava muito dele e começamos a entregar coisas para a Triton. Saímos da 25 de março e começamos a atender a nível nacional.

As coisas da Triton vinham da China e passava pelo Japão. Importação... Só que começou a não compensar para eles, pois começou a ser produzido no Brasil. A gente começou a pegar mais serviço, eu trabalhei lá por um ano e meio .... foi aí que me alistei...

O curso de Plástico eu gostei demais. Pensava comigo: Peraí, eu vou querer ser militar, mas e se não der certo! Eu já tinha um curso de Plástico e ia trabalhar em qualquer empresa de Plástico, pois é uma área que todo agência de emprego pede mecânico de injetora, operador de injetora. A agência de empregos tem vagas relacionadas a isso. Eu pensava nisso... Se não der certo eu vou trabalhar com plástico. Para mim vai ser ótimo. São duas coisas que quero continuar fazendo. Não quero entrar na aeronáutica...Então, eu via meus irmãos... Um dos meus irmão era Relações Públicas da aeronáutica e o outro da área de expedição com toda carta e emissão... Pô, o que a aeronáutica faz? Como soldado você não pilota avião, muito menos ter conhecimento técnico de como se faz um avião. O que isso me traria de bom. Comecei a pesquisar... Eu vi que no exercito tinha campos que você sendo soldado você conseguia aprender mais que na aeronáutica. Conforme sua graduação você vai crescendo, são vários campos que tem...Onde eu ia chegar com a aeronáutica? Para mim, no meu modo de pensar, o exercito tinha muito mais possibilidade de subir que a aeronáutica. Eu vi que não era muito meu ritmo... Hoje quando penso, vejo a realidade da Coop, que o que me ajudou muito foi o exército: a postura, a liderança.

Eu trabalhava numa empresa de plástico em que o salário era bom. Tinha uma vida que podia fazer o que quisesse. Eu pensava assim, se eu fosse militar eu poderia fazer mais coisas que um civil. Não de poder, autoridade, que eu ia conseguir ir para qualquer lugar, pois o meu pai iria dizer: "meu filho é militar e não vai sair por aí fazendo besteira, pois ele sabe as conseqüências." Então... o que me fez a entrar na vida militar foi a vontade de mexer com armamento, conhecimento diferente do que sabia. Queria ter uma história de vida e daqui a alguns anos poder dizer: "eu fui militar, trabalhei nisso e naquilo..." O que me levou ao militarismo foi poder ser mais livre, ter mais conhecimento e buscar uma coisa totalmente diferente daquilo que estava acostumado.

Assim, como hoje eu tenho uma história de vida. Eu passo em frente de uma loja e digo: "esta loja eu ajudei a montar." Eu vejo isso como um mérito. [...] eu estou participando da história dessa empresa, assim como a gente não pode entrar para a história do militarismo, mas a gente pode entrar para a história daquele grupo que serviu junto.

Hoje olhando de trás... fiquei no exército 1 ano e meio, tudo muito rápido... Não gostei muito do exercito. Lá, ralava muito onde eu estava. O desgaste físico e mental não dava condições para você continuar correndo, fazendo flexão etc... Eu percebi no exército que eu tinha que ouvir mais que falar. Se eu falasse mais, eu teria um excesso de trabalho para fazer...Só que quando você é líder de pelotão... Não era eu, era um grupo. Uma vez eu estava no acampamento no exército, tava muito cansado, não comia, não dormia, estava mais de 50 horas sem dormir. 16 horas de marcha, com uma mochila nas costas, fuzil

pesado na mão...entrava na água, saia da água, rastejava na lama... era complicado... Quando paramos, meus olhos fecharam. O sargento olhou para mim e disse: "Demarchi 10 (10 flexões)." Eu disse:"Oi?" Respondeu: "20." "Hãã?" Perguntei. "30". Sim, senhor! Acabei de fazer, juro, sentei e meus olhos fecharam... E ele me deu mais flexões. Não falei nada. Quando eu fechei os olhos de novo, ele mandou o pelotão pagar 10 flexões... Imagina, todos estavam exaustos!

Onde eu podia chegar no exercito... a ser Cabo. Você passava de Recruta para Soldado e a Cabo. Para ser Cabo tinha que fazer um curso. Minha preparação física era muito boa.

Eu sempre busquei informação e é isso que eu trago para a minha vida até hoje. Quando eu completei 20 anos eu saí do exército. Cheguei a Cabo, com formatura e tudo. Para efeito de aposentadoria, este tempo conta. Então, depois do exercito foi quando eu sai em dezembro. E, em janeiro, eu entrei na Coop. A minha cunhada trabalhava na Coop e ela começou como Empacotadora, Ajudante geral, e ela começou a estudar, estudar e ela foi promovida a Operadora de Caixa. E depois ela foi promovida para o prédio (escritório Central) para trabalhar na contabilidade. Minha cunhada disse que ela poderia ver se entregava o currículo, mas que o cargo seria de Auxiliar de Unidade. Não é um serviço fácil e perguntou se eu queria mesmo. Respondi: "Claro que quero. Eu não quero saber de salário. Eu quero trabalhar!" Ela me deu esta oportunidade. Fiz a entrevista, passei...

Foi um desafio para mim, pois sai do militarismo e entrei na Coop. Percebi que se você souber conversar, lidar com pessoas, todos tem chances... Comecei a observar, pois estava na loja como Abastecedor. Eu não conseguia fazer só o que me pediam, eu fazia mais. E ainda ajudava os outros. E aí eu consegui trabalhar nos Caixas, mesmo não sendo contratado para trabalhar lá. Podia não ter compromisso porque não era meu trabalho, mas o serviço de caixa eu fazia bem porque queria aprender. Eu via que quanto mais setores eu passava mais experiência eu ganhava. Quando eu chegasse numa posição melhor eu poderia dizer: Não, isso aí eu já fiz. E aquela história que já havia falado atrás: é minha história de vida.

Eu trabalhei com gerentes com perfis diferentes. Excelentes gerentes que me ajudaram muito. Conversava abertamente com os gerentes. Estou na Coop desde 2007, fui Auxiliar de Unidade, Conferente...

Um Supervisor um dia me disse: "Nossa Rafa, eu fiquei feliz quando você foi promovido. Você é um cara que não nega nada!"

Quando entrei na Coop, eu pensei comigo: O que eu quero ser na Coop?Eu quero ser um líder! E depois eu vi que na Coop tem outras áreas e tinha uma área chamada de GC (Gerenciamento de Categoria) que fazia "layout" de lojas. E aí, eu vi que ser líder de loja tinha que trabalhar no fim de semana. Será que eu quero ser um líder mesmo, de fazer as mesmas coisas, os mesmos problemas? Eu comecei a perceber que ser líder em uma unidade trata das mesmas coisas. Peraí, se eu ficar 10 anos aqui falando das mesmas coisas... Eu não vou agüentar. Meu perfil não agüenta isso. Meu perfil não encaixava, pois hoje quero fazer isso, mas amanhã quero fazer aquilo... e depois de amanhã outro e partir para coisa diferente. Quando eu comecei a me focar no GC. E vou fazer "layout" ... ver as categorias que estão crescendo... eu olhava e dizia: "Nossa, é isso aí!" Se eu entrar nesta área vou ficar muito feliz. Fora que tinha que vestir social. Nossa, vou ficar bonito de social, e tal... E comecei a focar nisso aí. Aí eu fiz um teste para entrar no GC. Só por culpa minha eu não passei, pois eu não conhecia excel (planilhas). Minha Supervisora dizia: "Rafael, não era para ser." Hoje eu tenho outra visão. Difícil é a gente acreditar que não era para ser naquele momento. Vai aparecer coisa melhor, se a gente trabalhar...Ai, eu fiz um teste para líder para o Estoque. O Gerente me deu um feedback do porque eu não havia passado. Quem passou foi um amigo que eu havia indicado também para a vaga. E aí o gerente me deu o feedback; "Não vejo você com postura de líder, não vejo você coordenando, não vejo você administrando pessoal, vejo você mais fazendo do que administrando." Engraçado, que eu conduzia equipe, eu substituía a liderança quando ele tinha que se ausentar...E aí quando eu ouvi o feedback eu pensei:" este feedback não serve para mim". Não falei nada, agradeci, legal, bacana e falei comigo: não dá mais para ficar aqui.

Quem tem que montar o setor de loja "layout" é o Rafael e na promoção levava um cano e além disso, receber um feedback desse jeito.... E aí cheguei no Gerente e falei que ia tirar férias em fevereiro e que quando voltasse queria minha demissão. Isso em 2008. Já conhecia outras pessoas na empresa. E aí eu liguei para um amigo e disse: Não agüento mais. Aí ele falou: "Segura, talvez tenha uma oportunidade. Estou numa área que está crescendo, você tem muito potencial e é uma pessoa de minha confiança." Eu pensei: "Peraí, o gerente não vê que eu trabalho direito, não está reconhecendo o meu trabalho, não me dá um feedback verdadeiro...Então, o que estou fazendo aqui..."

Mesmo acontecendo isso, eu dava o meu máximo, pois para mim isso era importante. Se um dia que tivesse que sair, sairia de cabeça erguida! Eu via pessoa que entraram depois de mim, sendo promovida e eu ficando para trás. Quando tinha uma demanda difícil era para o Rafael. Eu já tinha muito experiência em montagem de loja, eu via que não podia me desfocar do meu trabalho.Eu via que o sistema da empresa estava com problemas, pois eu fazia os cálculos e não chegava nos cálculos que estavam lá.

Quando estava em férias surgiu uma vaga para Conferente e aí o Gerente me ligou e disse se eu queria fazer o teste. Tinha mais 12 pessoas e eu passei. Isso para mim era uma visão que eu tinha, pois Conferente trabalha das 8 às 17h40 , no sábado até meio dia. Já começou a me aliviar um pouco. Não tinha que trabalhar domingo. Era um status legal!

Quando eu vi que conferir mercadoria era o coração da empresa, eu percebi que o nosso sistema de conferir é arcaico, comecei a pensar: "Poxa, o que eu posso fazer para colaborar? O que poderia fazer para que os processos fossem mais rápidos..." Comecei a pensar.... E assim... não consegui fazer nada porque existem barreiras, hierarquia, cada um cuida de seu setor. E aí, o Encarregado que eu tinha dava apoio e eu passei do setor de mercearia para drogaria. Conferir drogaria é mais complicada...

Opa, eu comecei abastecendo gôndola, depois fazer "layout", conferente... Ôpa, agora o negócio esta ficando diferente. Estou fazendo coisas novas, o horário tá gostoso, e o salário não está ruim. Conferente agora, vou melhorar um pouco.

Depois de 3 meses como Conferente, recebi uma nova proposta de um outro Gerente. A entrevista foi o almoço com ele. Ele queria saber quais eram os meus planos na Coop. O intuito dele não era saber se eu sabia alguma coisa de estoque, ele queria saber o meu conceito sobre a Coop. Bom tempo depois, eu recebi o convite para trabalhar com ele, na área de Gestão de estoque. Tenho uma excelente liderança! E tenho aprendido muito.

A equipe que está lá agora, ninguém é mais que ninguém. O amigo que eu indiquei para a vaga e que havia passado é o meu chefe hoje. Sendo nosso chefe, ele não é mais que ninguém. Todo mundo se trata bem. O legal é que a equipe hoje cresce e a qualidade do trabalho não cai. Sempre temos novas idéias. Como nós viemos de loja nós sabemos como funciona.

Estou muito feliz hoje. Estou fazendo uma coisa que eu gosto. Tem que trabalhar até mais tarde. Não tem problema. Eu trabalho com gosto. Eu não entendo tudo. Mas sei que para chegar naquele resultado o que tenho que fazer. Hoje trabalho numa equipe em que se eu tenho um problema, todos têm. Isso é legal!

Ter convivido com pessoas diferentes de idades... também diferentes porque eu tinha que sobreviver, tudo isso tinha que conviver e ter flexibilidade. A gente faz que a pessoa fique à vontade. Não que a gente vá mudar a pessoa. Conciliar o lazer, os deveres, e isso é importante.

Eu percebi na Coop que havia 2 gerentes, um mais voltado para pessoas e o outro com foco em resultados. Assim como os encarregados. 2 perfis diferentes: um queria vender, vender, vender e o outro, foco em pessoas. Então comecei a usar a meu favor: um que queria números e o outro, pessoas. Isso eu via desde a época da escola na zona rural, depois na cidade e depois fui para a Coop.

A minha família – meu pai, minha mãe e meus irmãos - devo a possibilidade de ser um líder do futuro, com eles eu aprendi que a união de pessoas pode fazer várias coisas, eu devo muito a minha família.

Na escola rural, os professores falavam " Olha, se vocês vão trabalhar em uma empresa..." até na escola da cidade. " esta operação é importante..." Isso auxilia muito.

Quando o professor começava a falar da sua história eu começava a pensar: tem uma demanda, eu preciso fazer isso, eu preciso fazer aquilo...

Eu via que todo mundo fazia curso de computação, Windows. Eu dizia: Não. Isso aí renova a cada ano, quanto que vou gastar para me manter atualizado? Quando eu começar a trabalhar é que eu tenho que me especializar em alguma coisa. Se eu fizer antes eu vou estar desatualizado. Mas, era interessante quando o professor sinalizava que caia em teste, perguntas... Isso sim era importante.

Como vejo meu futuro.... Eu vejo que eu tenho que estar bem preparado, um alicerce bom, aprender, formação conforme o tempo... O que eu fazia há 3 meses atrás, hoje já tem uma pessoa fazendo. Preparar uma base, para que eu possa dar um passo a mais, para eu dar esse passo, eu preciso já estar preparando outra pessoa. Na realidade, a gente forma pessoas para poder me substituir para eu pular um degrau. Isso é meu foco. Quero que todo mundo do meu setor saiba o que eu faço. Hoje, no que eu faço me sinto feliz, satisfaz meu ego. Por isso que eu não envio currículo, nem procuro outra empresa.

Eu casei em fevereiro, conheci minha esposa pela internet. Numa conversa, ela me disse que morava em São José dos Campos. Em uma semana ela veio me ver. E ela falou: eu moro longe e como nós vamos fazer para namorar? Aí eu falei. Para mim o amor não tem distância. Falar isso parece poético, falei para ela. Mas, eu tenho um carro. Não é novo, mas dá para eu ir lá te ver. Nem que a gente se veja 2 vezes por mês, se você quiser topar. Aí, ela falou: Ah, vamos tentar...Vamos ver no que vai dar!

Quando a conheci ela dizia: "não quero ter filhos, não quero casar... quero ser uma pessoa independente, quero trabalhar numa empresa multinacional, em qualquer lugar deste país", pois ela estava se formando em RH... Aí, falei: "Legal, então levante e vá embora. Pois eu não estou preparado para isso. Eu quero uma mulher que me ame primeiramente, e que queira crescer comigo porque eu não tenho nada nesta vida, nem emprego bom eu tenho, não ganho tão bem assim. Se você estiver disposta a dar o seu amor, eu estarei disposto a mudar tudo isso aí." Eu era Abastecedor e fui promovido de cargo 3 vezes, desde então. O que eu estou falando não são palavras jogadas ao vento.São realidades que vão acontecer...

E aí começamos a namorar. Eu fico muito satisfeito, porque quando eu fui falar com o pai dela, ela morava no interior e eu nunca fui um homem de meias palavras ou que não dava satisfação. Meu foco dentro da família dela não era conquistar as pessoas. Mas, sim que eles ficassem do meu lado. Pois ela dizia que o pai dela era muito nervoso e não conversava com ninguém Aí eu pensei: "Este velho vai conversar prá caramba comigo.Tenho certeza". Eu já tinha informações dele. O que foi que eu fiz: eu fui conhecer os pais dela. Ela me apresentou seu pai e eu falei: "O senhor é seu Orlando, né?" Ele respondeu: "sim." "Pois bem, seu Orlando, eu estou aqui para namorar sua filha, noivar e casar. Eu estou aqui para ficar e não estou de passagem, não." Ele virou as costas e voltou a assistir a novela dele. Passado 10 minutos, eu soube que ele morou no bairro em que eu havia morado. Simplesmente, eu conversei sobre o tempo em que ele viveu em São Bernardo. Não parou de conversar comigo até hoje...

Eu usei o que já sabia. No primeiro dia que fui na casa dele, ele perguntou se eu não queria dormir na casa dele. Não, hoje só vim para conhecer vocês. Na próxima vez, pode ser que eu durma. E aí a gente noivou, planejamos o casamento e casamos com tudo pago. E agora nós moramos com os meus pais. O aluguel é muito caro quando comparado às prestações de um apartamento de 20 a 30 anos para pagar. Pensei em juntar um dinheiro, enquanto a gente mora na casa dos meus pais. E estamos conseguindo poupar um pouco. Espero que daqui a uns 2 anos possamos dar entrada em nosso imóvel. A minha esposa se dá bem com minha mãe, com meus pais. A gente tem vida de rei em casa. Eu chego e a roupa tá passada, a cama arrumada, a comida feita... Eu chego em casa, fico conversando com eles todos os dias. Estou aproveitando esta convivência, pois minha mãe já está com quase 70 anos. Eu sei que meus pais não vão durar para sempre. Quando eles partirem para uma melhor, eu vou ter curtido o máximo eles...

Terminada a narrativa de Rafael, a pesquisadora agradeceu a participação dele. Ele quis saber se era isso que eu esperava da entrevista e também queria saber como ele teria acesso a sua narrativa, posteriormente. A pesquisadora confirmou que a narrativa seria enviada para ele.

3.5.3 Análises das histórias de vida

Após a coleta das narrativas de Rafael e Vanessa foi feita a transcrição dos relatos, respeitando a linguagem utilizada pelos narradores. Pelas histórias orais de vida, pode-se perceber o lado subjetivo do indivíduo, os narradores mergulham mais no seu íntimo, se revelam e se emocionam com as lembranças. As dificuldades vivenciadas parecem passar a ter outra conotação como experiência, como algo que foi difícil e que passou. A narrativa das lembranças pareceu suavizar as dificuldades e, por mais duras que possam ter sido na época, nas narrativas tomaram um tom quase épico. Somente nas repetições é que se percebe o quanto esta ou aquela vivência marcou a vida da pessoa e se constitui como cicatriz que marca profundamente aquele ser.

Em todas as passagens em que os sujeitos falaram sobre algo mais marcante, a respiração se tornou mais profunda e houve um silêncio, logo em seguida. Essa atitude, no texto transcrito, aparece com reticências.

As histórias orais de vida permitiram trazer narrativas com uma carga de emoção muito maior do que a detectada no grupo focal e com riqueza de detalhamento que possibilita entender a trajetória de vida e carreira dos indivíduos.

Sobre os narradores, Vanessa e Rafael, ambos tem 24 anos, casados, sem filhos, ensino médio completo, trabalham na Coop e sonham com a casa própria.

Pelas narrativas de ambos, pode-se perceber que a Vanessa traz a figura da mãe muito presente, uma mulher analfabeta, empregada doméstica e muito sofrida, sem muito diálogo com a filha e com dificuldade de demonstrar carinho e afeto. Enquanto Rafael traz a figura do pai, um motorista que dialogava bastante com o filho, muito presente na vida dele e que o estimulava nos estudos e no trabalho. No decorrer das entrevistas, a pesquisadora percebeu que o estímulo recebido por Rafael em sua casa, desde pequeno, com os pais e irmãos, possivelmente permitiu que ele deslanchasse com confiança na vida, a narrar sua história, sem interrupção e de forma fluente. Diferentemente da Vanessa que parava a narrativa para saber se era isso que a pesquisadora queria saber, se estava no caminho certo.

Quanto é possível um perfil irrequieto, alegre, imaginativo como o de Rafael adequar-se a este contexto de tamanha exigência de adaptação, ou de que forma ele se adaptou e definiu estratégias de sobrevivência e superação para enfrentar o que está posto, socialmente, para o filho de um motorista e uma empregada doméstica? Assim como a Vanessa, abandonada pelo pai e filha de uma mulher sofrida, apresentando um perfil recatado, comedido, quase silencioso, fez para desbravar uma história de vida cheia de restrições que a miséria determinou logo que nasceu, para superar etapas e continuar na caminhada em busca de seus sonhos a que conseguiu dar lugar e projetos que tem se permitido desenvolver.

A trajetória de vida e de carreira inicial, tem sido permeada por diferentes estratégias que mostram a capacidade de cada um, em um determinado contexto e condições, em mobilizar seus recursos internos e externos para superar barreiras dadas pela situação socioeconômica da família e pela educação formal que receberam.

A partir da transcrição das narrativas, sua análise foi feita, visando à categorização dos elementos relevantes dos depoimentos desses jovens. Vale ressaltar que a história oral de vida é sempre muito rica e traz muitas questões interessantes para análise, mas que foge ao recorte desta pesquisa. Sendo assim, foram identificadas duas categorias: adaptação e sobrevivência da subjetividade.

a) Adaptação

Para Adorno (1995) a educação tem um sentido mais amplo, voltado para uma formação autônoma e emancipadora; argumenta que uma educação se faz necessária aliada a uma dose de adaptação como meio de preparar os homens para se orientarem no mundo, mas que não se restringisse somente a isso, porque transformaria os indivíduos em pessoas bem ajustadas, bem comportadas e heterônomas, como exposto no capítulo II.

Na narrativa de Vanessa, quase todo seu depoimento traz a adaptação como um elemento significativo. Para sobreviver, tem sido necessário se adaptar. Isso fica claro quando ela traz o exemplo da Clasa – uma ONG que prepara jovens para ingressar no mercado formal de trabalho. Ela detalha o que é bom comportamento e o que era exigido nesta ONG. Havia a necessidade de adaptação às regras impostas pela instituição, ou a pessoa estaria fora dali. Quando narrou:

> *“Bom comportamento para eles era chegar no horário, estar com as unhas curtas, não ficar conversando em sala de aula. Se a professora tivesse falando e a gente ficasse falando junto isso era mau comportamento. Tudo isso era anotado na ficha, onde cada pessoa tinha uma ficha com foto em cima da mesa com todas as informações desses 6 meses. Se eles viam que a pessoa não respeitava, eles não encaminhavam para a entrevista. Que a empresa não vai querer uma pessoa dessa, né. Era muito rígido mesmo...”*

A adaptação por si só, tem o seu lado perverso que regride o indivíduo, a ponto deste fazer o que os outros querem que se faça. No caso da Vanessa, porém dadas as condições socioeconômicas e culturais de onde ela veio, os parcos recursos emocionais e sem referências do mundo do trabalho, de algum modo ainda lhe permitiram que traçasse uma estratégia para se chegar ao seu objetivo que era encontrar um emprego em uma empresa de grande porte. Ela afirmou:

> *“Minha motivação era essa: “Eu tenho que ir para lá e <u>fazer tudo certinho</u> para eu encontrar um emprego, um bom emprego.” Porque assim, não é que só porque você conseguiu fazer o curso você já está bem. Nem todo mundo passa no curso. Se você não se comportar neste período de 6 meses, eles não encaminham você para a empresa para fazer a entrevista...” (grifo meu)*

Vanessa em sua narrativa aponta repetidamente o quanto tinha que se adaptar para se manter na ONG e o que tinha que se submeter para mostrar que tinha um bom comportamento, quando comentou:

> *“O curso que eu fiz ensina de tudo: a falar, a comer, ensina a importância dos horários, não podia tirar nota ruim, nota vermelha na escola, senão a gente tem que sair de lá. Lá, ensina tudo”*

> *“Na Clasa, ela dava curso de inglês. A gente sentava na mesa e ela explicava como a gente tinha que se sentar e como tinha que comer... ensina a gente a não usar maquiagem forte, a não chegar suado na própria escola lá, né. Não aceitava a gente de uniforme sujo. Se a gente aparecia de uniforme sujo mandava a gente voltar. Era muito mais rígido que a escola. Se chegasse atrasado não entrava.”*

> *“Eu acho que o curso de boas maneiras foi muito importante: como se comportar, como comer, como atender telefone. Quando atender ao telefone, falar: Bom dia! Acho que este curso de boas maneiras foi o mais importante. <u>Eu tive que me adequar bastante</u>. Eles são muito rígidos.”(grifo meu)*

> *“Tinha uma professora que olhava se as unhas estavam cortadas e limpas, até as nossas cabeças para saber se tinha piolho. A gente chegava e ela dizia: “Deixe eu ver as unhas!” Isso todos os dias. Se eu chegasse suada, eu voltava para casa.”*

> *“Tinha gente da Clasa que olhava nossas unhas e diziam: “essa unha aqui está muito comprida!” Tem que ter a unha bem curtinha e sem esmalte forte. Tem que ser bem clarinha!”*

“Mas se não fosse essa rigidez, muitos não entrariam na empresa, se não tiver uma boa postura.”

Nas falas de Vanessa, ela se refere à Clasa como se fosse mais que uma escola. Em nenhum momento ela considerou a escola formal como um meio que a apoiasse na superação das suas limitações e agregasse algo a sua vida. Nem mesmo teceu qualquer crítica à escola. O único momento em que ela se referiu à escola disse respeito à Clasa: “*Então, para escola eu ia porque tinha que tirar nota boa por causa da Clasa.”.* Pois a exigência era a de que ela estudasse numa escola e tirasse boas notas, e assim ela o fez, para que fosse aprovada e encaminhada para entrevistas nas empresas.

Quando Vanessa entrou na Coop, como Aprendiz, ela continuou aprendendo novas atividades, quase no mesmo ritmo de aprendizagem da Clasa:

“*Quando cheguei aqui não sabia fazer nada! Eu não sabia nem atender telefone, para falar a verdade... passar email... tudo. Mas, foi tranqüilo.”*

“Assim que cheguei fui muito bem recebida pelo pessoal. Eles ensinaram muito coisa. Tudo que sei hoje eu devo a Clasa e a Coop.”

Na narrativa de Rafael, a adaptação pode ser percebida de mudanças de moradia da família que significava para ele a necessidade de se adequar a um novo estilo de vida, novos amigos, novas escolas etc.

“Mas, então... a gente teve que se mudar. O que aconteceu no meu modo de pensar foi assim... Nossa... Larguei todo mundo... vou deixar os amigos e agora? E agora, como vai ser?”

“[...] eu estava na metade da 6ª série e o estudo era totalmente diferente e professores totalmente diferentes, mais estressados que o normal. Imagina, um ritmo totalmente diferente do nosso, da zona rural. Se o aluno não estava indo bem, a escola chamava a mãe do aluno, a mãe dava uma bronca no filho.”

“Fiz o reforço e passei para a próxima série, só que quando eu passei para a próxima série eu tive que mudar de novo. Mudamos para um outro bairro.”

“Não conhecia ninguém na cidade. Tinha que mudar para um lugar totalmente movimentado. Perigoso... No tempo que eu morava lá era perigoso. Poxa, era difícil porque nesta idade que eu já estava trabalhava...”

Dentre as mudanças de moradia do Rafael, a mais marcante foi a saída dele da zona rural para a zona urbana. Ele relatou as diferenças que percebeu entre estas duas instâncias, quando disse:

“Você sai de uma turma de escola rural, todos na mesma idade, todos amigos... Não tinha aquela coisa de um querer ser mais que o outro, isso não tinha! Tinha sim, uns

bonitinhos que moravam no asfalto e outros que moravam em chão de pedra. Essa diferença não tinha dentro da escola. O tratamento era igual. Assim como os amigos de classe também.'

"Eu tive a oportunidade de participar em uma escola que falo que foi exemplo para a minha formação, para minha juventude, para a minha adolescência... Foi bom prá caramba!" (grifo meu)

"[...] e você tinha na zona rural pessoas que não tinha o que comer em casa, ia para a escola comer. Mas chegava na escola era tratado de igual para igual. Uns ajudavam os outros. Nas reuniões de pais eram tratados isso, por exemplo, tal fulano está com dificuldades, quem pode ajudá-lo e fazia doação na escola. Era diferente, na zona rural, todo mundo da mesma idade e de igual para igual..."

"A maior diferença da zona rural para a escola da cidade... A maior diferença é você ter 40 alunos da sala e saber onde cada um morava... E eu começava a conversar com as pessoas da cidade e eles diziam: "Nossa, você morava lá? No meio do mato!" Não era preconceito, mas não imaginava o que era aquilo. Que é viver, que era aquilo... eu morava no mato... uma diferença tanto de conhecimento, como de vida."

"Eu estava acostumado com outro ritmo. Era perto da escola também. E comecei a perceber que as pessoas eram mais avançadas que o tempo delas. Eu tinha 12 anos e eu curti meus 12 anos. Só que conhecimento de vida eu também tinha, não em estudo. Eu tive que acompanhar o ritmo deles. Porque eu saí de um estudo que aprendia X de coisas para ver Y, foi quando me baguncei um pouco e me perdi um pouco..."

"A questão de matéria de ser mais atrasada em umas sim, mas outras, não. Mais em matemática e português que sentia dificuldade. Porque o professor que começava com você na 1ª série e terminava na 4ª série. O professor que você pegava na 5ª série você ia até a 8ª série. Essa era a diferença... Eu senti diferença em português e em matemática."

A adaptação se desdobra, no mercado de trabalho, em competências como: flexibilidade, inteligência emocional, convivência com o outro, por exemplo, e depende de como a empresa define e alinha com os objetivos organizacionais.

Bauman (2010) retrata criticamente a promoção da flexibilidade, que associa à "frouxidão de caráter" e reforça que o indivíduo para sobreviver no mundo capitalista atual precisa ter flexibilidade, no sentido de abandonar rapidamente hábitos presentes para abarcar outros novos, por vezes, sem critérios claros. Flexibilidade tal que pode tornar um "homem sem essência", como afirma noutro estudo (2000). O autor traz, ainda, uma outra imagem: a do homem modulado, cujo grau de flexibilidade exercido nega a subjetividade do indivíduo. Leva-o a perder a noção de quem realmente é. Porém, há outro ponto da flexibilidade, que se deve considerar: pessoas que têm algumas deficiências na formação ajudam a suplantá-

las, por meio da versatilidade em desempenhar qualquer tipo de atividade e num ritmo rápido.

Percebeu-se em Rafael essa capacidade de utilizar determinados recursos para enfrentar e superar suas limitações, como parte de sua estratégia pessoal. As experiências de vida, desde os 11 anos, labutando em diversas atividades, mostram essa versatilidade:

> *"Comecei a observar, pois estava na loja como Abastecedor. Eu não conseguia fazer só o que me pediam, eu fazia mais. E ainda ajudava os outros. E aí eu consegui trabalhar nos Caixas, mesmo não sendo contratado para trabalhar lá. Podia não ter compromisso porque não era meu trabalho, mas o serviço de caixa eu fazia bem porque queria aprender. Eu via que quanto mais setores eu passava mais experiência eu ganhava."*

No caso da Vanessa, essa versatilidade foi colocada a ela como proposta do programa de Aprendiz da empresa: "*Como eu fui Aprendiz, eu passei por todos os setores da Coop: padaria, perfumaria, abastecendo loja, todos os setores..."*

A necessidade de se adaptar em diferentes contextos, seja na mudança de moradia, na favela vendendo sorvete ou na escola com tribos diferentes, permite que o Rafael tenha a capacidade de percepção e de análise de ambiente para poder sobreviver, preponderante em seu depoimento:

> *"Eu percebi na Coop que havia dois gerentes, um mais voltado para pessoas e o outro com foco em resultados. Assim como os encarregados. Dois perfis diferentes: um queria vender, vender, vender e o outro, foco em pessoas. Então comecei a usar a meu favor: um que queria números e o outro, pessoas."*
> *"Eu percebi, no exército, que eu tinha que ouvir mais que falar. Se eu falasse mais, eu teria um excesso de trabalho para fazer... Só que quando você é líder de pelotão... Não era eu, era um grupo."*
> *"Percebi que se você souber conversar, lidar com pessoas, todos tem chances..."*

No contexto de inserção no mercado de trabalho, os dois narradores se utilizaram da rede de relacionamentos, por meio de parentes para apoiá-los, quando afirmaram:

> *"Eu comecei a trabalhar nesta loja de roupa e eu só consegui este emprego porque minha tia trabalhava lá e eles estavam precisando de uma pessoa e por isso eu consegui o emprego. [...] A Clasa, eu fiquei sabendo por uma prima minha que fez." (Vanessa)*

> *"Minha cunhada disse que ela poderia ver se entregava o currículo, mas que o cargo seria de Auxiliar de Unidade. Não é um serviço fácil e perguntou se eu queria mesmo. Respondi: "Claro que quero. Eu não quero saber de salário. Eu quero trabalhar!" Ela me deu esta oportunidade. Fiz a entrevista, passei..." (Rafael)*

Quanto ao controle das emoções – seguindo uma das denominações mais utilizada no mercado de trabalho para a inteligência emocional de Goleman (1995) – os narradores trouxeram os seguintes depoimentos, mesmo questionando aquilo que estava estabelecido:

> *"E aí o gerente me deu o feedback: "Não vejo você com postura de líder, não vejo você coordenando, não vejo você administrando pessoal, vejo você mais fazendo do que administrando." Engraçado, que eu conduzia equipe, eu substituía a liderança quando ele tinha que se ausentar... E aí quando eu ouvi o feedback eu pensei: "este feedback não serve para mim". Não falei nada, agradeci, legal, bacana e falei comigo: não dá mais para ficar aqui. [...] Eu pensei: "Peraí, o gerente não vê que eu trabalho direito, não está reconhecendo o meu trabalho, não me dá um feedback verdadeiro...Então, o que estou fazendo aqui..." (Rafael)*

> *"No começo eu falei para a minha mãe que eu não ia ficar neste lugar porque lá era muito rígido, mas depois eu vi que isso era para o meu próprio bem. Hoje eu entendo.... mas na época eu perguntava: Para que tudo isso? Por que não posso andar com as unhas compridas, pois eu gostava de usar as minhas unhas compridas. E quando cheguei lá eu tive que cortar. [...] Se eu tivesse uma vida melhor eu acho que eu não ficaria aguentando tudo. Aguentando no sentido de não poder ter unha comprida, não poder tingir o cabelo de vermelho. Nem cabelo vermelho podia ter. Loiro podia, mas vermelho não!" (grifo meu) (Vanessa)*

No atual ambiente profissional em que estão trabalhando, na Coop, pelas narrativas dos sujeitos, pode-se perceber que se trata de um ambiente bom de trabalho que, possivelmente para a Vanessa, tem apelo e vínculo maior que para Rafael:

> *"[...]a Coop é uma grande família... Tanto é que quando a gente tá com algum problema, as pessoas te ajudam... as pessoas me ajudam. Seja doença... sempre ajuda o funcionário. Isso me prende aqui." (Vanessa)*

> *"A equipe que está lá agora, ninguém é mais que ninguém. O amigo que eu indiquei para a vaga e que havia passado é o meu chefe hoje. Sendo nosso chefe, ele não é mais que ninguém. Todo mundo se trata bem. O legal é que a equipe hoje cresce e a qualidade do trabalho não cai. Sempre temos novas idéias. Como nós viemos de loja nós sabemos como funciona."*
> *"Estou muito feliz hoje. Estou fazendo uma coisa que eu gosto. Tem que trabalhar até mais tarde. Não tem problema. Eu trabalho com gosto. Eu não entendo tudo. Mas sei que para chegar naquele resultado o que tenho que fazer. Hoje trabalho numa equipe em que se eu tenho um problema, todos têm. Isso é legal!"(Rafael)*

As falas acima mostram a adaptação do indivíduo ao que está estabelecido, Mas não se percebeu nas duas narrativas que os sujeitos tenham ficado à mercê da adaptação somente. As narrativas mostram que eles se utilizaram da adaptação como estratégia de sobrevivência para superar as limitações socioeconômicas e da pseudoformação. E esses são jovens que têm tido algum acesso à escolarização regular.

b) Sobrevivência da subjetividade

Auschwitz é aqui! Guardadas as devidas proporções de barbárie, não dá para acreditar que os trens que conduziram os judeus para os campos de concentração, não estejam se repetindo na realidade brasileira com os jovens que estão fora da escola e do trabalho. Morreram 6 milhões de judeus barbaramente, e tem-se, na 6ª economia mundial, em 2009, dados do IBGE, em torno 5,3 milhões de jovens somente na faixa etária de 18 a 24 anos, caminhando para o abismo, se já não estão jogados nele.

Adorno (2010) utiliza Auschwitz, simbolizando a barbárie e a regressão que se comete contra uma multidão, No caso desta pesquisa, a mesma ideia cabe em relação aos jovens. Disse Adorno:

> [...] que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que tem de fundamental as condições que geram esta regressão. É isso que apavora. Apesar da não-visibilidade atual dos infortúnios, a pressão social continua se impondo. Ela impele as pessoas em direção ao que é indescritível e que, nos termos da história mundial, culminaria em Auschwitz. ADORNO (2010, p. 119)

Como já apresentado no capítulo I, Bauman (2005) numa versão mais contemporânea diria que na cultura capitalista da sociedade do consumo, a produção de “lixo humano” tem sido despejada em todos os lugares por onde passou essa economia. Em Adorno (2010), perversa e excludente, nesta ordem econômica mundial, se o indivíduo quer sobreviver, ele precisa se adaptar e negar a sua subjetividade:

> A ordem econômica e, segundo seu modelo, em grande parte também a organização econômica, continuam obrigando a maioria das pessoas a depender de situações dadas em relação às quais são impotentes, bem como a se manter numa situação de não-emancipação. Se as pessoas querem viver, nada lhe resta senão se adaptar à situação existente, se conformar; precisam abrir mão daquela subjetividade autônoma a que remete a ideia de democracia; conseguem sobreviver apenas na medida em que abdicam seu próprio eu. (grifo meu) ADORNO (2010, p.43)

Como esses dois narradores foram tecendo suas trajetórias de vida nesse contexto, de que forma estabeleceram estratégias de sobrevivência que ainda lhes tem permitido sonhar? Eles relataram:

> *[...] minha mãe não tinha condições de pagar o aluguel. Passamos necessidades... Até os meus 12 anos, me lembro das dificuldades, sentia vontade de tomar um danone e não poder mesmo, né..." (Vanessa)*
>
> *"Eu nunca saia com a minha mãe e pedia alguma coisa a ela... Nunca, nunca, nunca... Mãe eu posso... Não, nunca! Eu via as coisas na televisão... [...] Eu sabia que a condição em casa não era boa. Ele tinha 4 filhos. Não ganhava tão bem e minha mãe trabalhava para ajudar em casa." (Rafael)*
>
> *"[...] eu acho que eu casei cedo porque eu passava muita dificuldade. Então eu queria uma vida melhor. Mesmo depois de estar trabalhando eu passava por algumas dificuldades, ainda, com minha mãe." (Vanessa)*
>
> *"Eu quero ajudar em casa e melhorar a renda de meu pai... E assim que começou..." (Rafael)*

Os dois sujeitos narraram vidas bastante difíceis. Vanessa afirma: *"Minha história de vida que eu me lembre foi muito sofrida...eu me lembro disso... de não ter o que comer em casa mesmo..."* – e Rafael, também: *"[...] a minha vida não foi tão fácil assim...".* E ainda:

> *"[...] ela sempre me deixou eu me virar sozinha, desde meus 15 anos. Tanto é que para fazer a inscrição na Clasa, eu não sabia como chegar lá. Ela nem me levou... eu tinha que chegar 2 horas da manhã porque a fila é enorme! E aí ela falou que eu teria que me virar sozinha. Acho que por causa disso eu criei tanta responsabilidade. Sempre que tive que fazer alguma coisa na minha vida, eu fui sozinha." (Vanessa)*
>
> *"O meu trabalho também era de colocar o alho no sol para não mofar. Eu chegava da escola, umas 11h00 e colocava o alho no sol e deixava lá. Dava umas 3 horas, eu tirava o alho do sol, colocava para dentro e colocava no carrinho de mão e saia para vender."*
> *"Eu colocava o alho no carrinho de mão e saia na vila, perto das ruas de casa para vender. Eu tinha 11 anos nesta época. Era muito gostoso...Eu saia dizendo: 'Olha o alho! Olha o alho! Olha o alho!" E as meninas da escola... era fogo, né!..."*
> *"[...] tinha uma feira lá no Riacho, onde a gente ia para passear. Aí, a gente resolveu montar uma barraquinha para vender bijuteria. Deixei de ser o menino que vendia alho para vender bijuteria. (risos)"*
> *"Todo domingo eu tinha a obrigação de estar lá. Seis horas da manhã a gente acordava, quer dizer eu acordava às 5 da manhã. A gente montava a barraca e vendia o dia todo. À tarde, a gente desmontava a barraca e ia para casa. Todos os domingos."*
> *"Então era assim, de manhã eu ia trabalhar no Taboão, vender sorvete, no sábado no Taboão com sorvete e no domingo na feira. Não tinha dia de folga. Não existia esta possibilidade A não ser se o tempo estava chuvoso [...] ."*
> *"Depois que parei de trabalhar na semana no Taboão, eu consegui um emprego com pai de um amigo meu para trabalhar na semana das 8 as 5:30 da tarde e fazia óculos infantis em que ele vendia na 25 de março." (Rafael)*

Para Rafael, os conselhos do pai contribuíram muito para que ele fizesse a "leitura do mundo", de forma muito aguçada e que não se aprende apenas em livros, na televisão ou na internet, mas na vida, especialmente:

“Meu pai dizia: “Filho, é melhor você dar (o sorvete), do que ser roubado... e tirarem de você.” Isso me ajudou a crescer...”

Assim, Rafael entendeu que deveria utilizar recurso do bom relacionamento interpessoal como estratégia de sobrevivência, conseguindo estabelecer uma boa convivência na rua, na escola, no trabalho, ou na família, com pessoas diferentes, como se pode observar nos seguintes trechos de sua narrativa:

“[...] eu tinha na mente de fazer amizade. Não que eu queria fazer amizade com esse tipo de pessoa, mas eu precisava conviver e <u>para conviver eu precisava aprender</u>...”(grifo meu)

“Ter convivido com pessoas diferentes de idades... também diferentes porque <u>eu tinha que sobreviver, para isso eu tinha que conviver e ter flexibilidade</u>. A gente faz com que a pessoa fique à vontade. Não que a gente vá mudar a pessoa.” (grifo meu)

“Eu tinha contato com todos... Tinha gente que tinha 12 anos e outros que tinha 17. Todos na mesma sala. Então, era muito estranho. Porém eu conversava com todos para saber as idéias deles, para absorver ou descartar ...”

“[...] Ela [a namorada] me apresentou seu pai e eu falei: “O senhor é seu Orlando, né?” Ele respondeu: “sim.” “Pois bem, seu Orlando, eu estou aqui para namorar sua filha, noivar e casar. Eu estou aqui para ficar e não estou de passagem, não.” Ele virou as costas e voltou a assistir a novela dele. Passado 10 minutos, eu soube que ele morou no bairro em que eu havia morado. Simplesmente, eu conversei sobre o tempo em que ele viveu em São Bernardo. Não parou de conversar comigo até hoje...”

“Eu sempre tive facilidade de conversar com as pessoas, desde as que tinha 17 anos e com as que tinha 12 anos. Eu conversava de igual para igual. Nunca querendo ser superior, nem inferior. Eu tenho minha personalidade e meu perfil. Sempre que eu não concordasse com que estavam falando e pudesse opinar, eu dava a minha opinião. Poucas vezes eu era rejeitado.”

“Tinha as meninas bonitinhas, as feinhas, as “nerds”, e o Rafael conseguia pular de carteira em carteira e agradar todo mundo... no sentido de que... conversar com todo mundo.”

“O que me prende aqui são as pessoas, o serviço que faço, o curso que fiz. Eu gosto das pessoas. Eu gosto de trabalhar aqui, eu gosto das pessoas...”

“Eu acredito que tinha poucos alunos como eu que conseguia agradar a todos. Hoje temos que trazer para a realidade do trabalho. Quando você quer conversar com uma pessoa, e fala com outra, você tem saber limites e impor limites. Eu tinha conhecimento do pessoal da minha idade e das pessoas mais velhas.”

“[...] quando ia de carteira em carteira digamos assim, com públicos diferentes. Quando eu entrava nos grupos eu sabia o que aquelas pessoas daquele grupo pensavam. Eu conseguia pegar o que cada grupo pensava, eu não saia do foco e isso me ajudava muito.”

“Aos 15 , 16 anos, eu tinha na mente de fazer amizade. Não que eu queria fazer amizade com esse tipo de pessoa, mas eu precisava conviver e para conviver eu precisava aprender...”

“A banca de trás foi assaltado e a minha máquina não foi. Eu percebia que eu conseguia sobreviver num lugar que não era tão bom... que sabia conviver com eles, sabia tratar de igual para igual e que quando podia ajudar, eu ajudava. Não com dinheiro, mas o que eu tinha para oferecer que era o sorvete.”

“O que foi legal neste período de transição de trabalhar só domingo e começar a trabalhar na semana me fez ver diferentes pessoas, de conviver, de saber conviver , de administrar as coisas.”

Uma das características marcantes na história de vida de Rafael é o foco dele em conhecer pessoas e aprender constantemente:

> *“ [...] o que me fez a entrar na vida militar foi a vontade de mexer com armamento, conhecimento diferente do que sabia. [...] O que me levou ao militarismo foi poder ser mais livre, ter mais conhecimento e buscar uma coisa totalmente diferente daquilo que estava acostumado.”*
> *“[...] Eu sempre busquei informação e é isso que eu trago para a minha vida até hoje.”*
> *“[...] Foi aí que tive a grande sacada... quem investir em plástico vai dar dinheiro. E vai ser bem remunerado no futuro, e aí eu fiz o curso no SENAI que é o curso técnico em Plástico, de 2 anos. Eu estudava e trabalhava na época. Trabalhando em máquinas injetoras, fazendo óculos...”*

Além disso, Rafael entende que uma forma dele poder ascender profissionalmente na empresa, é formar seu substituto:

> *“Eu vejo que eu tenho que estar bem preparado, um alicerce bom, aprender, formação conforme o tempo... O que eu fazia há 3 meses atrás, hoje já tem uma pessoa fazendo. Preparar uma base, para que eu possa dar um passo a mais, para eu dar esse passo, eu preciso já estar preparando outra pessoa. Na realidade, a gente forma pessoas para poder me substituir para eu pular um degrau. Isso é meu foco. Quero que todo mundo do meu setor saiba o que eu faço.”*

E, finalmente, foi possível perceber que depois de toda a estratégia para driblar uma formação “mais ou menos” e superar as limitações das condições socioeconômicas da família, pode vislumbrar um futuro promissor e sonhar:

> *“Eu me vejo crescendo na Coop no futuro. Eu não falo como Gerente porque eu não quero ser Gerente. Eu quero ter um cargo muito bom na Coop.”*
> *“Eu quero fazer a faculdade na área de RH e quero entrar nesta área. Eu vou fazer a Estácio de Sá, tecnológico de 2 anos.”*
> *“Eu sonho em ter uma casa própria. Depois que eu e meu marido... a gente terminar a faculdade. A gente tem um carro, mas ainda não a casa... E aí, a gente vai dar entrada em uma casa. Este é um sonho pessoal: ter minha casa própria!” (Vanessa)*

> *“Quando entrei na Coop, eu pensei comigo: O que eu quero ser na Coop? Eu quero ser um líder!”*
> *“Pensei em juntar um dinheiro, enquanto a gente mora na casa dos meus pais. E estamos conseguindo poupar um pouco. Espero que daqui a uns 2 anos possamos dar entrada em nosso imóvel”.(Rafael)*

O jovem Rafael teve experiências em escolas com regimes de conduta diferentes como a zona rural, urbana e militar. Nesses três tipos de instituições exercitou sua capacidade de adaptação. Além disso, desde os 11 anos já trabalhava, como vendedor de alho, sorveteiro, vendedor de bijuteria, técnico em plástico, cabo no Exército, abastecedor, auxiliar de unidade, estoquista e conferente. Parece que todas essas vivências fizeram com que mobilizasse mais recursos

internos, além da adaptação. Rafael contou com a presença do pai no seu dia a dia que proporcionava a ele recursos emocionais que fez dele um jovem mais seguro.

Por outro lado, no caso de Vanessa, o que se esperaria de uma jovem com uma estrutura familiar frágil, em que a luta para superar a miséria era um processo diário? Ao perceber a possibilidade de encontrar um emprego em empresas “boas”, como diz na narrativa, ela se submeteu a normas rígidas, como cortar as unhas e não pintar os cabelos, postergando seus desejos de adolescente. Ao ter recebido uma educação formal, ainda que se trate de uma educação frágil e questionável, ela conseguiu suplantar algumas limitações e entrar no segmento supermercadista que ainda não apresenta muitas exigências para os postos da base da hierarquia. Encontrou mais que um trabalho neste local, uma família, como ela afirma, que a supre emocionalmente. Porém, a adaptação por si só tem as suas próprias limitações e restrições, e assim ela buscou um meio de investir em si mesma, no ensino superior, na perspectiva de que, possivelmente, este lhe traga algum tipo de autonomia.

Esses dois narradores que estariam condenados ao abismo, pularam do trem que rumava para a Auschwitz da exclusão. Mas seu avanço ainda pode ser bastante lento e impedido em vários pontos, se não pelas próprias limitações da formação, aquelas que mantêm a alienação socialmente imposta e pelo estigma que essas limitações representam em nossa sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a metáfora da UTI, para um paciente em estado grave, a vida e a morte estão postas. Todo paciente sabe que, a depender do grau de comprometimento de sua saúde, deve recorrer a um sistema de saúde que o ampare. Independentemente da qualidade do sistema ou da cobertura de um eventual plano hospitalar a que tem acesso, ele sabe para onde ir. Por mais que os sintomas dos problemas dos jovens estejam presentes e sejam visíveis a olho nú, em nossa sociedade, há anos, parece que a recuperação do paciente está longe de ser solucionada.

Os dados oficiais do governo e de organismos internacionais, além da pesquisa de campo realizada nesta investigação, por meio do estudo de caso em uma empresa supermercadista, apontaram que a metáfora, infelizmente, é coerente com o que quer representar.

Entretanto, a dura realidade é que não se está diante de um hospital. Trata-se de um sistema educacional e de políticas públicas para os jovens em que não há uma UTI para a formação e trabalho. E o que se percebe é que as políticas de educação e de trabalho, decididamente, não estão articuladas. Sem articulação dos órgãos, é muito difícil perceber qual é o ponto sadio por onde se pode começar a recuperação do paciente.

Do ponto de vista desta pesquisa, cai por terra a discussão que se vem fazendo, por anos a fio, de que se trata de optar por uma educação voltada para a formação de cidadãos ou uma educação voltada para o mundo do trabalho, e não estritamente para o mercado de trabalho. Depois de tantas discussões e muitos partidários de bandeiras em prol de um lado ou de outro, o que se verifica é que não se fez nem uma coisa nem outra. Reflexo disso é que, de fato, temos milhões de jovens brasileiros que não estudam nem trabalham e milhares que bravamente definem estratégias de sobrevivência para driblar as barreiras da pseudoformação, das condições socioeconômicas da família e do processo seletivo do mercado de trabalho.

Como podemos ter a pretensão de formar cidadãos sem estarmos articulados com outras áreas? Não dá para falar de cidadania com pessoas que passam fome e não têm moradia decente, rede de esgoto ou água encanada. Que cidadania é

essa? Como formar jovens cidadãos, se eles não se sentem como cidadãos, não são vistos como tais nem dispõem de políticas públicas que os amparem? Essas bandeiras beiram à demagogia e geram uma discussão tautológica, insípida, sem aderência à realidade concreta dos jovens. A realidade é que, para sobreviver numa cultura capitalista, não há muitas alternativas além do trabalho, pois quem não o tem está excluído dessa sociedade.

A Coop, uma cooperativa do segmento supermercadista, foi o local de investigação da pesquisa empírica aqui relatada, que foi realizada em três níveis: aplicação de questionários de campo, grupo focal e história oral de vida. Tratou-se de um estudo de caso em que se analisou a empresa e os sujeitos dessa organização. Examinou-se a empresa quanto a sua política de contratação, seleção de funcionários para treinamento e quanto às diferentes gerações atuando juntas na empresa.

Esse último dado foi extraído dos questionários de campo, em que foi possível observar os conflitos de gerações no ambiente de trabalho e a percepção da liderança sobre o comportamento desses jovens. Em seguida, a relação entre escolarização e trabalho foi tratada no grupo focal, em que foram suscitadas questões sociais presentes, tais como o ingresso precoce no mercado de trabalho, os trabalhos precários de inserção no mundo do trabalho, a pseudoformação e até a falta de autoridade no universo escolar, que contribuiu para uma percepção de qualidade ruim das instituições escolares. E, finalmente, duas histórias de vida de sucesso, no sentido de superação das condições socioeconômicas e educacionais. Percebeu-se, no sentido geral da pesquisa de campo, que a relevância da escola passa por uma apropriação subjetiva do indivíduo, dependendo da forma como este articula a sua vida concreta imediata com os conhecimentos adquiridos dentro e fora de sala de aula.

Pode-se também constatar nesta pesquisa de campo que, no sentido global, se não fosse pela data da realização dessa investigação, em pleno século XXI, e das narrativas colhidas e gravadas, poder-se-ia remeter a uma época remota, quando crianças e jovens estavam submetidos a um trabalho e a uma educação frágeis, não estando inseridas num país em crescimento econômico, que figura entre as seis maiores economia do mundo.

O tempo passou, mas a realidade socioeconômica e cultural do grupo pesquisado permaneceu atrofiada, remontando ao que Marcuse (2001) pensava

sobre a cultura democrática capitalista dominante, que promove a heteronomia mascarada pela autonomia, demovendo da educação a capacidade de formar indivíduos para a independência intelectual e pessoal.

Cultura democrática esta que Marcuse (1969) observa tratar-se mais de uma sociedade industrial contemporânea que tende a se tornar totalitária, pois opera por meio da manipulação das necessidades dos indivíduos, na homogeneidade do mercado e na formação de uma geração também homogênea, por uma coordenação técnico-econômica. Essa manipulação se processa dando ao indivíduo acesso aos produtos e espaço para comprar e vender, para procurar e escolher um trabalho, assim como para ir e vir e expressar sua opinião, porém não transcende o sistema social estabelecido, que é determinado pelo capitalismo. Logo, uma falsa liberdade encobre por meio de um fino véu da adaptação e da limitação.

A problemática deste estudo consistiu em saber se há sinergia entre o universo escolar e o mundo do trabalho, do ponto de vista dos jovens, no que se refere à sua inserção no mercado de trabalho. Na pesquisa empírica com os jovens, por meio de suas falas, a principal percepção e reação de prontidão sobre essa relação é de que a referida sinergia não existe. Na sua maioria, 75% dos participantes desconsideraram a escola para isso, pois ingressaram no mercado de trabalho antes de completar 15 anos. Além disso, sua inserção profissional se deu por outras esferas sociais, como as redes de relacionamento, via amigos e parentes. Porém, nas falas em grupo, quando exemplificavam ações do cotidiano no trabalho e na narrativa individual, pode-se perceber que a escola tem alguma sinergia com o mundo do trabalho, no sentido de proporcionar a adaptação do indivíduo para a este.

Na percepção dos jovens, a escola não os prepara para o mundo do trabalho, como se pode observar nas falas do grupo no capítulo III e, correspondendo à afirmação da primeira hipótese, eles iam à escola quase como uma obrigação que os pais impunham, para obter o diploma. Como a maioria começou a trabalhar cedo, prevaleciam o cansaço e o desânimo após um dia inteiro de trabalho, somado às práticas educativas que não revelaram significados concretos para esses jovens.

Considerando que, atualmente, a escola assume diversas funções que fogem ao seu escopo tradicional, devido à inserção de mulheres no mercado de trabalho, à desestruturação das famílias, à violência doméstica e urbana, bem como à complexificação da sociedade como um todo, essa multiplicidade de atribuições tão

diversas põe em xeque a própria identidade da instituição e o foco de preparar para o mundo do trabalho, conforme a Constituição e a LDB. Presume-se que, no meio de tantas atribuições, a escola tenha “optado” pela formação para a adaptação social, que apoia as necessidades mínimas do mercado de trabalho, porém estrangula a formação de um sujeito crítico e emancipado. Embora busque atender minimamente ao mercado de trabalho, talvez se possa pensar que a escola não sabe exatamente o que o mercado espera, assim como não sabe o que os alunos esperam. O resultado são dois lados insatisfeitos e um jovem pseudoformado.

Por outro lado, as empresas também não conhecem a realidade do universo escolar, que constituiu outra hipótese levantada neste trabalho. Nas falas do grupo, a relação empresa-escola é citada, demonstrando que iniciativas como a da Coop não correspondem a práticas disseminadas no mercado. Ou, se existem essas iniciativas, os jovens egressos do ensino público não as conhecem. Eles ficam sabendo de iniciativas de empresas e ONGs por sua rede de relacionamentos, e não pela escola. Por outro lado, nos últimos meses, foi veiculado que as dificuldades de acesso à mão de obra especializada chegam até os níveis operacionais, o que mostra a dificuldade das empresas em se articular com as escolas, principalmente com os cursos noturnos.

Além disso, as respostas do questionário de campo aplicado aos gerentes da Coop demonstraram que os conflitos geracionais se devem em grande medida à falta de conhecimento e habilidade em lidar com as novas gerações jovens e, por isso, a dificuldade de enxergar quem eles realmente são, idealizando-os, como gostariam que eles fossem. O grupo trouxe 25% dos participantes que não ingressaram no trabalho antes dos 17 anos e, ao terminar o ensino médio, não sabiam o que fazer, a quem procurar e como ingressar na empresa. Estavam desorientados sobre por onde começar a procurar emprego e inseguros sobre o futuro. Vê-se, portanto, que o mercado de trabalho não está articulado com as escolas, fazendo com que o indivíduo assuma a responsabilidade e desenvolva estratégias de sobrevivência para garantir sua inserção profissional.

Foi possível identificar, no capítulo III, características pessoais e estratégias de sobrevivência adotadas individualmente por esses jovens, que driblam as condições impostas da pseudoformação e da situação socioeconômica da família, por meio da mobilização de recursos comportamentais da adaptação, como flexibilidade e convivência com o outro, para se manterem no mundo do trabalho.

Neste sentido, a escola desenvolve nos jovens a adaptação social, como apresentado no capítulo II, que faz com que eles tenham dificuldades de enxergar o que a escola realmente é, além de incutir a ideia de meritocracia, que se pode perceber nas discussões do grupo focal, quando os participantes assumem parte da responsabilidade por sua formação frágil, mesmo trazendo situações e fatos que mostram o que as instituições escolares estavam lhes oferecendo. Ainda assim, nenhum deles conseguiu tecer uma crítica consistente, apenas algumas reclamações sutis.

A ideia de meritocracia, transmitida principalmente pela escola, foi tão bem articulada e absorvida por esses jovens, que eles sequer questionam a escola, pois acreditam que o sucesso ou o fracasso depende deles e, por isso, cedo foram trabalhar. Possivelmente, a introjeção da ideologia da meritocracia, de alguma forma, pode ter ajudado esses jovens, pois eles sabem que não podem contar com ninguém, exceto com familiares e amigos. Ao assumir seu sucesso ou fracasso, pode ser que tenham despertado para a vida e para a busca de novos horizontes, o que se percebe no modo de ingresso nas atividades profissionais, conforme apresentado no capítulo III. Assim, pelas falas desse grupo, é possível concordar que uma escola “mais ou menos”, como disse Crochik (2009), é a que se destina para pessoas humildes e financeiramente desprovidas, que pensam que essa é melhor que nenhuma escola.

Embora a maior parte do grupo acredite que a escola não faz muito além do “básico” – que é ensinar a ler e escrever – não chegam a cobrar dela que estabeleça conexão com o universo do trabalho. Entre eles, há os que percebem essa relação como intrínseca e têm usufruído disso, por meio das promoções recebidas, mesmo sem o suporte de um curso superior. E a meritocracia se afirma.

Esta atitude do grupo pode ser decorrente da adaptação a que foram submetidos, que, ao se restringir somente a ela, produz a heteronomia, na qual a capacidade de se expressar conforme suas convicções são abaladas, as críticas são suprimidas e a autonomia negada. Nesse sentido, a instituição escolar trabalha a favor do capital e está alinhada ao Estado. A manutenção de jovens pseudoformados permite a perpetuação da dominação social, porque a consciência política também já foi desarticulada.

Quando absorve a necessidade do exercício de adaptação, convívio com o outro e flexibilidade, entre outros fatores que possibilitam a sua inserção no mercado de trabalho, o jovem passa a definir estratégias para entrar nesse mundo.

Quanto à hipótese de que a escola é adequada para o mundo do comércio e serviços, pode-se considerar que o fato de o segmento supermercadista ainda não estabelecer a profissionalização da gestão, em comparação com outros setores, permite absorver jovens que tiveram, muitas vezes, uma pseudoformação. Pois as competências comportamentais do mundo do trabalho, que servem para o processo seletivo neste segmento, estão relacionadas à capacidade de adaptação e a competências como flexibilidade, inteligência emocional e convivência com os outros. Trata-se de aspectos relevantes para esse segmento, que lida diretamente com a venda e distribuição de produtos, o que requer habilidade no atendimento do público que encontrará o que precisa nas gôndolas.

Nesse sentido, a escola cumpre esse papel porque os alunos precisam conviver com diferentes “tribos” dentro da escola e, mesmo em sala de aula, com diferentes turmas e interesses diversos. Nas narrativas, é possível identificar o uso desses atributos para garantir a convivência no espaço escolar. Esse exercício de convivência serve de laboratório para o mundo do trabalho.

Numa cultura em que a educação preza pela adaptação social, proporcionando a pseudoformação, a autonomia e a possibilidade de emancipação dos indivíduos ficam restritas. Essa adaptação gera pessoas heterônomas, como afirma Adorno (1995), e poda sua capacidade de pensar e de fazer uma análise crítica do mundo ao seu redor. Isso se estabelece como uma forma de dominação social que nega a subjetividade do indivíduo.

Na cultura capitalista, os fatores regressivos, as barreiras socioeconômicas e a pseudoformação foram driblados pelos jovens participantes dessa pesquisa. Cada um conseguiu mobilizar recursos internos para a superação da condição de exclusão.

Acredita-se que esta pesquisa conseguiu atingir seu objetivo, por ter respondido as questões que se propôs e verificar, de algum modo, as hipóteses levantadas, ainda que de forma incipiente para estudos com jovens na faixa etária de 18 a 24 anos de idade, dada a ambiguidade e a dimensão da urgência de abordagem mais consistente da problemática da juventude, de ponta a ponta deste país.

Entretanto, o estudo não esgota a discussão. Muito pelo contrário, há muito a ser feito. O presente estudo procura oferecer uma modesta contribuição no oceano de complexos problemas que envolvem a juventude brasileira.

Acredita-se que a saída para esses problemas exista quando a pesquisadora, em contato direto com os jovens, pode perceber algumas possibilidades trazidas por eles mesmos. Este foi, sem dúvida, o maior aprendizado. A grandeza das pequenas ações demonstradas faz pensar que, se os jovens tivessem recebido uma formação voltada para emancipação, e não a formação de uma escola “mais ou menos”, possivelmente o país estaria em outro patamar, não só econômico, como se está, mas no patamar de um país civilizado, em que qualquer forma de barbárie, contra qualquer pessoa, animais e natureza seria combatida.

Para os jovens pesquisados, pode ser que não haja muita autonomia, nem muita emancipação, mas que emancipação se espera das condições em que são mantidos, com pouco espaço para mobilidade? Ao buscarem estratégias de sobrevivência e de superação numa sociedade excludente como esta, deram um primeiro passo que faz pensar que uma “fagulha libertadora”, como afirma Roggero (2010), existe.

Entende-se que o grau de emancipação desses jovens é bastante limitado; porém, parecem ter conseguido sair da margem perigosa do abismo que é a exclusão social. E aqueles que estão na mesma faixa etária desses dois narradores que não têm tido referências nem algo a que se agarrar? São os que constituem o que Bauman (2005) considerou como “lixo humano”. No caso brasileiro, em torno de 5,3 milhões de jovens entre 18 a 24 anos de idade que não estudam nem trabalham...

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. *O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro.* In: FREITAS, M.V. (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais.** São Paulo: Ação Educativa, 2005.

ABRAMO, Laís. **Trabalho Decente para a Juventude.** Brasília: OIT, 2008.

_____ **Trabalho Decente e Juventude no Brasil** – Brasília: OIT, 2009.

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____ **Capitalismo Tardio ou Sociedade industrial?** In Coletânea org. por Cohn G. Theodor W. Adorno, Ática, São Paulo, 1986.

_____ **Teoria da Semicultura.** *http://poars1982.wordpress.com/2008/06/19/teoria-da-semicultura-theodor-adorno/postado, em 19 de junho de 2008.*

ANDRADE, Carla Coelho de. *Juventude e trabalho: alguns aspectos do cenário brasileiro contemporâneo.* **Mercado de Trabalho** ,nº 37, Brasília: IPEA, nov. 2008.

ANDRADE, Carla Coelho de. e SILVA, Enid Rocha Andrade de. *A Política Nacional de Juventude: Avanços e Dificuldades.* In CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de. (Orgs). **Juventude e Políticas Sociais no Brasil** – Brasília:IPEA, 2009.

ARENDT, Hanna. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

_____. *A Crise na Educação.* In: _____. **Entre o passado e o futuro.** São Paulo: Editora Perspectiva, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo Parasitário: e outros temas contemporâneos**. Rio de Janeiro:Zahar, 2010.

_____. *Como pensamos.* **A Sociedade Individualizada** – vidas contadas histórias vividas. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

_____ . **Identidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. , 2005.

_____. **Em Busca da Política**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

BENDASSOLLI, Pedro Fernando. **Trabalho e Identidade em Tempos Sombrios: Insegurança ontológica na experiência atual com o trabalho**. São Paulo: Ideias & Letras, 2007.

BRASIL. Lei Federal n. º 9.394, de 20/12/1996 – **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 08.06. 2010.

CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de. (Orgs). **Juventude e Políticas Sociais no Brasil** – Brasília:IPEA, 2009.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia?** 2ªed. São Paulo:Brasiliense, 2006.

CNI (Confederação Nacional da Indústria). **Mapa Estratégico da Indústria:2007-2015**. Brasília, DF: CNI, 2005.

_____. *Falta de Trabalhador Qualificado na Indústria.* **Sondagem Especial:CNI**. Ano 9, nº 2 , abril 2011.

_____. **Competitividade e Crescimento: a Agenda da Indústria**. Brasília, DF:CNI, 1998.

CORROCHANO, Maria Clara e NAKANO, Marilena. *Jovens e Trabalho*. In: SPOSITO, Marilia Pontes (coord.). **Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006),** vol. 2. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

_____. *Jovem, Mundo do Trabalho e Escola*. In: SPOSITO, Marília Pontes. **Estado do conhecimento:** Juventude. Brasília: INEP, 2000.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Juventude Popular Urbana: educação, cultura e trabalho**. São Paulo/ Associação Caminhando Juntos – ACJ, 2007.

CROCHIK, José Leon. *Educação para a resistência contra a Barbárie.* In **Revista Educação**. Ano II – Especial Adorno Pensa a Educação: Biblioteca do Professor. São Paulo/ Editora Segmento, 2009.

DAVIES, Nicholas**.** *O Financiamento da Educação no Brasil*. **Boletim Germinal**, jun/2010**.**

DELORS**,** Jacques (org.). **Educação: Um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2002.

DRUCKER, Peter F. *Gerenciando a si mesmo.* **ExpoManagement**, São Paulo: ExpoManagement, 2001, p. 45-56.

DUTRA, Joel Souza. **Competências: Conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna**. 1ª ed 7ª reimpr:- São Paulo: Atlas, 2009.

_____ **Gestão de pessoas: modelo, processos, tendências e perspectivas.** São Paulo: Atlas, 2002.

.

ENGUITA, Mariano F. **Trabalho, escola e Ideologia.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993

_____. **A Face Oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FIORI, José Luis. **Globalização, Estados Nacionais e Políticas Públicas.** Rio de Janeiro: UERJ/IMS, 1993.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livros, 2005.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente.** Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1995.

IBASE & PÓLIS. **Diálogo Nacional para uma política pública de Juventude**, Rio de Janeiro: Ibase, São Paulo, SP: Polis, 2006

IBGE. **Síntese dos Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro. nº27, 2010.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais –** uma análise das condições de vida da população brasileira 2007. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) PNAD:2007 - *Educação e Juventude. Brasília:IPEA, 2008*

IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) PNAD 2008 - Primeiras Análises. *Brasília:IPEA, 2009*

LACOMBE, Francisco José Masset . **Recursos Humanos: Princípios e Tendências.** São Paulo:Saraiva, 2005.

LEÓN, Oscar D´avila. *Adolescência e juventude: das noções às abordagens.* In: FREITAS, M.V. (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais.** São Paulo: Ação Educativa, 2005.

LOMBARDÍA, Pilar García. STEIN, Guido e PIN, José Ramón. *Quem é a geração Y?* **HSM Management**, nº 70, setembro-outubro 2008.

MARCUSE, Herbert. **Cultura e Psicanálise**. São Paulo:Paz e Terra, 2001

_____ **Cultura e Sociedade**. Vol.II . 2ª reimpr. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

_____ **A Grande Recusa Hoje.** Isabel Loureiro (org.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

_____ **Ideologia da Sociedade Industrial**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

_____ **Razão e Revolução: Hegel e o advento da teoria social.** São Paulo: Paz e Terra, 2004.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 2003.

MELLONI**,** Eugênio. *O Eixo do Crescimento Seguro, Pessoas e Talentos para Construir um País mais Forte.* **Revista Mundo Corporativo**. São Paulo: Deloitte Touche Tohmatsu/Exame, nº 32 – Abril/junho, 2011.

NOVAES, Regina Célia Reyes. *Prefácio.* In CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de. (Orgs). **Juventude e Políticas Sociais no Brasil** – Brasília:IPEA, 2009.

OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). *Apresentação do Relatório Econômico de 2006*. Rio de Janeiro, 24nov2006.

OIT (Organização Internacional do Trabalho) – **Trabalho Decente e Juventude** - América Latina, 2007.

PARENTE**,** Milena. Duelo de Gerações. **Revista Época**. Gestão & Negócios. São Paulo: Ed. Globo, p. 66-71, 2011.

PATTO, Maria Helena Souza. **Mutações do Cativeiro: escritos de psicologia e política.** São Paulo: Hacker/Edusp, 2000.

PETITAT, André. *Produção da escola. Produção da sociedade. Análise sócio histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

POCHMANN, Marcio. **A Batalha pelo primeiro emprego: a situação atual e as perspectivas do jovem no mercado de trabalho brasileiro.** 2ª ed. – São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

_____. *Entrevista sobre as Saídas do Desemprego Juvenil*. **Ação Educativa**. s/d disponível em: www.acaoeducativa.org, acesso em maio 2011.

RODRIGUES, José. **Os Empresários do Ensino e a Reforma da Educação Superior do Governo Lula da Silva -** UFF: CNPq - GT: Trabalho e Educação / nº09, 2007.

ROGGERO, Rosemary. *A vida simulada no capitalismo: percurso metodológico da pesquisa.* CROCHIK, José Leon e SASS, Odair (orgs) **Teoria Crítica e Formação do Indivíduo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 139-152.

_____ *Uma Leitura sobre o Desenvolvimento do Setor Terciário no movimento contemporâneo do capital e suas relações com a qualificação profissional*. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, vol 24, n.3, set./dez., 1998.

_____ *A aparente inovação no discurso pedagógico e a concreta reiteração da dominação social*. **Revista Brasileira de Lingüística**, vol 12, n.1, ano 29, São Paulo: SBPL/Terceira Margem, 2003. P. 287-302. ISSN – 0102-6798

_____ **A Vida Simulada no Capitalismo: formação e trabalho na Arquitetura**. São Paulo:Letras e Voz, 2010.

_____ *Inovação e reiteração no discurso das reformas educacionais no Brasil* **Revista Brasileira de Lingüística**, vol 12, n.1, ano 29, São Paulo: SBPL/Terceira Margem, 2003. P. 287-302. ISSN – 0102-6798

_____ **Políticas em Educação: uma leitura ácida do papel do intelectual em prol de uma formação humana emancipada.** 2010, mimeo.

SAAD, Elaine. *Empregabilidade*. In BOOG, Gustavo e Madalena. (Coord.) **Manual de Gestão de Pessoas e Equipes**: estratégias e tendências. São Paulo: Gente, volume II, 2002.

SASS, Odair. ***Repercussões do pensamento crítico de Theodor Adorno.*** In **Revista Educação.** Ano II – Especial Adorno Pensa a Educação: Biblioteca do Professor. São Paulo/ Editora Segmento, 2009.

SOUZA, César. *Os novos paradigmas de um mundo em transformação*. In BOOG, Gustavo e Madalena. (Coord.) **Manual de Gestão de Pessoas e Equipes**: estratégias e tendências. São Paulo: Gente, volume I, 2002.

SOUZA, Regina Magalhães de. **Escola e Juventude: o aprender a aprender**. São Paulo: EDUC /Paulus, 2003.

SPOSITO**,** M.P. (Coordenação). **Juventude e Escolarização** (1980-1998). Brasília:MEC/Inep/Comped, 2000.

_____ **Estado da Arte sobre Juventude na Pós-graduação Brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006),** volume 2. Belo Horizonte:Argvmentvm, 2009.

THOMPSON**,** Paul. **História Falada: memória, rede e mudança social** / Coordenadores Karen Worcman e Jesus Vasquez Pereira. São Paulo: SESC SP: Museu da Pessoa: Imprensa Oficial do Estado de SP, 2006.

UNESCO, UNICEF, PNUD, BANCO MUNDIAL. *Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Conferência Mundial sobre "Educação para todos".* Jomtien, Tailândia, março 1990.

WELLER**,** Wivian. *A Atualidade do Conceito de Gerações de Karl Mannheim.* **Sociedade e Estado.** Vol 25 nº 2 Brasília, Maio/Agosto 2010. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922010000200004. Acesso em 20.01.2012.