



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

GERUZA TAVARES D'AVILA

**MOVIMENTOS LABORAIS E SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO  
TRABALHO POR JOVENS PROFISSIONAIS**

FLORIANÓPOLIS, SC

2014



GERUZA TAVARES D'AVILA

**MOVIMENTOS LABORAIS E SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO  
TRABALHO POR JOVENS PROFISSIONAIS**

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Doutora em Psicologia pelo Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientadora: Profa. Dra Maria Chalfin Coutinho

FLORIANÓPOLIS, SC

2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

D'Avila, Geruza Tavares  
Movimentos laborais e sentidos atribuídos ao trabalho  
por jovens profissionais / Geruza Tavares D'Avila ;  
orientadora, Maria Chalfin Coutinho - Florianópolis, SC,  
2014.  
347 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa  
de Pós-Graduação em Psicologia.

Inclui referências

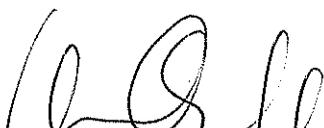
1. Psicologia. 2. Jovens profissionais. 3.  
Universidade. 4. Sentidos do trabalho. I. Coutinho, Maria  
Chalfin. II. Universidade Federal de Santa Catarina.  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

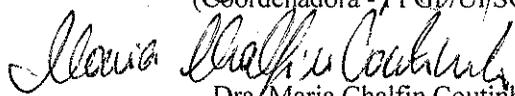
*Geruza Tavares D'Avila*

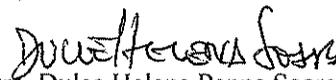
***Movimentos laborais e sentidos atribuídos ao trabalho por jovens  
profissionais***

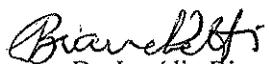
Tese aprovada como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina.

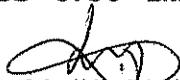
Florianópolis, 22 de agosto de 2014.

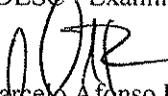
  
Dra. Carmen Leonina Ojeda Ocampo Moré  
(Coordenadora - PPGP/UFSC)

  
Dra. Maria Chalfin Coutinho  
(PPGP - UFSC - Orientadora)

  
Dra. Dulce Helena Penna Soares  
(PPGP - UFSC - Examinadora)

  
Dr. Lucidio Bianchetti  
(PPGE - UFSC - Examinador)

  
Dra. Mariléia Maria da Silva  
(PPGE - UDESC - Examinadora)

  
Dr. Marcelo Afonso Ribeiro  
(PPGPS/IP - USP - Examinador)



Dra. Mériti de Souza  
(UFSC – Suplente)

Dra. Vera Regina Roesler  
(UPC – Suplente)



Às várias gerações da minha família,  
especialmente a dos meus pais e irmãos,  
e aos jovens profissionais.



## AGRADECIMENTOS

---

Num percurso doutoral, muitos foram os momentos de encontros, trocas e contribuições. Gostaria, então, de agradecer àqueles(as) cujo apoio foi destacado.

À professora Dra. Maria Chalfin Coutinho por todos os conhecimentos compartilhados, pela sua postura política e acadêmica, as quais foram/estão sendo inspiradores para a minha própria postura enquanto professora e pesquisadora! Não posso expressar em palavras toda a minha admiração.

À professora Dra. Dulce Helena Penna Soares por acreditar em mim num momento tão difícil quanto a graduação, por me apresentar ao mundo acadêmico e laboral de forma tão amorosa! A função “Telê” realmente continua mostrando seus efeitos...

Aos professores Dra. Mariléia Maria da Silva e Dr. Lucídio Bianchetti por realizarem importantes contribuições já no momento da banca de Qualificação, indicando leituras que muito auxiliaram a entender o complexo campo das trajetórias dos jovens profissionais. Ao prof. Dr. Marcelo Afonso Ribeiro, pela disponibilidade e aceite em participar da Banca Examinadora.

Às professoras Dra. Mériti de Souza e Dra. Vera Regina Roesler as quais auxiliaram desde a elaboração dos problemas de pesquisa, sugerindo e incentivando o desenvolvimento do estudo.

Às professoras Dra. Teresa Cristina Othenio Cordeiro Carreiro e Dra. Tânia Regina Raitz, pela disponibilidade e cordialidade ao compartilhar suas experiências de pesquisa.

À Universidade Federal de Santa Catarina, especialmente, ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia e ao Departamento de Psicologia, por me receberem desde a graduação, depois no mestrado, como professora substituta e, por último, no curso de doutorado! Obrigada a todos(as) professores(as) que torceram pelas minhas conquistas.

À Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, especialmente nas figuras dos Chefes do Departamento de Administração e Turismo (DAT), Ma. Denise Carvalho Takenaka e Dr. Francisco Mendes Coelho; dos professores do curso de Turismo, Ma. Luciana Thais Villa Gonzalez e do coordenador do curso Me. Ricardo Costa; dos professores do curso de Ciências Econômicas Me. Adrianno Oliveira Rodrigues e, do

Coordenador do curso, Dr. Robson Dias da Silva, do técnico de assuntos educacionais da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) em Nova Iguaçu, Sr. Edvaldo Pereira, do Diretor do Departamento de Assuntos Acadêmicos e Registro Geral (DAARG), Sr. Leonardo de Gil Torres, e finalmente dos técnicos Wesley Souza e Maurício Bittencourt.

Aos(às) amigos(as) Dra. Janaina Machado Simões, que desde Rio Grande já estava presente em minha trajetória, foste fundamental nos momentos mais difíceis; Ma. Renata Monteiro, que auxiliou, inclusive, disponibilizando sua sala de aula para a realização de uma das minhas entrevistas; Ma. Aline Fernandes Guimarães pelas longas conversas e demonstrações de afeto; Dr. Leonardo Darbilly por sempre estimular os cafés e os momentos acadêmicos, agendando até mesmo uma sala para uma das minhas entrevistas em seu local de doutoramento, à Luciana por ter sido como uma integrante de minha família ao longo deste percurso e, finalmente, à Ma. Denise Pires de Andrade por apontar novos caminhos... À Rita de Cássia Cunha de Queiroz pela torcida e ajuda providencial nos últimos ajustes.

Às amigas Ma. Tais Evangelho Zavareze por me ajudar em todo o período do doutorado, de diversas formas; Dr.a. Fernanda Graudenz Muller e Ma. Nadia Rocha Veriguine, companheiras de viagem doutoral. À Pricila Albrecht Bornholdt, David Souza, Andréia Sias, Marcelo Machado e Lucas por incentivarem a conclusão do estudo, entendendo as minhas ausências.

Aos professores, amigos(as) e colegas do Núcleo de Estudos do Trabalho e Constituição do Sujeito, em especial, Dr. Carlos Naujorks, Regina Célia Borges, Laila Graf, Tielly Maders, Débora Diana e Maria Fernanda Diogo. Regina e Tielly, obrigada pela disponibilidade costumeira!

À Angela Beatriz Sand, Lucia Torres e Marcus Vinicus por potencializarem minhas ações e projetos, auxiliando a tornar-me uma pessoa melhor...

À minha família, antes de agradecer, primeiro digo que sinto muito pelas ausências ao longo de todos esses anos de estudos, desde a graduação nesta Universidade! Obrigada por estimularem meus sonhos, mesmo que isso nos afastasse geograficamente! Lembrem-se que estão sempre comigo, pois os carrego no coração. Eu não teria chegado até aqui sem o apoio de cada um...

Antes de concluir, agradeço também aos estudantes da disciplina de Orientação e Planejamento de Carreira que durante as discussões em

sala de aula ao longo dos anos em que fui professora substituta na UFSC me provocavam com suas narrativas quanto ao entendimento dos diversos percursos seguidos profissionalmente, mostrando que haviam muitas “zonas nebulosas” a serem investigadas. Também aos estudantes que ministrou aulas atualmente na UFRRJ, no *campus* de Nova Iguaçu, pois trabalhar com vocês, na cidade e no Estado de vocês é um grande desafio! Obrigada por todo o carinho ao longo das aulas e por me deixarem aprender tanto ao longo dos quatro anos que já estou completando de Rural.

Finalmente aos concluintes dos cursos de Administração, Turismo e Ciências Econômicas da Rural que dividiram comigo suas trajetórias e a de suas famílias, desabafaram suas angústias, decepções e também alegrias, e deram sua voz para que novos caminhos possam ser trilhados nas suas áreas de formação, podendo contribuir para a construção de um “mundo do trabalho”, um mundo, melhor. Como já lhes disse em outros momentos da pesquisa, sem suas participações esta Tese não estaria materializada.



E, assim, essas decisões da mente surgem, nela, com a mesma necessidade com que surgem as ideias das coisas existentes em ato. Aqueles, portanto, que julgam que é pela livre decisão da mente que falam, calam, ou fazem qualquer outra coisa, sonham de olhos abertos.

Benedictus de Spinoza



## RESUMO

D'AVILA, Geruza Tavares. **Movimentos laborais e sentidos atribuídos ao trabalho por jovens profissionais.** Florianópolis, 2014. 347 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maria Chalfin Coutinho.

Defesa: 22. Agosto. 2014.

Diante de um contexto de transformações em diversas esferas da vida humana, o trabalho torna-se cada vez mais multifacetado e polissêmico, o que afeta toda a classe-que-vive-do-trabalho, muito mais heterogênea. Nesta tese o foco foram os jovens, em especial aqueles com titulação universitária, considerando o incentivo ao acesso à universidade nos últimos anos. Assim sendo, o objetivo foi o de compreender as relações entre os movimentos laborais e os sentidos atribuídos ao trabalho por jovens profissionais. Tendo como aporte teórico a Psicologia Sócio-Histórica, foram realizadas 16 entrevistas com jovens que haviam finalizado seus cursos de bacharelado noturno, a saber, Administração, Turismo e Ciências Econômicas, no *campus* da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, em Nova Iguaçu, inaugurado em 2010. As análises foram construídas por meio dos Núcleos de Significação, sendo utilizado como recurso auxiliar à entrevista o desenho da trajetória socioprofissional (TSP). Na análise das informações coletadas foram construídos quatro núcleos: 1) Marcas sociais; 2) As vivências universitárias e os cursos de bacharelado; 3) Trajetórias laborais; e 4) Concepções sobre o trabalho. No primeiro, consideraram-se como principal marca as mediações familiares e de escolarização, e nessas o fato de os entrevistados indicarem a necessidade de darem certo seus projetos profissionais e de vida. Suas vivências apontam um esforço familiar para possibilitar apoio, subjetivo e objetivo, quanto à não interrupção dos estudos, principalmente na passagem do ensino médio para as instituições de ensino superior, poupando-lhes a obrigação de trabalhar durante esse percurso. As vivências universitárias ao longo dos cursos de bacharelado foram consideradas semelhantes em alguns pontos, mas também peculiares em cada um dos cursos investigados. Ademais, após o período do curso de graduação, os entrevistados ressaltaram o desejo de retornar aos bancos escolares, em nível de pós-

graduação. Durante suas graduações foram destacados o efeito cursinho, o exame vestibular, a busca pelas universidades públicas, a escolha pelo ensino noturno e pela Rural, a escolha profissional, o ingresso no *campus* e o tensionamento da educação com o trabalho dentro da universidade. Esses indicadores evidenciados ao longo da investigação pelos entrevistados configuram, então, as vivências dentro da universidade como um marco em suas trajetórias, transformando suas percepções sobre a vida de maneira geral. As trajetórias laborais foram organizadas em torno das vivências antes, durante e depois da universidade, além de identificadas as antecipações de futuro profissional dos entrevistados, predominantes em relação aos projetos familiares ou de outra ordem. As concepções de trabalho apresentadas confirmam o trabalho sob a forma de emprego, mas também pela transformação do ser social. O aspecto da sobrevivência foi igualmente mencionado, dentre uma multiplicidade de significações possível. Finalmente, evidencia-se o caráter predominantemente social dos movimentos laborais, assim como são balizadas as marcas de precariedade e provisoriedade nesses movimentos em direção ao mundo do trabalho.

**Palavras-chave:** Jovens profissionais. Universidade. Sentidos do trabalho.

## ABSTRACT

---

Front of a context of transformations in several areas of the human life, work has become more and more polysemic and multifaceted affecting a much more heterogeneous working class. In this thesis the focus was on young people, especially those with a University Degree considering the recent encouragement for University access. Therefore, the aim of this thesis was to understand the relations between the meanings and the labor movements attributed to work by young professionals. Considering the Sociohistorical Psychology theoretical apport, we interviewed sixteen young people who had finished their evening graduation course in areas like Administration, Tourism and Economics from the *campus* of UFRRJ in Nova Iguaçu, which was inaugurated in 2010. The analysis was built by the Meaning Core using the interview and the drawing of the Social Professional Trajectory (TSP) as an auxiliary resource. During the analysis process the collected information four core were build: 1) Social Marks, 2) College living experiences and the bachelorship courses, 3) Labor Trajectories e, 4) Work Conceptions. First, it was considered as the main feature, the family and school mediations in which the fact of the interviewees indicate the need of successful living and professional projects. Their living experiences point to a familiar effort in order to give objective and subjective support for not interrupting their studies mainly the passage from High School to University, preventing them from the obligation of working during the bachelorship courses were considered similar in some points, but also peculiar in each of the studied courses. Furthermore, after the period of the graduation course, the interviewees showed the desire of going back to the university seats, in a post-graduation level. The preparation effect, the entrance examination, the search for public universities as well as the choice for Rural University in an evening course, the professional choice, the entrance in the campus were highlighted during their graduation, and also the tension between education and work inside the university. During the research, the interviewees highlighted these indicators which set up their living experiences in the University as a mark in their path, changing their perceptions about life in general. Besides identifying the Professional future anticipations of the interviewees predominant in relation to the family projects or others, the labor paths were organized considering their living experiences before, during and after the university period. The presented conceptions of the work confirm the work in the way of

job but also through the change of their social beings. The aspect of survival was equally mentioned among all possible multiplicity of meanings. Finally it points the predominant social nature of the labor movements as well as the signs of precariousness and temporariness were delimited in these movements towards the world of work.

**Key words:** Young professionals; University; Senses of work.

## RÉSUMÉ

---

Face à un contexte de transformation dans diverses sphères de la vie humaine, le travail devient de plus en plus complexe et polysémique, ce qui affecte toute la classe-qui-vit-du-travail, beaucoup plus hétérogène. Cette thèse est centrée sur les jeunes, notamment les diplômés universitaires, prenant en compte l'encouragement à l'accès à l'université de ces dernières années. De sorte que l'objectif a été de comprendre les relations entre les mouvements de travailleurs et les sens attribués au travail chez les jeunes professionnels. En s'appuyant sur l'apport théorique de la psychologie socio-historique, seize interviews ont été réalisées auprès de jeunes diplômés des cursus d'Administration, Tourisme et Sciences économiques, suivis en période nocturne à l'Université Fédérale Rurale de Rio de Janeiro, campus de Nova Iguaçu, inauguré en 2010. Les analyses ont été construites au moyen des Centres de Signification en utilisant, comme ressource auxiliaire à l'interview, le schéma de Trajectoire Socio-Professionnelle (TSP). À partir de l'analyse des données collectées, quatre «centres» ont été constitués: 1) Marques sociales; 2) Vécus universitaires et cursus de formation; 3) Trajectoires de travail et, 4) Conceptions du travail. Dans le premier, les interventions familiales et scolaires ont été prises en compte comme marque principale et, au sein de celles-ci, le fait que les interviewés ont manifesté le besoin de succès dans leurs projets professionnels et personnels. Leurs vécus pointent l'effort familial pour leur fournir un soutien, subjectif et objectif, quant à la non-interruption des études, principalement lors du passage du Lycée à l'Université, leur épargnant le besoin de travailler durant leur parcours d'études. Les vécus universitaires tout au long des cursus étudiés ont montré des similitudes sur certains points, tout en conservant des spécificités pour chacun d'eux en particulier. On a constaté, de plus, le souhait des interviewés de poursuivre leurs études universitaires au niveau supérieur après leur période de formation initiale. Ils ont souligné, au cours de leur trajectoire scolaire, les cours préparatoires, les concours d'entrée en université, la préférence pour les universités d'État, le choix de formation en période nocturne et pour l'Université Rurale en particulier, les choix professionnels, l'arrivée sur le campus et la tension entre l'enseignement et le travail à l'université. Ces indicateurs, mis en évidence au cours de l'étude par les interviewés, composent de ce fait les vécus au sein de l'université, tel un seuil dans leurs trajectoires sociales, transformant, d'une manière large, leurs perceptions de la vie.

Les Trajectoires de travail ont été construites autour des vécus avant, pendant et après l'université, et ont également noté les anticipations d'avenir professionnel des interviewés, préoccupation prédominante par rapport aux projets familiaux ou de tous autres ordres. Les conceptions du travail, telles que présentées, confirment la vision du travail en tant qu'emploi, mais également quant à la transformation de l'être social. L'aspect utilitaire de survie a aussi été mentionné, parmi une multitude de significations possibles. Finalement, la prédominance de la nature sociale des mouvements de travailleurs est mise en évidence, tout comme sont repérées les marques du caractère provisoire et précaire de ces mouvements dirigés vers le monde du travail.

**Mots-clés:** jeunes professionnels; université; sens du travail.

## LISTA DE QUADROS

---

Quadro 1: Caracterização dos interlocutores da pesquisa, bacharéis em Administração .....	109
Quadro 2: Caracterização dos interlocutores da pesquisa, bacharéis em Turismo.....	110
Quadro 3: Caracterização dos interlocutores da pesquisa, bacharéis em Ciências Econômicas.....	111
Quadro 4: Processo de Nuclearização realizado a partir das aglutinações dos pré-indicadores da entrevista transcrita de Moisés, bem como no diálogo com todos os indicadores dos demais sujeitos .....	121
Quadro 5: Vivências laborais dos jovens profissionais organizadas por períodos: antes, durante e depois da conclusão .....	244
Quadro 6: Tensões entre o futuro planejado e o futuro imprevisível .....	276
Quadro 7: Movimentos de inserção e permanência pela trajetória laboral .....	282



## LISTA DE FIGURAS

---

Figura 1: Processos de Aglutinação e Nuclearização das informações coletadas no campo .....	120
Figura 2: Localização da Baixada Fluminense na região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro – Brasil .....	125



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

---

ABBTUR	– Associação Brasileira de Turismólogos e Profissionais do Turismo
ANDES-SN	– Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
CAP	– Colégio de Aplicação
CBO	– Classificação Brasileira de Ocupações
CEPSH	– Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CFA	– Conselho Federal de Administração
CIEE	– Centro de Integração Empresa-Escola
CLT	– Consolidação das Leis do Trabalho
CNRS	– <i>Centre National de la Recherche Scientifique</i>
CNS	– Conselho Nacional de Saúde
CRA	– Conselho Regional de Administração
EaD	– Ensino a Distância
ECA	– Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	– Ensino Fundamental
EJ	– Empresa Júnior
EM	– Ensino Médio
ENEM	– Exame Nacional do Ensino Médio
ET	– Ensino Técnico
FIES	– Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	– Fundo Monetário Internacional
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	– Instituições de Ensino Superior
IFES	– Instituições Federais de Ensino Superior

INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIOP	– Laboratório de Informação e Orientação Profissional
MBA	– <i>Master of Business Administration</i>
ME	– Movimento Estudantil
MEC	– Ministério da Educação
MOW	– <i>Meaning of Work Internacional Research Team</i>
MS	– Ministério da Saúde
MTE	– Ministério do Trabalho e Emprego
NETCOS	– Núcleo de Estudos do Trabalho e Constituição do Sujeito
OCDE	– <i>Organisation de Coopération et de Développement Économiques</i>
OP	– Orientação Profissional
OV	– Orientação Vocacional ou Orientação ao Vestibulando
PEA	– População Economicamente Ativa
PEC	– Proposta de Emenda Constitucional
PGT	– Programa Trainee
PIBIC	– Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PISA	– <i>Programme for International Student Assessment</i>
PNAES	– Plano Nacional de Assistência Estudantil
PPGP	– Programa de Pós-Graduação em Psicologia
PROEJA	– Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROIC	– Programa Interno de Bolsa de Iniciação Científica

PROUNI	– Programa Universidade para Todos
REUNI	– Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAE	– Secretaria de Assuntos Estratégicos
SINAJUVE	– Sistema Nacional de Juventude
SM	– Salário Mínimo
SNJ	– Secretaria Nacional de Juventude
SOP	– Serviço de Orientação Profissional da UFRGS
TCH	– Teoria do Capital Humano
TCLE	– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRALS	– <i>Transiciones Académicas y Laborales</i>
TSP	– Trajetória Sócio Profissional
UEB	– Universidade Estadual da Baixada Fluminense
UERJ	– Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	– Universidade Federal Fluminense
UFRGS	– Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	– Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	– Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC	– Universidade Federal de Santa Catarina
UNIBAF	– Universidade Federal da Baixada Fluminense
UNIRIO	– Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
USP	– Universidade de São Paulo



## SUMÁRIO

---

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>35</b>
<b>2 AS ESCOLHAS TEÓRICAS .....</b>	<b>47</b>
2.1 JUVENTUDES, EDUCAÇÃO E TRABALHO.....	47
2.2 PROFISSIONALIZAÇÃO E OS MOVIMENTOS LABORAIS.....	67
2.3 OS PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO E OS SENTIDOS DO TRABALHO .	88
<b>3 MÉTODO.....</b>	<b>101</b>
3.1 PRECEITOS ÉTICOS DO ESTUDO .....	102
3.2 A PESQUISA EXPLORATÓRIA.....	104
3.3 O CONTEXTO DA PESQUISA E SEUS PARTICIPANTES .....	106
3.4 OS PROCEDIMENTOS DO ESTUDO.....	112
3.5 OS PROCEDIMENTOS PARA LEVANTAMENTO DAS INFORMAÇÕES .....	113
3.5.1 <i>As entrevistas realizadas</i> .....	113
3.5.2 <i>A construção da trajetória socioprofissional dos interlocutores</i> .....	115
3.6 A ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES.....	117
<b>4 CAMPO E SÍNTESE BIOGRÁFICA DOS INTERLOCUTORES DA PESQUISA .....</b>	<b>123</b>
4.1 A UNIVERSIDADE RURAL E OS CURSOS DE BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS ECONÔMICAS E TURISMO .....	123
4.2 SÍNTESE BIOGRÁFICA DOS INTERLOCUTORES .....	133
4.2.1 <i>Os(as) administradores(as)</i> .....	133
4.2.2 <i>Os(as) turismólogos(as)</i> .....	142
4.2.3 <i>Os(as) economistas</i> .....	147
<b>5 MARCAS SOCIAIS: MEDIAÇÕES PARA A SUBJETIVAÇÃO E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS.....</b>	<b>155</b>
5.1 MARCAS FAMILIARES .....	156
5.1.1 <i>As histórias familiares desconhecidas</i> .....	157
5.1.2 <i>As situações de luto e doenças familiares</i> .....	157
5.1.3 <i>As ocupações rurais ou com baixa remuneração das gerações dos avós/pais</i> .....	158
5.1.4 <i>O desemprego vivenciado pelos pais na infância dos bacharéis</i> .....	161

5.1.5 A participação das mães no sustento familiar.....	163
5.1.6 As migrações familiares .....	164
5.1.7 A primeira geração familiar a ingressar numa IFES.....	166
5.1.8 Expectativas dos pais e avós quanto ao projeto profissional dos jovens .....	168
5.2 MARCAS DA ESCOLARIZAÇÃO .....	172
5.2.1 A qualidade do ensino ao longo do EF e do EM.....	173
5.2.2 A articulação entre o estudo e o trabalho ao longo do EF e do EM.....	177
<b>6 A UNIVERSIDADE E OS CURSOS DE BACHARELADO.....</b>	<b>183</b>
6.1 UNIVERSIDADE: “UM MARCO” NA VIDA DOS ESTUDANTES .....	183
6.1.1 O “efeito cursinho” .....	184
6.1.2 Vestibulares .....	188
6.1.3 A preferência pelos cursos superiores das universidades públicas .....	191
6.1.4 A escolha pelo turno da noite e pelo campus na cidade de Nova Iguaçu .....	192
6.1.5 As escolhas profissionais.....	195
6.1.6 O ingresso no campus de Nova Iguaçu .....	205
6.1.7 O “trabalhador-estudante” e o “estudante-trabalhador” .....	211
6.1.8 A finalização do curso.....	216
6.1.9 “O alongamento da escolarização” .....	219
6.2 VIVÊNCIAS NO CURSO DE TURISMO: “TURISMÓLOGO, O QUE É ISSO?” .....	224
6.3 VIVÊNCIAS NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO: “VAI PROCURAR O ESTÁGIO” .....	230
6.4 VIVÊNCIAS NO CURSO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS: “VOU SER SÓ UM ECONOMISTA” .....	236
<b>7 AS TRAJETÓRIAS LABORAIS E AS CONCEPÇÕES DE TRABALHO.....</b>	<b>241</b>
7.1 NARRAÇÕES DO PASSADO.....	241
7.1.1 Antes do ingresso na Rural.....	245
7.1.2 Durante a graduação na Rural .....	249
7.1.3 Após a formatura na Rural.....	268
7.2 ANTECIPAÇÕES DE FUTURO .....	276
7.3 DA BUSCA PELA INSERÇÃO NO MERCADO ÀS CONCEPÇÕES DE TRABALHO .....	283
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>299</b>

<b>9 REFERÊNCIAS</b> .....	<b>305</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>339</b>
ANEXO A – CERTIFICADO DE APROVAÇÃO DO PROJETO PELO CEPESH DA UFSC .....	340
ANEXO B - MODELO DE TSP APRESENTADA AOS SUJEITOS DA PESQUISA .....	341
ANEXO C – TSP DESENHADA POR JOÃO .....	342
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>343</b>
APÊNDICE A – TCLE .....	344
APÊNDICE B – AGRADECIMENTO AOS PARTICÍPES E DEVOLUÇÃO DO MATERIAL COLETADO .....	345
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	346



## 1 INTRODUÇÃO

---

Desde o microcosmo familiar, os indivíduos são educados e forjados para o trabalho.

Ricardo Antunes

A materialização do presente estudo foi motivada tanto pelas primeiras experiências de pesquisa e de trabalho como também pela vivência como professora em distintas instituições federais de ensino superior (IFES), com contrato temporário num primeiro momento e com posterior vínculo de trabalho estatutário. O trajeto como acadêmica do curso de graduação em Psicologia permitiu desenvolver duas pesquisas como estudante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFSC 2001/2002<sup>1</sup> e PIBIC/UFSC 2002/2003<sup>2</sup>) sobre o acesso ao ensino superior e a orientação profissional (OP).<sup>3</sup> Tais

---

<sup>1</sup> A pesquisa *Vestibular – Fatores geradores de ansiedade na “cena da prova”* tinha como objetivo identificar alguns fatores capazes de gerar ansiedade na “cena da prova” do Exame Vestibular (D’AVILA; SOARES, 2003). Dois momentos caracterizaram essa pesquisa. No primeiro deles, no mês anterior ao Exame Vestibular da UFSC, no ano de 2002, foram questionados por endereço eletrônico cerca de 400 candidatos, sobretudo, sobre sentimentos e percepções relacionados à preparação para o exame. No segundo momento da pesquisa, os sujeitos que estavam prestando Vestibular foram entrevistados brevemente horas antes da realização da prova, no *campus* da universidade. Os resultados encontrados mostraram que o medo de reprovação no exame, bem como a possibilidade de decepcionar os pais eram os fatores capazes de gerar mais ansiedade para aqueles que prestaram o Vestibular no referido ano.

<sup>2</sup> Durante o projeto *A orientação ao vestibulando (OV): aliviando a ansiedade no mês anterior ao exame* foi investigado pelas pesquisadoras o impacto do processo de orientação ao vestibulando no que tange à mudança nos níveis de ansiedade dos candidatos que se preparavam para tal processo seletivo da universidade (PIMENTEL; D’AVILA; SOARES, 2005). Observou-se que as técnicas de dinâmica de grupo utilizadas no processo de OV contribuíram para a preparação psicológica dos estudantes para o Exame Vestibular, uma vez que os níveis de ansiedade avaliados antes e depois do processo mencionado apresentaram diferenças significativas.

<sup>3</sup> O processo de OP será explicado posteriormente, mas foi entendido a partir da participação da pesquisadora como membro do Laboratório de Informação e Orientação Profissional (LIOP) da UFSC.

estudos fomentaram, sobremaneira, o ingresso da pesquisadora como mestranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP).

Na dissertação de mestrado (D'AVILA, 2006) foram investigados os projetos de vida e profissionais de estudantes que participavam do cursinho pré-vestibular popular da UFSC no ano de 2005. A partir da análise das redações e das entrevistas realizadas com esses vestibulandos, foram observadas algumas repercussões da participação no referido cursinho para o futuro dos estudantes, configurando o ensino superior como um projeto profissional para atingir um projeto de vida mais amplo, nesse caso, o de “ser alguém”; de estar incluído em espaços que antes não estavam acessíveis devido à condição de origem dos sujeitos pesquisados (D'AVILA et al., 2011a).

Como professora substituta, foi possível observar nos formandos suas angústias e ansiedades no que se refere ao ingresso profissional após o término do curso superior, quando esse alunado vivencia a finalização do curso universitário e intensifica os contatos com o “mundo do trabalho”. Em decorrência dessas experiências e de outras investigações realizadas no campo da OP resultaram duas publicações. Em uma delas as pesquisadoras investigaram a percepção de estudantes sobre uma das disciplinas ministradas<sup>4</sup> cuja ementa contemplava dentre outros conteúdos, a preparação para a finalização da universidade e o ingresso no mercado de trabalho (VERIGUINE et al., 2010b). Ponderou-se, então, que a participação do alunado nesse componente curricular ampliou a concepção sobre o “mundo do trabalho”, abrindo “espaço dentro da universidade para apoio emocional nesse momento de transição e para a troca e o compartilhamento de ideias, sem um julgamento técnico específico” (VERIGUINE et al., 2010a, p. 94).

A outra investigação relacionada a esta tese analisou as possibilidades de ingresso profissional de sete estudantes formandos de diversas áreas.<sup>5</sup> Nas entrevistas realizadas, os partícipes manifestaram diversos sentimentos associados ao seu ingresso profissional com a titulação universitária, o que, em alguns momentos, significou medo, otimismo, apreensão ou mesmo idealização. A angústia decorreu do desconhecimento quanto ao seu ingresso no mercado de trabalho, não

---

<sup>4</sup> A disciplina ministrada (ou componente curricular – de acordo com a denominação proposta pelo MEC) era a de Orientação e Planejamento de Carreira enquanto professora temporária da UFSC. Para mais esclarecimentos sobre a disciplina, vide em Dias e Soares (2009).

<sup>5</sup> Esta publicação imprime parcialmente os resultados da pesquisa de mestrado de Veriguine (2008).

obstante, ao mesmo tempo, demonstraram expectativas positivas quanto a sua busca pelo primeiro emprego após a formatura. Em alguns trechos extraídos dessas entrevistas, dado o desejo dos estudantes por realização profissional, o discurso veiculou um descolamento da realidade, desconsiderando as possíveis dificuldades relacionadas ao ingresso profissional (VERIGUINE et al., 2010a).

Logo, pode-se dizer que na presente Tese a pesquisadora dá continuidade aos temas de pesquisa trilhados anteriormente, mas, neste caso, buscou compreender a relação entre os sentidos e as trajetórias laborais,<sup>6</sup> as quais estão sendo nomeadas de movimentos com destaque para o caráter processual desta categoria analítica<sup>7</sup>.

Sentidos e significados do trabalho, termos correlatos mas não sinônimos, são categorias de análise estudadas por diferentes vieses teórico-epistemológicos nas áreas do conhecimento ditas humanas ou sociais. Em Psicologia, lócus da tese que ora se apresenta, destacam-se as matrizes teóricas Cognitivista, Construcionista, Existencialista e dos Estudos Culturais; e a matriz Sócio-Histórica (TOLFO et al., 2011). No presente estudo, a última foi utilizada como uma das possibilidades de se compreenderem os sentidos do trabalho, uma vez que há uma preocupação nessa perspectiva teórica quanto à integração das dimensões cognitiva, afetiva e biológica do ser humano.

O trabalho é uma atividade intencional capaz de produzir diversos sentidos para homens e mulheres e, dessa forma, tem a possibilidade de transformar tanto o próprio trabalho como também esses mesmos homens e mulheres; consequentemente, a sociedade onde vivem. Esse processo concretiza-se pela relação entre o homem e a natureza, em que ambos se modificam e são modificados um pelo outro, sendo, portanto, uma relação dialética (MARX, 1844/2010). Como assinala Coutinho (2006), o trabalho se configura como elemento constitutivo do sujeito e, portanto, sua relevância, de acordo com Ribeiro (2009) apresenta-se “como potencial estruturador da existência

---

<sup>6</sup> As trajetórias identitárias (COUTINHO, 2009) ou trajetórias socioprofissionais (SOARES; SESTREN, 2007) apontam uma teoria que relacione processos identitários e trabalho, antes de serem consideradas como uma estratégia metodológica. Coutinho (2009, p. 195) considera a “investigação das trajetórias ocupacionais como uma estratégia promissora para compreensão das continuidades e das mudanças nos modos de ser trabalhador na contemporaneidade”, apontando a importância dos estudos que analisam a dimensão subjetiva dos trabalhadores, nas mais diversas disciplinas que se propõem a investigar a relação homem e trabalho.

<sup>7</sup> Oportunamente, a noção de movimento será apresentada.

humana e mediador primordial da relação com o mundo e com os outros” (RIBEIRO, 2009, p. 334).

O “mundo do trabalho”, expressão difundida tanto pela linguagem coloquial como pela acadêmica, alude a um espaço em que o trabalho é soberano diante das demais instâncias da vida contemporânea. Uma possibilidade de tradução dessa metáfora é mencionada por Guimarães (2005)<sup>8</sup> e aponta toda a sua inconformidade com o termo, uma vez que esse “mundo do trabalho” é constituído por outras áreas que se encontram para além das fronteiras desse “mundo”. Nesta tese, ao utilizar tal expressão, quer se considerar as transformações de ordem econômica, tecnológica, política e social ocorridas nesse cenário ao longo dos tempos, tornando o trabalho mais precário, efêmero e transitório na contemporaneidade; e, em decorrência disso, transformando também o modo de ser dos sujeitos (COUTINHO; KRAWULSKI; SOARES, 2007). Como afirma Antunes (2011, p. 437) “o que está em curso no mundo do trabalho é o avanço e a ampliação de um processo de precarização estrutural do trabalho em escala global” o que configura para esse autor uma nova morfologia do trabalho<sup>9</sup>.

Logo, as transformações do/no mundo do trabalho atingiram não só a materialidade da classe-que-vive-do-trabalho, mas afetaram também a subjetividade de todos os sujeitos, dada a centralidade dessa categoria (ANTUNES, 2010a, p. 23). Tais transformações atingem a todos, mas, em especial, os jovens que buscam inserção laboral e, de forma particular, aqueles que concluem seus cursos superiores (MATTOS; BIANCHETTI, 2008; PETERS; RAITZ, 2011; SILVA, 2004a). Sendo assim, tanto as transformações ocorridas no mundo do trabalho como o contexto familiar, o laboral e o acadêmico que esse estudante frequenta contribuem para a produção de sentidos do trabalho, assim como a trajetória desenvolvida desde os primeiros anos universitários. A produção de sentidos pode estar vinculada a todas as suas experiências enquanto estudante, como bolsista, como estagiário, dentre outras vivências acadêmicas, mas também às concepções de

---

<sup>8</sup> Cabe explicar que Guimarães (2005) ao falar dessa metáfora parte da discussão sobre a centralidade do trabalho a qual a partir da década de 1980 é questionada por alguns autores, como por exemplo, Clauss Offe. Para mais esclarecimentos vide Antunes (2010a).

<sup>9</sup> Diante das considerações apresentadas, dessa forma, a partir desse ponto do texto, a pesquisadora adotou a utilização da expressão “mundo do trabalho” sem aspas, pois o destaque serviu ao propósito de situar a noção ampliada dessa categoria na contemporaneidade.

trabalho veiculadas ao ambiente em que esses jovens estão inseridos, seja a família, a universidade e demais redes sociais com as quais convivem. Há que se considerar a particularidade dos cursos de graduação noturnos, os quais reúnem um grande número de trabalhadores, tal como mencionado no estudo de Furlani (2001), por exemplo. É dessa forma que a produção de sentidos se revela também no movimento rumo à inserção profissional desses sujeitos.

A definição do que se possa considerar como jovens também não é simples. Assim, delimita-se a faixa etária entre 15 e 29 anos de idade, público-alvo sugerido pelas políticas públicas no âmbito federal no que se refere à inclusão laboral (BRASIL, 2005) e, recentemente, pelo Estatuto da Juventude. Há que se considerar, entretanto, juventudes, no plural, pois as diferenciadas maneiras de socialização laboral dos vários grupos de jovens são, como destaca Guimarães (2005, p. 154), “variados por sua origem social, regional, étnica, ou mesmo por sua condição de gênero ou seu capital escolar. ‘Juventudes’ antes que ‘juventude’”.

Entende-se que as relações entre Trabalho e Educação ocorram de uma forma complexa, por vezes paradoxal, e não de uma forma causal e linear. Tanguy (1999) explica que o vínculo entre a noção de formação e a de emprego evidencia alguns aspectos sociais e é corroborado pelas estatísticas e pelas vivências individuais. Para a socióloga do *Centre National de la Recherche Scientifique* (CNRS), vinculado ao Ministério do Ensino Superior e Pesquisa francês, os próprios termos formação e emprego devem ser problematizados, assim como a relação entre eles: “A justaposição das palavras formação e emprego é, de fato, revestida por uma força de designação que afirma como evidentes relações produzidas por ações sociais historicamente identificáveis” (Tanguy, 1999, p. 48). Ainda de acordo com Tanguy (1999), há um paradoxo nessa relação, pois nas últimas décadas do século XX, na França, o nível de formação dos jovens aumentava, mas o acesso desses estudantes aos empregos não acompanhava o crescimento da escolaridade. Situação correlata acontece no Brasil.

Assim, apesar de possuírem um diploma universitário, o ingresso profissional para os jovens graduados pode não ocorrer tão logo se dê o término do curso de graduação nem mesmo pode haver garantia de correspondência entre ocupação e titulação universitária. A “promessa” de exercer a profissão escolhida após o término do curso universitário, veiculada no falacioso discurso da empregabilidade (ANTUNES, 1999; GENTILI, 2005; LISBOA, 2002; SILVA, 2004a, 2004b), contradiz a realidade encontrada, pois “um dos principais problemas com os quais

os recém-formados se deparam é a dificuldade de ingressar no mercado de trabalho de suas profissões” (TEIXEIRA; GOMES, 2004, p. 48).

De acordo com o discurso neoliberal,<sup>10</sup> o diploma de ensino superior, além de possibilitar o ingresso na profissão escolhida, denota também um aumento das chances de inserção profissional e, nesse caso, pode representar uma estratégia de enfrentamento quanto à exclusão desse mundo do trabalho, sob a forma de desemprego ou do trabalho precário (DRUCK, 2011). Ainda que se referindo à contradição entre o crescimento da indústria brasileira e a diminuição de seus postos de trabalho, Guimarães e Cardoso (2008) concordam que o desemprego é um problema de ordem social intensificado à época dos anos 1990. Tanto para os trabalhadores como para os governantes, o desemprego instaura-se no “imaginário social como um grande desafio” a ser enfrentado e, não obstante, como lembram esses autores, a desocupação também era vista como atrelada a outros problemas sociais, tais como a miséria ou a criminalidade crescentes (GUIMARÃES; CARDOSO, 2008, p. 7).

Com um público mais próximo no que tange à escolarização, Mattos (2005) estuda o alongamento da escolarização como estratégia de enfrentamento do desemprego. Nas palavras da autora, os vínculos entre a Educação e o Trabalho, necessariamente paradoxais, constituem “uma forma de mascarar o desemprego, pautado em um discurso de qualificação profissional mais consistente, diante de um mercado que desqualifica e precariza cada vez mais os processos e evidentemente as relações de trabalho” (MATTOS, 2005, p. 109).

Cabe lembrar ainda as diversas transformações quanto à ampliação do acesso ao ensino de nível superior ocorrido no Brasil nos últimos anos. Não só a forma de acessar o ensino superior público alterou-se,<sup>11</sup> como também o número de vagas nas universidades públicas teve um expressivo aumento. Muitas universidades públicas foram criadas nesse período, assim como muitas outras se interiorizaram por meio da construção de novos *campi* fora de sua cidade-sede.

---

<sup>10</sup> Para Anderson (2012, p. 9), a origem do neoliberalismo está no período posterior à Segunda Guerra Mundial, “na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar”.

<sup>11</sup> Cada vez mais as universidades públicas no Brasil vêm substituindo o Exame Vestibular pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), uma prova elaborada pelo Ministério da Educação e, portanto, aplicada de forma unificada. Ambas constituem-se como provas de conhecimentos de cunho classificatório.

Segundo o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (BRASIL, 2007), havia também a preocupação quanto à oferta de cursos noturnos, pois possibilitaria o ingresso de universitários que trabalham durante o dia.

Assim, a opção de estudar o movimento laboral dos recém-bacharéis egressos do ensino público noturno pauta-se no fato de essa modalidade de ensino, qual seja, o bacharelado, não ser direcionada exclusivamente para a área da Educação, como o é nos cursos de licenciatura. Observa-se que o campo de possibilidades da licenciatura quanto à inserção profissional no mercado de trabalho dos licenciados pode ser restrito se comparado com o campo dos bacharéis. Duas pesquisas subsidiam tal argumento. A pesquisa de Enge (2004), que investigou o início da profissionalização de alguns licenciados formados no período de 1994 a 1995 em cursos da Universidade de São Paulo (USP), observou que a docência é o principal campo de trabalho para esses graduados. A segunda investigação, de autoria de Coradini (2010), aponta que nos cursos de licenciatura, em geral, se inclui uma grande quantidade de portadores de titulação universitária com baixa correspondência com a ocupação declarada, o que, em parte, corrobora a ideia de que os cursos de licenciatura têm uma menor amplitude para a escolha de suas atividades laborais quando de sua inserção profissional.

Dessa forma, a escolha desses egressos, os bacharéis, ampliou, por um lado, as possibilidades de inserção profissional no mercado de trabalho dos bacharéis. Por outro lado, os cursos de bacharelado configuram-se como cursos em que a autora atua enquanto docente, denotando conhecimento prévio do campo de estudos e facilitando, dessa forma, o processo de entrada no campo de pesquisa.

Diante das vivências mencionadas, algumas inquietações encontram sossego, outras ainda se manifestam, pois, conforme lembra González Rey (2005, p 87-88), “a elaboração do problema inicia um processo de problematização que acompanhará todo o processo de pesquisa, em relação ao qual o pesquisador nunca ficará tranqüilo, nem mesmo depois de a pesquisa ter sido concluída”. Assim sendo, essa problematização da autora em relação ao contexto de pesquisa, necessariamente articulada com uma postura epistemológica, suscitou algumas provocações: como se dá o processo de transição entre a universidade e o mercado de trabalho para os recém-egressos? Como isso é vivenciado pelos estudantes, sobretudo os jovens? Como se dá o processo de significação da realidade nesse momento de transição, especificamente quanto ao trabalho? Os egressos possuem dificuldades para enfrentar essa transição? Em caso afirmativo, quais instituições

poderiam ajudar a dirimir suas dúvidas ou dificuldades? É dessa forma que se vislumbra o problema de pesquisa, exposto aqui sob a forma de pergunta: **Quais as relações entre os seus movimentos laborais e os sentidos atribuídos ao trabalho por jovens profissionais?**

Conforme os estudantes vivenciem novas experiências laborais ao longo do tempo, os sentidos do trabalho produzidos por eles poderão revelar as contradições engendradas nesse movimento no mundo do trabalho. De acordo com a pergunta apresentada, parte-se do princípio de que há uma relação entre os sentidos atribuídos ao trabalho pelos jovens bacharéis e seus movimentos laborais, especialmente os de inserção. O que se deseja analisar, então, são essas relações entre movimentos e sentidos atribuídos ao trabalho e como vão se configurando para os sujeitos.

Para destacar o caráter processual das trajetórias sociais (COUTINHO, 2009; DUBAR, 1998, 2009) dos jovens profissionais, recorreu-se ao estudo dos movimentos, a partir do entendimento de Henri Bergson (2006). Na visão desse filósofo (1859-1941), movimento guarda relações entre os conceitos de tempo e de espaço, pois, sendo o movimento um fenômeno observável num objeto móvel, no movente, fica impossível a sua apreensão no momento em que se realiza.

Dessa forma, buscou-se evidenciar os momentos que compuseram o movimento rumo à inserção profissional dos jovens trabalhadores, levando em consideração a busca do sujeito quanto à construção de sua trajetória ao longo de um tempo e espaço específicos, sem esquecer, no entanto, o diálogo com as suas condições materiais de existência, uma vez que “não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 1845/2007, p. 20).

Nesse sentido, as redes de relações sociais fundamentam os movimentos laborais, uma vez que são estabelecidas a partir das vivências dos sujeitos. Parte-se do entendimento de Silva (2004a, 2010a) sobre as redes de relações sociais, que, por sua vez, se utilizou das contribuições de alguns teóricos franceses sobre a inserção laboral juvenil em seu diálogo com os seus vínculos pessoais, familiares e institucionais.

Quanto às pretensões do presente estudo, concorda-se com Aguiar (2006, p. 11) quando aponta, no que se refere à pesquisa que desenvolveu junto aos professores, a preocupação com a produção de conhecimentos capazes de aprofundarem as relações complexas e contraditórias quanto aos processos de significação e, a partir desses resultados, a possibilidade de criação de intervenções capazes de

contribuir para a formação desses sujeitos. Da mesma forma, espera-se da investigação a ser desenvolvida nesta tese que possa produzir conhecimento sobre a temática e, assim, referendar ou “iluminar” futuras pesquisas e/ou intervenções na área dos sentidos do trabalho para os jovens profissionais de universidades federais que se encontram nos momentos de inserção laboral.

A justificativa da escritura desta tese pautou-se naquilo que Teixeira e Gomes (2004, p. 49) anteciparam sobre a investigação entre universidade e mercado de trabalho: no Brasil tais estudos se ocupam, sobretudo, dos egressos do ensino médio; e, quanto aos universitários, “as pesquisas têm dado mais ênfase ao ajuste, à evasão, à troca de curso e à permanência na universidade”. A esse caráter institucional das pesquisas Silva (2004a) também chamou atenção em sua tese de doutoramento, ou seja, os estudos que envolvem jovens egressos do ensino superior.

Dessa forma, estudos que investiguem as relações entre os movimentos de inserção laboral e os sentidos do trabalho produzidos pelos egressos do ensino de nível superior podem ser esclarecedores diante da expansão dos cursos de graduação nas universidades brasileiras<sup>12</sup> e das crescentes dificuldades de ingresso no mercado de trabalho, sobretudo para a população jovem (PAIS, 2001; PETERS; RAITZ, 2011; POCHMANN, 2007).

A relevância social do estudo amalgama-se nas poucas experiências universitárias no que tange à preparação do egresso para o mundo do trabalho<sup>13</sup>. Ainda de acordo com Teixeira e Gomes (2004, p. 57), a “preocupação com o que fazer depois de formado tende a aparecer no último ano ou semestre da faculdade. Não parece haver uma exploração sistemática das alternativas profissionais existentes”, o que evidencia, segundo esses autores, que a preparação para a transição da universidade para o mercado de trabalho é quase uma ausência no

---

<sup>12</sup> A título de exemplo, cita-se o REUNI, instituído pelo Governo Federal desde o ano de 2007 (BRASIL, 2007), em que se ampliam a oferta de vagas para cursos de graduação, a criação de novos *campi* universitários, dentre outras iniciativas.

<sup>13</sup> Podem-se citar as experiências do Laboratório de Informação e Orientação Profissional (UFSC) por meio do oferecimento para formandos de qualquer área do conhecimento de uma disciplina optativa denominada Orientação e Planejamento de Carreira (DIAS; SOARES, 2009), bem como a experiência do Serviço de Orientação Profissional (SOP), que oferece oficinas para os formandos em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

âmbito universitário. Ademais, as pretensões da pesquisadora também se assentam no que indicou Silva (2004a, p. 10): “construir um caminho que possibilitasse apreender a relação desses jovens com um mercado de trabalho fortemente precarizado e poupador da força de trabalho no qual novas regras de racionalização são impostas”. Tal estudo pode auxiliar no desmonte do discurso da empregabilidade junto aos jovens universitários (SILVA, 2010a).

Em termos científicos, a realização desta tese justificou-se pela possibilidade de produção de conhecimento sobre o ser humano e suas relações com o próprio trabalho. Especificamente, na área da Psicologia, pelo conhecimento produzido sobre os sentidos do trabalho e a dimensão subjetiva das relações do homem com o seu trabalho. Cabe lembrar as palavras de Sato (2013, p. 101) em relação à psicologia e ao trabalho, pois a “perspectiva da psicologia social convida-nos a olhar o trabalho e os processos organizativos a partir do ponto de vista dos trabalhadores, mostrando situações difíceis de serem vividas, estratégias e táticas criadas e utilizadas para com elas lidar”. Assim, perspectivas que rompem com a visão “utilitarista” do trabalho em Psicologia são fundamentais para evidenciar a construção histórica dos conceitos de emprego, de profissão e também de vocação nas sociedades ocidentais capitalistas. Já em outras áreas poderão contribuir para o estudo da centralidade do trabalho, bem como das relações entre a Educação e o Trabalho. Nas palavras de Frigotto (2009, p. 29):

Como cidadãos e professores/educadores, nos cabe uma dupla tarefa: lutar para transformar o monstro social que mutila a vida da maioria dos brasileiros e que interdita o futuro de milhões de jovens de seus direitos elementares e construir uma educação básica de nível médio que lhes permita constituir-se cidadãos emancipados e que lutem para que a ciência e a tecnologia produzidas pelo trabalho humano deixem de ser propriedade privada de poucos e uma espécie de esfinge de nosso tempo e se transformem em patrimônio comum para qualificar e dilatar a vida.

Desse modo, concorda-se com Frigotto (2009) quando trata da dupla tarefa dos educadores e das educadoras: a emancipação social de todos e todas e a desprivatização dos esforços científicos e tecnológicos

produzidos pelo trabalho humano. A vida, no seu sentido mais amplo, deveria predominar em todas as esferas sociais.

Assim sendo, coloca-se sob a forma de objetivos geral e específicos a problemática desenvolvida. O objetivo geral da pesquisa foi compreender as relações entre os movimentos laborais e os sentidos atribuídos ao trabalho por jovens profissionais, recém-egressos dos cursos noturnos. Os objetivos específicos foram:

- investigar as redes de relações sociais com as quais os jovens profissionais dialogam em seus movimentos laborais;
- compreender como os sentidos do trabalho vão sendo produzidos pelos jovens profissionais participantes da pesquisa; e
- analisar os movimentos laborais dos jovens recém-bacharéis.

Na intenção de situar o texto da tese, serão apresentados mais sete capítulos. Assim, o capítulo seguinte nomeia-se *As escolhas teóricas*. Como o nome já antecipa, serão discutidos os autores e as obras escolhidas para fundamentar e sustentar teoricamente a tese ora apresentada.

No terceiro capítulo será descrito o *Método* numa tentativa de mostrar ao leitor como foi realizada a pesquisa de campo, assim como o exaustivo processo de análise das informações do campo.

No quarto capítulo serão apresentadas a contextualização do lócus no qual a pesquisa foi desenvolvida e uma descrição resumida sobre a vida de cada participante do estudo. Nos três capítulos seguintes, quais sejam, *Marcas sociais: mediações para a subjetivação e a produção de sentidos*, *A universidade e os cursos de bacharelado* e *As trajetórias laborais e as concepções de trabalho*, todos de cunho analítico, serão respondidos os objetivos específicos da tese para que finalmente esta possa ser sustentada não só pelo referencial teórico, mas pela articulação desse com as informações provenientes do campo.

Nas *Considerações Finais* a pesquisadora apresentará suas principais constatações sobre o trabalho desenvolvido ao longo desses quatro anos e meio e apontará perguntas ainda não respondidas e sugestões para futuros temas de pesquisa.



## 2 AS ESCOLHAS TEÓRICAS

---

As escolhas teóricas desta tese buscam subsidiar a construção de respostas ao problema de pesquisa proposto, qual seja, o de compreender as relações entre os movimentos laborais e os sentidos atribuídos ao trabalho por jovens profissionais. Dessa forma, os autores e os conteúdos escolhidos versam sobre as Juventudes em suas relações com a Educação e o Trabalho, sobre a profissionalização, tendo como ponto nodal a noção de movimentos e produção de sentidos sob a perspectiva da Psicologia Social, especialmente nas contribuições de Lev Semenovitch Vigotsky (1896-1934), assim como de outros autores contemporâneos cuja orientação epistemológica baseie-se nesse aporte teórico. Nesses termos, não se pretende reconstruir as noções e os conceitos sobre essas temáticas, mas essencialmente trazê-las à discussão para auxiliar na atitude analítica da pesquisa.

### 2.1 JUVENTUDES, EDUCAÇÃO E TRABALHO

[...] é impossível falar em jovem e trabalho sem que se interponha o terceiro termo da equação, a escola.

Naira Lisboa Franzói

Olhar para as Juventudes como uma categoria social, sempre em construção, exige atenção para observar o momento histórico em que vivem os sujeitos pertencentes a essa categoria. No caso da presente tese, as Juventudes são caracterizadas pelos jovens profissionais, isto é, homens e mulheres detentores de um título de bacharelado concedido por uma instituição de ensino superior (IES) brasileira, cursada na “claridade da noite” (FURLANI, 2001). Dessa forma, como antecipado por Franzói (2011b) na epígrafe anterior, Educação<sup>14</sup> e Trabalho travam

---

<sup>14</sup> Embora a expressão “luta travada entre a escola e o trabalho” seja utilizada neste texto, entende-se a diferença entre as escolas de ensino fundamental, médio e ensino profissional, de onde fala Franzói (2011b), e o ensino superior, lócus do presente trabalho. Ainda assim, utilizando a expressão “Educação” enquanto conceito ontológico, é possível traçar algumas semelhanças entre as reflexões da pesquisadora e as problematizações encontradas em Franzói (2011b).

uma luta entre si no contexto juvenil: se a Educação é vista como um direito, tal como preconizado pela Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) e pela LDBEN (BRASIL, 1996a), e se o Trabalho constitui-se como central para a vida humana (ANTUNES, 2011), não há realmente como o observar sem notar esse embate. Assim, neste capítulo a pesquisadora situa a compreensão sobre as Juventudes em seu diálogo com a Educação e o Trabalho.

Principia-se o capítulo com uma citação do sociólogo Pierre Bourdieu (1983, p. 112): “De fato, a fronteira entre a juventude e a velhice é um objeto de disputas em todas as sociedades”<sup>15</sup>. Dessa forma, a apreensão em torno das fases da vida transforma-se ao longo dos tempos e mesmo a própria noção de fases sucessivas de desenvolvimento vem sendo questionada.

León (2005) explica que tradicionalmente as pesquisas em Psicologia tratam de analisar e delimitar a adolescência partindo dos sujeitos particulares, seus processos e mudanças subjetivas. Já em pesquisas oriundas de outras disciplinas das Ciências Sociais e das Humanidades, busca-se entender como esses sujeitos particulares estabelecem vínculos, ou não, e ainda como mantêm ou rompem relações sociais preexistentes. O autor evidencia o quanto os conceitos de Adolescência e Juventudes aparecem “misturados” nas investigações, sobretudo na área da Psicologia, e que tal relação de similaridade não incide tão constantemente nos trabalhos das Ciências Sociais (LEÓN, 2005).

Bourdieu (1983, p. 114) já chamava atenção para essas duas Juventudes, indicando a construção teórica desta categoria em seu plural,<sup>16</sup> pois

[...] é por um formidável abuso de linguagem que se pode subsumir no mesmo conceito universos

---

<sup>15</sup> Tal citação inscreve-se no diálogo estabelecido com a Banca de Qualificação, em que foi sugerida a leitura do capítulo A “juventude” é apenas uma palavra, fruto de uma entrevista de Pierre Bourdieu à Anne-Marie Métaillé publicada em *Les Jeunes et le premier emploi*, Paris, Association des Ages, em 1978. Segundo Sposito (2009), muitas investigações, por outro lado, seguiram as análises do sociólogo argentino Mario Margulis, autor do livro *La juventud es mas que una palabra*, contrapondo-se ao arguido por Pierre Bourdieu.

<sup>16</sup> Autores como Guimarães (2005), Frigotto (2009, 2011), Borges (2010), Franzói (2011b), dentre outros, assinalam a categoria aqui tratada sempre em sua forma plural: juventudes.

sociais que praticamente não possuem nada de comum [...] entre estas posições extremas, o estudante burguês e, do outro lado, o jovem operário que nem mesmo tem adolescência, encontramos hoje todas as figuras intermediárias.

Assim, em busca de delimitações e construções teóricas, adolescência pode ser considerada como “campo de estudo recente dentro da psicologia evolutiva, tendo emergido de forma incipiente somente ao final do século XIX e com maior força no início do século XX” (LEÓN, 2005, p. 11). Muitos autores mencionam a obra clássica de Philippe Ariès *História social da criança e da família*, em que são elucidados tais aspectos desde a Idade Média até meados do século XX, quando aparecem descrições típicas de adolescentes (BORGES, 2010; PETERS; RAITZ, 2011; RAITZ, 2003). De qualquer forma, tanto nas concepções clássicas quanto nas contemporâneas sobre a adolescência, alguns elementos aparecem com regularidade, sobretudo aqueles relacionados às “transformações físicas, biológicas, intelectuais e cognitivas, de identidade e personalidade, sociais e culturais, morais e de valor” (LEÓN, 2005, p. 12).

As Juventudes, por outro lado, entendidas como categoria social (GROPPO, 2000), em cada momento histórico possuem significações e representações diferenciadas. Maia e Mancebo (2010, p. 381) também mencionam a obra de Philippe Ariès para marcar um período em que não havia adolescência e outro momento em que tal “fase” se torna almejada e, assim, “a juventude se tornou um território onde todos, independentemente da idade, querem viver indefinidamente”.

Para a compreensão da adolescência e das Juventudes, León (2005) sugere que se possam observar: a) as gerações e as classes de idade; b) os estilos de vida juvenil; c) os ritos de passagem infantis/adolescentes/juvenis; e, finalmente, d) as trajetórias de vida e as novas condições juvenis; estas últimas, particularmente, são importantes para o desenvolvimento da presente Tese.

Abramo (2005) contextualiza como o termo “juventude”, até os anos de 1970, era entendido no Brasil, tanto nas universidades como em outros espaços, para o debate público: categoria que expressaria a reprodução ou a transformação social. Desse modo, a consequência de tal compreensão sobre as Juventudes, vista nesse momento ainda em sua

forma singular, foi a questão da moratória<sup>17</sup>, um período em que o jovem estaria preparando-se, sobretudo em termos de escolaridade, especialmente na figura do “estudante” capaz de adquirir conhecimentos e habilidades suficientes para possibilitar o desenvolvimento nacional, tais como aqueles representados pelas uniões nacionais dos estudantes de nível médio e universitário.

Por outro lado, continua Abramo (2005), esses estudantes, representados em sua maioria pelos movimentos de contracultura em festivais de música expressivamente, também poderiam tecer críticas ao modo como esse desenvolvimento nacional acontecia e, assim, rejeitar o projeto político vigente propondo a transformação social. Interessante observar a constatação da autora em relação às outras camadas sociais em que se expressava a maioria dos jovens no país daquela época: não eram considerados jovens aqueles que cedo ingressavam no mundo do trabalho e eram impossibilitados de continuar seus estudos. O debate em termos de políticas públicas, nesse sentido, era para aqueles que “desviavam” desse caminho à vida adulta pelo trabalho. Ainda na visão de Abramo (2005, p. 23), tal situação produziu contradições por parte tanto do Estado como daquelas instituições de que o jovem era o alvo:

[...] para os filhos das classes médias e altas, as políticas de educação e formação geral (incluindo esportes e poucas ações relativas ao tempo livre, intercâmbio cultural etc.), ao lado de medidas preventivas e punitivas no campo das transgressões morais e movimentos políticos. Para os jovens dos setores populares, as políticas se resumiam a algumas medidas de apoio à inserção no mundo do trabalho, mas mais fortemente medidas de prevenção, punição ou resgate das situações de desvio e marginalidade.

A partir dos anos de 1970, além do temor de uma explosão demográfica, fruto da “onda jovem”, havia a preocupação com a ampliação da fecundidade na adolescência, o que foi acrescido das indagações sobre a inserção laboral do jovem, suas relações afetivas

---

<sup>17</sup> É importante mencionar a definição de “moratória psicossocial” cunhada por Erik Erikson (1902-1994), pois segundo Santos (1994, p. 40), ao falar aos concluintes dos cursos de Psicologia, é nesse momento “em que o sujeito prepara-se para a sua inserção no mundo do trabalho, no mundo da produção, adulto por excelência”.

inconstantes, a violência nas metrópoles, assim como a ampliação das doenças sexualmente transmissíveis – DSTs (CAMARANO; MELLO, 2006).

Dessa forma, os assuntos juvenis obtiveram maior visibilidade no cenário nacional ao longo da década de 1990, resultando na atuação de diferentes atores, bem como no encontro de vários domínios da vida em sociedade: os jovens passaram a ser inseridos na agenda pública nacional, tanto como parte dos motes sociais quanto como preocupação com o aumento da violência em todo o país (SPOSITO, 2009).

Importante mencionar que, também a partir da década de 1990, jovens de diversos segmentos passaram a ser considerados como sujeitos ativos quanto à sua mobilização e prática política, ganhando visibilidade, o que possibilitou, inicialmente, ações em lócus municipal, em nível das prefeituras e, em seguida, em nível nacional: “Há, assim, uma confluência de demandas e de representações no campo político que se torna uma arena bastante diversificada de iniciativas e de concepções em torno da questão juvenil no país” (SPOSITO, 2009, p. 17).

Atualmente, os jovens brasileiros correspondem a 51 milhões de sujeitos, isto é, um quarto da população absoluta nacional (BRASIL, 2013a). Segundo o estudo demográfico da Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE), “com a aprovação em 2010 da Proposta de Emenda Constitucional nº 65, conhecida como PEC da Juventude, o termo ‘jovem’ passa a ser incorporado ao texto da Constituição Federal e a representar os brasileiros com idade entre 15 e 29 anos completos” (BRASIL, 2013a, p. 10). Para efeitos de pesquisa demográfica, há também a preocupação com a divisão desses 51 milhões de jovens em subgrupos, uma vez que, nesse intervalo entre 15 e 29 anos de idade, existem 15 *coortes* etários, a saber: “i) jovem-adolescente, com idade entre 15 e 17 anos; ii) jovem-jovem, entre 18 e 24 anos; e iii) jovem-adulto, entre 25 e 29 anos” (BRASIL, 2013a, p. 10).

Há que se citar também o recém-criado Estatuto da Juventude, aprovado em 5 de agosto de 2013, o qual estabelece uma série de direitos e deveres para a população jovem, reforçando a condição juvenil como pessoas com idades entre 15 e 29 anos (BRASIL, 2013b). Adverte o referido Estatuto, porém, já no § 2º do primeiro artigo que àqueles com idade entre 15 e 18 anos, adolescentes, aplica-se o Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA (BRASIL, 1990) e, apenas em casos excepcionais, o Estatuto da Juventude será considerado. Ainda de acordo com o Estatuto da Juventude, funda-se o Sistema Nacional de Juventude, o SINAJUVE.

Entende-se que essa subdivisão não ocorre aleatoriamente, mas é fruto de intensos debates e ações políticas, como bem assinalou Sposito (2009), e reflete também a apropriação dos próprios atores pelos problemas sociais historicamente construídos em torno da questão juvenil. Concorda-se com León (2005, p. 13) quando afirma a impossibilidade de estabelecer “um critério de idade universal que seja válido para todos os sectores e todas as épocas: a idade se transforma somente em um referente demográfico”. Assim sendo, o autor considera que as faixas etárias correspondentes às Juventudes variam em diferentes países, podendo chegar a 35 anos<sup>18</sup>.

Bourdieu (1983) chama atenção para uma possível manipulação da categoria Juventudes quando considerada em sua forma singular, homogeneizando numa mesma categoria sujeitos completamente diferentes entre si, especialmente em suas vivências, desconsiderando “as leis específicas de funcionamento do campo”. Assim, a tentativa de homogeneizar as características e os interesses das Juventudes relaciona-se com o número total de jovens no Brasil e no mundo, o qual representa uma parcela importante da população absoluta mundial<sup>19</sup>. Todos esses jovens, se considerá-los em função de uma suposta moratória, poderiam ser manipulados por adultos que, supostamente, já superaram essa etapa de suas vidas. Por sua vez, representa o investimento de recursos públicos e privados para sujeitos que ainda são imaginados nessa condição de “transitoriedade”<sup>20</sup>, de experimentação de

---

<sup>18</sup> A título de curiosidade, recorre-se novamente a León (2005, p. 13) a respeito da arbitrariedade do critério etário para a análise da adolescência e da juventude: “Inclusive e devido a uma necessidade de contar com definições operacionais como referentes programáticos no campo das políticas de adolescência e juventude, nos países ibero-americanos verifica-se uma grande diferença nas faixas etárias utilizadas”. Segundo o mesmo autor, a faixa mínima de sete anos é considerada em El Salvador e a faixa máxima de 35 anos, na Costa Rica. Em 2004 eram utilizados os mesmos critérios brasileiros, dos 15 aos 29 anos, no Chile, em Cuba, na Espanha, no Panamá e no Paraguai.

<sup>19</sup> “Em 2010, 26% da população mundial era jovem; em metade dos países a porcentagem de jovens era inferior a 27% e, na outra metade, mais de 27% da população total era jovem. Em 70% dos países, a juventude representa de 20% a 30% da população total” (BRASIL, 2013a, p. 11).

<sup>20</sup> Cabe esclarecer a noção de transição, a qual é utilizada de formas diferentes na literatura. Para Camarano e Mello (2006), por exemplo, esse termo refere-se à transição para a vida adulta, como mencionado. Já para Figuera e Forner (2003), do grupo de pesquisa *Transiciones Académicas y Laborales* (TRALS) da Universidade de Barcelona, a transição denota o momento da saída da escola

liberdade e prazer e, finalmente, como um “momento de crise” (DAYRELL, 2003). Cabe mencionar a provocação de Camarano e Mello (2006, p. 15), pois não só o jovem vivencia períodos de transição, estes também são transversais “a outras fases do ciclo da vida”!

Pais (1993), ao problematizar a categoria Juventudes a partir do campo da Sociologia da Juventude, explica que ela esteve histórica e socialmente considerada como uma etapa da vida apontada por certa “instabilidade” relacionada a problemas sociais específicos e, caso os jovens não os “resolvam”, podem ser avaliados como “irresponsáveis”, ou ainda, “desinteressados”. Vale notar o posicionamento desse autor em relação ao que seja um adulto responsável: alguém que vai respondendo a certos encargos, tais como os de ordem a) ocupacional, buscando um trabalho fixo e remunerado; b) conjugal ou familiar, solucionando a questão de casamento e filhos; e, finalmente, c) habitacional, também buscando providenciar habitação e condições de sustento. Assim, à medida que o sujeito assume para si tais compromissos, adquire o *status* de adulto.

Apesar de antigo, o artigo de Salem (1986) relata uma pesquisa desenvolvida em 1976 com 39 jovens com idades de 19 a 26 anos, membros de oito famílias cariocas de estratos médios ascendentes<sup>21</sup>, apontando seus sujeitos de pesquisa como “adolescentes tardios”, já aparecendo aí a questão do prolongamento das Juventudes. Os jovens entrevistados assim foram considerados, pois, ainda que tivessem conquistado a maioria penal aos 18 anos, no âmbito familiar ainda continuavam dependentes de seus pais e usufruindo das condições materiais presentes na família de origem. Assim, permanecer dependente da família de origem permitiu questionar, então, o prolongamento das Juventudes e, de acordo com Camarano e Mello (2006), essa condição de dependência parental decorreu de outros processos sociais que aconteciam simultaneamente, tal como o *boom* demográfico nomeado como a “onda jovem”<sup>22</sup>, por exemplo.

---

mediana e a inserção universitária, mas também pode ser compreendida como a saída da escola/universidade para o trabalho.

<sup>21</sup> Salem (1986) aponta como ascendentes aquelas famílias que conquistaram uma condição financeira melhor em relação às suas gerações anteriores.

<sup>22</sup> No capítulo intitulado *A onda jovem*, a SAE (BRASIL, 2013a) analisa esse fenômeno como relacionado à evolução do contingente da juventude ocorrida no início da década de 1980, a qual teve seu ápice em 2008, momento em que a população jovem correspondeu a 51,3 milhões no Brasil.

Para Pais (1993), a dificuldade reside no fato de que todas essas responsabilidades próprias da adultez, sejam ocupacionais, conjugais e habitacionais, encontram-se imbricadas umas nas outras. Argumenta o autor sobre o caso de determinados jovens recentemente casados, por exemplo, que “vêm-se forçados a coabitar com os pais, o que pode também constituir fonte de ‘problemas’, para já não falar dos que retardam a idade de casamento [e] continuam a viver com os pais, por dificuldades de obtenção de emprego e casa própria” (PAIS, 1993, p. 24).

Pais (1993) critica a própria Sociologia quando essa reafirma essa construção heterônoma da categoria, que cabe muito mais ao senso comum e aos meios de comunicação em massa, mitificando o lugar ocupado pelas Juventudes na sociedade. De todo modo, concorda-se com o autor quando menciona as conclusões de seu trabalho empírico, as quais apontam para modos de existência das Juventudes caracterizados muito mais por rupturas e percursos distintos uns dos outros do que pela semelhança. Nas palavras do autor, “não há uma forma de transição para a vida adulta: haverá *várias*, como serão as formas de ser *jovem* (segundo a origem social, o sexo, o *habitat*, etc.) ou de ser *adulto*” (PAIS, 1993, p. 35, grifo do autor).

Outra importante contribuição do sociólogo português é relativa à problematização das diferentes perspectivas de entendimento da Sociologia da Juventude, denominadas corrente Geracional e corrente Classista. Silva (2012), Silva (2004a) e Raitz (2003) também recorrem ao referido autor para analisar tais correntes. A primeira delas, denominada Geracional, traz em seu cerne a discussão das continuidades, ou não, dos valores compartilhados de geração para geração, supondo que nas sociedades coexistem diversas culturas dominadas e dominantes, as quais criam referenciais valorativos para aquela sociedade. Está em jogo a problemática da reprodução social. A principal crítica em relação à corrente Geracional assenta-se em olhar as Juventudes como uma categoria homogênea, isto é,

[...] a juventude é, nesta corrente, vulgarmente tomada como uma categoria etária, sendo a idade olhada como uma variável tão ou mais influente que as variáveis econômicas e fazendo-se uma correspondência desajustada entre uma faixa de idades e um universo de interesses culturais comuns. (PAIS, 1993, p. 43).

A outra forma de sintetizar as diversas teorias sociológicas que se dedicam às Juventudes encontra a corrente Classista. Nessa linha, também está presente o problema da reprodução social; no entanto, aparece aqui como sendo uma reprodução, essencialmente, das classes sociais (PAIS, 1993). Nessa perspectiva a passagem dos jovens para a adultez seria explicada a partir das desigualdades sociais. Sobre a crítica direcionada à corrente Classista, Silva (2004a, p. 17) explica: “Os processos sociais que dizem respeito aos jovens não podem ser compreendidos exclusivamente como resultantes das determinações sociais e posicionamentos de classe, mas também como o resultado de diferentes interações locais”.

Dessa forma, Pais (1993) elabora o conceito “culturas juvenis” numa tentativa de compreender o jovem a partir dos seus próprios referenciais e do uso que fazem dos símbolos culturais. O conceito de culturas juvenis justifica-se, pois requer uma compreensão das Juventudes a partir do seu cotidiano, de seus contextos de socialização, assim como na interação entre esses diferentes contextos (SILVA, 2004a).

Numa perspectiva social, cultural e histórica das Juventudes, é interessante a proposta, aparentemente “óbvia” nas palavras de Dayrell (2003), que considera o jovem como qualquer outro ser humano e, nesse sentido, vivencia experiências de amor, sofrimento, alegrias e tristezas, lida com desejos e pensamentos sobre o seu viver. Assim como o autor, supõe-se que seja a partir desse “processo que cada um deles vai se construindo e sendo construído como sujeito: um ser singular que se apropria do social, transformado em representações, aspirações e práticas, que interpreta e dá sentido ao seu mundo e às relações que mantém” (DAYRELL, 2003, p. 43-44). Continua o autor:

Construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. (DAYRELL, 2003, p. 42).

Pais (1993) ainda salienta o processo de Juvenilização, em que as Juventudes transformam a sociedade, e vice-versa. Groppo (2000) também considera o processo de Juvenilização, em especial, no

movimento característico da Juventude de Maio de 1968 na França, como também na Revolução Cubana, da qual participavam os jovens Fidel Castro e Che Guevara. Frigotto (2011) também cita o movimento de Maio de 1968 como emblemático desse processo juvenil.

Tendo escolhido alguns autores para ancorar o conceito de Juventudes, é necessário, então, amarrá-lo com os conceitos de Educação, especialmente a de nível superior, e de Trabalho no contexto brasileiro. O diálogo entre a Educação e o Trabalho impõe aos jovens de diversos estratos sociais a busca por aumento da escolaridade, sobretudo para viabilizar a inserção no mercado de trabalho, ainda mais quando a sociedade equipara trabalho a emprego. No entanto, nem todos os jovens possuem condições materiais e sociais para estudar no ensino fundamental e no médio, tendo que buscar precocemente o trabalho para garantir os meios de sobrevivência dele mesmo e quicá de sua família.

A esse respeito, cabe lembrar Chauí (1999, p. 11): “Em grego, ócio se diz *scholé*, de onde vem nossa palavra ‘escola’. Para os antigos, só é possível dedicar-se à atividade do conhecimento se não se estivesse escravizado pela obrigação de trabalhar”. Anui-se com essa concepção, uma vez que, para conseguir estudar, são necessárias condições objetivas e subjetivas para esse estudo. Compartilha-se com Pochmann (2007) quando deixa claro seu posicionamento quanto ao ingresso precoce e precário do jovem no mercado de trabalho, capaz de desfavorecê-lo ao empreender sua trajetória profissional. Diante das severas desigualdades sociais enfrentadas pela população brasileira, o autor complementa:

[...] para os filhos de ricos, que têm a inatividade financiada privadamente e podem, assim, postergar o seu ingresso no mercado de trabalho para somente após a conclusão do ensino superior, quando não da pós-graduação. Frente a isso, passam a ter melhores condições de disputar os melhores postos de trabalho, ao contrário dos jovens filhos de famílias de baixa renda, que ingressam muito cedo no mercado de trabalho e, dessa forma, ocupam as vagas de menor remuneração. (POCHMANN, 2007, p. 14).

Assim sendo, o mercado de trabalho acaba por reproduzir as desigualdades observadas no sistema educacional (POCHMANN, 2007). No caso específico do ensino superior, Vargas e Paula (2013, p.

464) advertem que a categoria do estudante que não trabalha durante sua graduação tem se tornado cada vez mais residual no Brasil, pois há um maciço impulso, sobretudo de ordem econômica, para o mercado de trabalho.

Conforme Fiod (2005, p. 242), a relação entre Educação e Trabalho, no cerne do capitalismo, traz uma questão fundamental para a sociedade, a qual continua sem resposta: “de saber o que fará com as pessoas escolarizadas e, também com as não-escolarizadas que estão sendo expulsas do mundo do trabalho”. Sabe-se que, nessa etapa da evolução do capitalismo, a quantidade de anos estudados é veiculada pelas mídias sociais de massa como um fator capaz de auxiliar no combate ao desemprego; no entanto, o que se verifica é o aumento do número de pessoas desempregadas ou em condições precárias de trabalho, mesmo dentre as que mais estudaram, independentemente das condições desse estudo. Assim sendo, como estão frequentando e em que proporção o ensino fundamental (EF) e o ensino médio (EM) brasileiro é condição essencial para se chegar aos bancos escolares do ensino superior?

Por outro lado, mais uma questão que se impõe ao debate Juventudes, Trabalho e Educação é o fato das irregularidades das trajetórias na contemporaneidade, as quais se apresentam com aspectos “labirínticos e reversíveis” e, destarte, até que ponto valeria a pena a dedicação exclusiva à formação e ao adiamento do ingresso no mundo laboral por parte dos jovens? (ABRAMO, 2005, p. 34). A essa provocação não cabe uma única resposta diante das inúmeras possibilidades do ser humano ante a vida, a Educação e o Trabalho, entendidos num sentido amplo.

Frigotto (2009, p. 26), ao problematizar a identidade do EM brasileiro e as expectativas dos jovens em relação à promessa integradora da Educação, pontua: de direito social ela transformou-se num “pacote de competências ditadas pelo mercado”. Ademais, pouco mais de metade dos jovens com direito a cursar o EM o estão fazendo no Brasil. Desses, apenas 25% frequentam o EM em idade adequada. Metade dos jovens, assim, frequentam o EM à noite e muitos frequentam o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Por esses motivos é que o autor relaciona o presente e o futuro desses jovens como interditado e provisório ou em suspenso:

[...] mantidas as clivagens de classe e de relações intercapitalistas desiguais, um aspecto, mesmo que diverso na sua natureza, atinge a juventude em sua dimensão geracional: um tempo de um capitalismo que lhes interdita o futuro ou produz uma existência social truncada e em suspenso. (FRIGOTTO, 2011, p. 100).

A partir dos desafios da realidade social, Krawczyk (2011) problematiza o EM brasileiro e assegura que, para os jovens pertencentes aos estratos mais pobres da sociedade, o atendimento ainda está longe do ideal. Segundo ela:

Não se tem produzido a democratização efetiva do acesso à última etapa de escolarização básica, mas sim um processo de massificação do ensino, desvinculado dos interesses dos adolescentes e jovens e em condições objetivas muito precárias. (KRAWCZYK, 2011, p. 766).

Guimarães (2005), ao analisar aspectos parciais da pesquisa *Perfil da juventude brasileira*<sup>23</sup>, reafirmou a centralidade da categoria trabalho para o grupo de jovens considerados no estudo, mesmo num contexto educacional excludente. Os jovens, nesse caso, construíram suas acepções sobre o trabalho sob uma pluralidade de significações: outorgaram valor ético, de necessidade e de direito. Ademais, consideraram “o significado subjetivo de seu resultado (seja como provedor de necessidade, seja como produtor de independência, crescimento ou auto-realização)” (GUIMARÃES, 2005, p. 171). Importante mencionar uma das considerações da autora sobre as trajetórias ocupacionais dos jovens, especificamente para as classes média e popular: o auxílio das redes familiares, de amigos ou de outras pessoas da rede social dos jovens para o ingresso no mercado de trabalho, realizado sob alguma supervisão e proteção (GUIMARÃES, 2005).

A relevância das redes de relações sociais quanto à busca de trabalho também é reafirmada no relatório de pesquisa divulgado por

---

<sup>23</sup> Trata-se da pesquisa nacional realizada pela Fundação Perseu Abramo de que participaram 3.501 jovens, com idades entre 15 e 24 anos. Diversos autores analisam diferentes aspectos encontrados na empiria.

Leite (2002). Os jovens por ela pesquisados na região de São Paulo expuseram suas formas de busca por trabalho, a saber: indicações de parentes, amigos ou conhecidos; preenchimento de currículos a partir de anúncios nas próprias instituições que oferecem algum emprego, em agências de emprego, ou ainda, na Internet; leitura de jornais locais; inscrição em projetos públicos; e, finalmente, por contatos nas redes da igreja ou por outros contatos influentes, como vereadores e deputados. Silva (2004a, 2010a) e Pochmann (2007) também apontam as redes sociais dos jovens como forma de acesso ao emprego.

Na pesquisa de Wickert (2006) desenvolvida com jovens de 16 a 24 anos em busca do primeiro emprego por meio do Programa Primeiro Emprego no Rio Grande do Sul, o trabalho foi considerado como a porta de entrada para o mundo do consumo, priorizando a condição de consumo em desfavor da condição de trabalhador. A autora identificou a dificuldade de inserção profissional como prejudicial para um planejamento profissional e, assim, trabalhar restringe-se ao consumir. Este último aspecto também aparece em outras pesquisas sobre as Juventudes e o trabalho, tal como a investigação de Pais (2001) com os jovens portugueses e a de Borges (2010) com alguns jovens que participaram do Programa Jovem Aprendiz na região Sul do Brasil.

Ainda na pesquisa de Wickert (2006), a autora remete à expressão de Richard Sennet “a juventude é uma geração à deriva”, uma vez que os jovens participantes da referida investigação encontravam-se à deriva profissional e seus trabalhos não eram mais capazes de orientar suas vidas.

Para esses jovens, o sonho de se realizarem como sujeitos se vê enfraquecido. Fazem o que lhes mandam. Aqui retomamos o entendimento da escravidão. Não há proposições novas. Buscam ser aquilo que pensam que os outros querem que sejam. Para ser contratado, precisa saber inglês, então tenho que estudar inglês. Tem que saber informática, então preciso matricular-me num curso de informática. Tem que estar bem vestido e saber falar bem, então me comportarei. A escravidão os empurra à fraqueza, à renúncia, ao aplacamento de si. (WICKERT, 2006, p. 269).

Ribeiro (2011), em sua investigação com 30 jovens, entre 18 e 24 anos, com ensino médio completo ou não, frequentadores de um Centro

de Apoio ao Trabalho da Prefeitura da cidade de São Paulo, também constatou uma situação de vulnerabilidade psicossocial, seja pela situação de desemprego vivenciada, seja pela inserção precária no mercado de trabalho. Os achados de sua pesquisa apontam a dificuldade destes(as) jovens entrevistados(as) quanto ao projetar o futuro laboral e o quanto concentram “suas lutas na batalha do dia-a-dia” (RIBEIRO, 2011, p. 66).

Novamente, Pochmann (2007, p. 10) ajuda a entender esse contexto questionando: “quais seriam as razões para a perda do otimismo, anteriormente tão presente, que funcionava como fonte constante de vigor e dinamismo juvenil?”. Para o economista, seriam dois os principais motivos, um relacionado à estrutura social do país, com enormes desigualdades econômicas, índices alarmantes de “pobreza, analfabetismo e violência”; e outra razão seria o percurso da economia nacional, interpondo mais dificuldades que facilidades no caminho do jovem. “Além disso, aumenta a descrença nas autoridades, pois, diante da dureza da vida juvenil, o governo parece não fazer sequer a sua parte, contribuindo para a sensação de que está cada vez mais difícil de viver no país” (POCHMANN, 2007, p. 10).

Petters e Raitz (2011, p. 47), pautadas em dados publicados pelo INEP/MEC em janeiro de 2004, alertam que “a maioria dos jovens brasileiros são pobres, precisam trabalhar para contribuir com o sustento da família, suprir suas necessidades básicas e tentar alcançar suas expectativas em relação ao acesso, permanência e conclusão do ensino superior”, isto é, esses sujeitos enfrentam os dilemas apontados referentes à condição de jovem, além de constituírem-se também como estudantes e, ao mesmo tempo, trabalhadores. Em estudo mais recente realizado no âmbito das IFES do estado do Rio de Janeiro<sup>24</sup> que oferecem cursos noturnos para contemplar a situação do estudante-trabalhador e também do trabalhador-estudante – nos termos cunhados por Marialice Foracchi –, as pesquisadoras Vargas e Paula (2013, p. 462) caracterizam a situação enfrentada por alguns estudantes universitários como

---

<sup>24</sup>As universidades federais situadas na região metropolitana do Rio de Janeiro são: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e Universidade Federal Fluminense (UFF). Todas são autarquias federais e com exceção da UFRRJ – que tem sua sede na cidade de Seropédica – e da UFF – localizada em Niterói – as demais possuem sua sede na capital fluminense.

[...] pessoas que vivem em situações adversas tais como não possuir geladeira e fogão no domicílio, e possuem rendimento domiciliar mensal inferior a dois salários mínimos. Esse percentual representa 2,1 milhões de potenciais estudantes que, para serem incluídos no sistema de educação superior dependerão – mais do que da gratuidade – de bolsas de estudo, de trabalho, de monitoria, de extensão, de pesquisa, de restaurantes universitários subsidiados, de moradia estudantil, ou de outras formas que, combinadas a essas, tornem viável a sua permanência no *campus*.

Como apontado, para a integralização de um curso de nível superior, são necessárias algumas condições mínimas. Os estudantes do período noturno, na “claridade da noite” (FURLANI, 2001), geralmente são trabalhadores no período diurno, o que pode dificultar a complementação dos estudos extra sala de aula, importantes para quem vivencia o papel de estudante.

Zago (2006) também aponta o problema do acesso e da permanência no ensino superior: “A expansão quantitativa do ensino superior brasileiro não beneficiou a população de baixa renda, que depende essencialmente do ensino público”. Ademais, conforme Chauí (2003, p. 14), para que o estudante possa realizar uma formação de qualidade, algumas condições tornam-se essenciais:

[...] bibliotecas dignas do nome, laboratórios equipados, informatização, bolsas de estudo para estudantes de graduação, alojamentos estudantis, alimentação e atendimento à saúde, assim como convênios de intercâmbio de estudantes entre as várias universidades do país e com universidades estrangeiras.

Quando o jovem consegue acessar o ensino superior e assume, concomitantemente, os papéis de estudante e de trabalhador, três investigações acadêmicas parecem tratar desse tema com certo ineditismo no Brasil e, por isso, continuam sendo citadas por autores contemporâneos, a saber: o estudo de Foracchi (1977) sobre os jovens estudantes da Universidade de São Paulo (USP) da classe média

paulistana e suas incursões no mercado de trabalho durante os anos universitários; a pesquisa de Prandi (1982) também sobre jovens universitários da USP; e, finalmente, o perfil do estudante do curso superior, noturno e privado, e a conciliação desse com o trabalho diurno (SPOSITO et al., 1989).

O estudo de Foracchi (1977) realizado em 1960 contou com 377 jovens da USP de diferentes faculdades que responderam a um formulário. Desses, 55 estudantes foram distribuídos pela sua condição de manutenção econômica e entrevistados em um segundo momento da pesquisa. Foram assim classificados em estudantes mantidos pela família, parcialmente mantidos pela família e, finalmente, estudantes que trabalham. No trabalho da autora a categoria explicativa de classe marca toda a investigação e, em suas palavras, “é convertida no eixo básico da exposição, já que a compreensão objetiva do processo de constituição do estudante como categoria social, não dispensa a elucidação da natureza e do conteúdo dos vínculos de classe” (FORACCHI, 1977, p. 6). Apesar de o trabalho ter sido desenvolvido há mais de 30 anos, continua atual diante das análises realizadas sobre a condição do estudante que trabalha e do trabalhador que estuda, explicados a seguir.

Foracchi (1977, p. 46) pontua a possibilidade de uma conciliação entre o estudo e o trabalho, uma vez que o “trabalho e o estudo podem ser conjugados porque existe tanto o trabalho parcial, quanto os cursos noturnos. O jovem que se desdobra entre essas duas atividades, igualmente solicitadoras e absorventes, apresenta, portanto, algumas características peculiares”. São essas características peculiares que a autora detalha durante todo o seu texto, sempre em consonância com a noção de classe e as relações de interdependência entre o jovem e sua família. Para o estudante que trabalha, o “estudante-trabalhador”, a atividade laboral “é um mero acidente, embora, no plano geral de sua vida, ele seja mais do que isso. Com relação à sua condição de estudante, o trabalho representa a própria possibilidade de preservá-la” (p. 47-48). Já para o trabalhador que estuda, o “trabalhador-estudante”, “o acidente não é o trabalho mas o estudo” (p. 49) e, nesse caso, o papel de trabalhador é primordial em relação ao papel de estudante.

Prandi (1982) analisa as mudanças na estrutura de privilégios e garantias decorrentes de uma mobilidade social que a universidade brasileira representou para alguns estratos sociais. A partir da ditadura militar no Brasil e, como a própria sociedade estava mudando, a universidade acompanhou essas mudanças. Assim, como afirma o próprio autor, sua obra

[...] procura apontar para a elucidação das relações que se estabeleceram entre a educação superior e as mudanças econômicas sociais impostas pela ditadura do grande capital. *Favoritos* porque poucos e privilegiados; depois *degradados* porque já incapazes de manter para si vivo o sonho da promessa. *Favoritos degradados* porque as vantagens postas na promessa fizeram parte de um pacto silencioso de mudança. (PRANDI, 1982, p. 9, grifo do autor).

A promessa a que Prandi (1982) se refere é a promessa da mobilidade social, em nível ascendente, a qual, cada vez mais, não é atingida por todos aqueles diplomados pelas instituições de ensino superior, os quais, segundo o autor, quando não se encontram desempregados, ocupam postos de trabalho que prescindem de sua formação universitária. Segundo Silva (2004a), a investigação de Reginaldo Prandi serve para a desconstrução da Teoria do Capital Humano (TCH)<sup>25</sup>, além de ser realizada com sujeitos que vivenciavam “na pele” os efeitos do descumprimento da promessa integradora, isto é, os próprios universitários, os favoritos degradados.

Sposito et al. (1989) também partem da TCH para problematizar a educação como promessa integradora do ponto de vista do desenvolvimento econômico nacional, como também para justificar as desigualdades sociais entre os sujeitos em diferentes países. Elucidam os autores que tal teoria prestou-se à efetivação do “‘cuidado’ econômico, político e militar e sociocultural” de vários acordos, planos e algumas agências, tais como as Nações Unidas, o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Fundação Rockefeller, a Fundação Ford, dentre outras. Importante é a constatação dos autores sobre o papel da escola num modelo preconizado pela TCH:

---

<sup>25</sup> A este respeito, Gentili (2009) expõe que as pesquisas que buscavam evidenciar os efeitos econômicos da educação, em meados da década de 1940, culminaram com o desenvolvimento da Teoria do Capital Humano, propagada, sobretudo, por Theodore Schultz (1902-1998) da Escola de Economia da Universidade de Chicago. Sinteticamente, a referida teoria, segundo Gentili (2009), desempenhou um papel decisivo quanto aos discursos políticos no tocante à educação.

Assim é que o discurso oficial do Estado procura veicular o mito da “escola-única”, promotora de direitos iguais para todos, equalizadora de oportunidades – a desigualdade é entendida como meramente proveniente das diferentes aptidões e talentos individuais – ao mesmo tempo em que apresenta sua política educacional como aquela que objetiva a “construção da sociedade aberta”, democrática. (SPOSITO et al., 1989, p. 15).

A este respeito, Bianchetti (2005), ao problematizar as mudanças na apresentação e nos conteúdos dos *curricula*, explica que a partir da década 1990 os termos empreendedorismo e empregabilidade passam a ser recursivos expressando também uma parte das transformações ocorridas na sociedade conhecidas como reestruturação produtiva, reengenharia ou inovação. Assim sendo, “A mudança institui um denominador comum: o indivíduo é o único responsável – responsabilizado! – pela sua entrada e permanência no cada vez mais restrito mundo dos trabalhadores formalmente empregados” (BIANCHETTI, 2005, p. 158)

Chauí (2003, p. 4), em debate sobre a universidade pública brasileira, questiona “Como foi possível passar da idéia da universidade como instituição social à sua definição como organização prestadora de serviços?”. Ademais, concorda-se com a autora no que tange à universidade pública, que ainda é mais prestigiada pela sociedade em geral:

Se quisermos tomar a universidade pública por uma nova perspectiva, precisamos começar exigindo, antes de tudo, que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político, o que só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio, nem um serviço. (CHAUÍ, 2003, p. 11).

Assim sendo, por mais que as políticas de acesso ao ensino superior tenham possibilitado uma abertura quanto ao ingresso nas universidades brasileiras nos últimos anos, sobretudo nas de iniciativas federais, ainda assim é preciso observar a permanência e a conclusão do curso do estudante que trabalha e do trabalhador que estuda. Segundo as

autoras: “É necessário visar com igual ênfase o final do processo: a conclusão, com êxito, dos cursos superiores, incluindo nesses índices as camadas subalternizadas da população” (VARGAS; PAULA, 2013, p. 464). Para isso, não basta “garantir” apenas o acesso: é preciso investir tanto na permanência estudantil como na finalização do curso universitário; portanto, pensar na situação do jovem antes, durante e depois da universidade.

As políticas públicas consideradas no âmbito deste trabalho<sup>26</sup> compreenderam aquelas capazes de propiciar a ampliação de vagas nas IFES, quais sejam, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Incluem-se como política de acesso ao ensino superior o Programa Universidade para Todos – PROUNI (BRASIL, 2005) e o Fundo de Financiamento Estudantil – FIES (BRASIL, 2007); no entanto, estes se direcionam a estudantes das universidades privadas, as quais ainda predominam majoritariamente na educação superior brasileira<sup>27</sup>. Por outro lado, entende-se que tanto o PROUNI quanto o FIES contribuem para o processo de “mercadorização” da educação superior (SGUISSARDI, 2008), em que se observa um aumento expressivo tanto da oferta de vagas universitárias em instituições privadas como do número absoluto dessas “escolas”, sendo tais fatos incentivados por políticas de caráter público.

Logo, parte-se da premissa de que tais políticas, REUNI e PNAES, têm uma contribuição fundamental para o acesso e a permanência de estudantes na educação superior no Brasil. No entanto, o modelo de expansão desse sistema caracteriza-se “pela proeminência cada vez maior do mercado educacional, de sua questionável regulação e das conseqüências disso para a formação universitária e para a própria identidade de suas instituições ou do sistema universitário” (SGUISSARDI, 2008, p. 993). Não obstante, em relação às maiores

---

<sup>26</sup> Reitera-se que o objetivo é o de apresentar as políticas públicas que ampliaram o acesso ao ensino superior no Brasil nos últimos anos; no entanto, o foco desta tese não é discuti-las ou problematizá-las, pois isso configuraria outro trabalho de pesquisa. Para aprofundar a discussão, sugere-se a leitura de Sguissardi (2008), Léda e Mancebo (2009) e Pinto, Belo e Paiva (2012), dentre outros autores com tal objetivo de pesquisa.

<sup>27</sup> Segundo o último Relatório Técnico disponível sobre o Censo da Educação Superior, em 2011 foram registradas 2.365 IES no Brasil, sendo essas classificadas de acordo com sua categoria administrativa em 284 públicas e 2.081 privadas (INEP, 2013, p. 32).

oportunidades de acesso quanto ao ensino de nível universitário, cabe marcar o alinhamento dessas políticas com uma lógica de mercadorização do ensino superior. Gregório, Rodrigues e Mancebo (2012, p. 1004), ao analisarem as relações entre o REUNI e as universidades, consideram que tal programa “intensificou e legitimou as ações de universidades já alinhadas às diretrizes neoliberais, bem como contribuiu para a operacionalização da noção de educação terciária difundida pelo BM, com contornos mais ampliados”.

Zago (2006) encontra resultados sobre a educação de nível fundamental e médio capazes de mascarar as desigualdades sociais enfrentadas pelo público de camadas populares. Nesse sentido, Chauí (2003, p. 13) aponta: “Sem uma reforma radical do ensino fundamental e do ensino médio públicos, a pretensão republicana e democrática da universidade será inócua”.

Diante das considerações expostas, reconhecem-se os vínculos entre as Juventudes, a Educação e o Trabalho, merecendo destaque a construção histórica e social com que tais relações foram e continuam sendo forjadas. Essa construção ainda ocorre sob os auspícios da TCH, mesmo em sua versão “revitalizada pós-1990” (MATTOS; BIANCHETTI, 2011). Finaliza-se este subitem com uma afirmação sobre a Educação:

[...] a educação é apenas a resposta de uma necessidade social, construída historicamente. Portanto, não é boa ou má, suficiente ou insuficiente. Sob as determinantes do modelo de acumulação vigente, talvez possamos afirmar que não temos a educação que gostaríamos, ou melhor, que mereceríamos. Temos, sim, aquela que determinadas condições históricas forjam. (MATTOS; BIANCHETTI, 2011, p. 1170).

Assim sendo, o jovem em busca de conquistar seus projetos laborais e de vida recorre ao ensino superior e ao Trabalho, que pode ser sintetizado no que se chama comumente por *profissão*<sup>28</sup>. O processo de

---

<sup>28</sup> Em textos iniciais da sua obra, Vigotsky (1926/2010, p. 252) já chamava a atenção para o caráter fragmentado do trabalho expresso nas profissões: a “própria divisão do trabalho em profissões concentra a atenção do trabalhador no último momento executivo do trabalho e não nas suas premissas gerais”.

se tornar um profissional, logo, pode ser considerado, genericamente, de *profissionalização*, como será detalhado a seguir.

## 2.2 PROFISSIONALIZAÇÃO E OS MOVIMENTOS LABORAIS

As profissões dominaram nosso mundo. Elas curam nossos corpos, medem nossos lucros, salvam nossas almas. Ainda estamos profundamente ambivalentes sobre elas. Para alguns, o surgimento das profissões é a história do conhecimento para a prática triunfante. [...] Para outros, é uma crônica triste do monopólio e prevaricação da justiça desigual administrada pelos servos do poder

Andrew Delano Abbot<sup>29</sup>

Como apontou Freidson (1994), há um problema de definição quanto ao vocábulo “profissão”. E isso repercute nos conceitos correlacionados de trabalho e também de ocupação, levando ao questionamento da necessidade das profissões nas sociedades ou, no limite, por que elas dominaram o mundo, retomando Abbot (1988) na epígrafe. Para Freidson (1994, p. 150), “seja o que for uma profissão, ela representa um tipo de trabalho que as pessoas fazem para viver. Então, as profissões são parte do trabalho ou da força de trabalho”<sup>30</sup>.

Barbosa (1993, p. 3, grifo da autora) realizou uma retrospectiva em torno de uma temática bastante abrangente: “a questão de *se e como a profissão* vem a ser um princípio de constituição e hierarquização dos grupos numa sociedade”. Longe de reproduzir aqui uma síntese sobre o objeto da Sociologia das Profissões, pois muitos já o fizeram<sup>31</sup>, quer-se principalmente indicar o caráter fundamental que a profissão adquiriu nas sociedades capitalistas após a Revolução Industrial, como configurou Andrew Abbot na epígrafe apresentada. Entende-se também

---

<sup>29</sup> Tradução livre da pesquisadora: “The professions dominate our world. They heal our bodies, measure our profits, save our souls. Yet we are deeply ambivalent about them. For some, the rise of professions is a story of knowledge in triumphant practice. [...] For others it is a sadder chronicle of monopoly and malfeasance, of unequal justice administered by servants of power” (ABBOT, 1988, p. 1).

<sup>30</sup> Tradução livre da pesquisadora: “Whatever else a profession is, it represents a kind of work that people do for a living. Thus, the professions are part of labor or work-force”.

<sup>31</sup> No Brasil, além de Barbosa (1993, 2003), sugere-se a leitura de Bonelli (1999) e Coelho (1999).

que, a partir do processo da profissionalização, se encontram elementos tanto do campo da Educação como também do Trabalho.

Na Sociologia das Profissões, a profissionalização pode ser definida como o “processo pelo qual certas áreas de competência, delimitadas pela divisão do trabalho são monopolizadas por determinadas categorias de trabalhadores” (BARBOSA, 1993, p. 8). Assim sendo, o profissionalismo pode tornar-se um projeto coletivo de mobilidade social tensionado a partir de conhecimentos e saberes em busca do controle de determinado mercado (BARBOSA, 1993). Portanto, como o saber começa a adquirir funções sociais diversificadas, é necessária a articulação de uma forma de credenciamento dos diferentes grupos sociais e, logo, amarram-se mercado das profissões e educação:

Sua principal função é estabelecer um conjunto sistemático de sinalização de mercado que sirva de base para credenciar instituições de ensino superior e seus alunos. Este processo de sinalização produz também uma estrutura de empregos que, além de reservar aos profissionais de diversas formas de trabalho cotidiano que lhes são tecnicamente atribuídas, destina também a eles posições gerenciais e de supervisão. (BARBOSA, 1993, p. 10).

Acredita-se ser esse o projeto de mobilidade ao qual se afiliam os jovens profissionais que se dirigem aos bancos escolares do ensino superior no Brasil, ainda que possam ser diversas as razões de busca dos sujeitos pela formação de ensino superior nas mais variadas áreas, não apenas nos cursos de bacharelado. Quando da dissertação de mestrado, a autora buscou compreender as razões pelas quais os estudantes de um cursinho pré-vestibular procuravam o ensino superior (D’AVILA, 2006). Por um lado, os participantes de seu estudo estavam cômicos do colapso dos sistemas educacionais e da sociedade do trabalho, mas, por outro lado, ainda sonhavam aumentar a sua escolaridade e o nível de especialização na intenção de buscar melhores condições sociais, empregatícias, econômicas e políticas, isto é, a mobilidade social ascendente.

Ainda no que se refere à profissionalização, essa pode ser entendida não só como o processo em que as ocupações se tornam profissões, ou o inverso, a desprofissionalização (DUBAR, 1997). Nesta

tese, entende-se profissionalização como o processo almejado pelos sujeitos, nos campos da Educação e do Trabalho, para tornarem-se profissionais, envolvendo tanto o reconhecimento entre os pares quanto a inserção no mercado de trabalho (FRANZÓI, 2006). Ferretti (1988, p. 177) também menciona esse processo como a “qualificação técnica para o desempenho de uma determinada ocupação, segundo supostas necessidades imediatas do mercado”. Salienta-se que à universidade, assim, cabe a função de formação, no sentido mais amplo da palavra.

Embora considere o diploma como uma espécie de “passaporte” na trajetória laboral dos jovens, Pochmann (2007) admite que o diploma de ensino superior teria uma importância destacada, para o caso brasileiro, pois permitiria aos jovens maior tempo de formação educacional e cultural e, assim, melhores condições de disputar postos de trabalho. Nas palavras do autor, “neste caso, os postos de trabalho são, em grande parte, destinados a profissionais liberais e em cargos de nível superior nas grandes empresas públicas ou privadas” (POCHMANN, 2007, p. 56). Como mostrado, se para os diplomados dos cursos de graduação brasileiros a situação de busca por um emprego encontra-se dificultada, como imaginar aqueles sem esse certificado?

Assim como Franzói (2006), entende-se que o termo “profissão” não pode ser considerado um sinônimo da ocupação. Neste haveria um caráter de maior provisoriedade nas trajetórias laborais dos sujeitos, enquanto a profissão adquiriria uma maior probabilidade de permanência. “Em outras palavras, pode-se dizer que a profissão é o elemento de continuidade – efetiva ou desejada – na marcante transitoriedade da vida laboral desses indivíduos” (FRANZÓI, 2006, p. 148). De todo modo, é necessário mencionar as críticas de Dubar (2012) endereçadas à sociologia funcionalista das profissões, em que essas representariam áreas autônomas de atividades, capazes de possibilitar a construção de uma carreira, enquanto a ocupação corresponderia à maioria das tarefas atuais, sendo muito mais desvalorizadas que as primeiras. A posição sustentada por Dubar (2012, p. 365), assim como por teóricos interacionistas e por críticos da sociologia das profissões, defende “o reconhecimento do direito de todos a uma formação profissional”. No entanto, adverte o autor:

O cenário mais sombrio é aquele que acentua a divisão internacional do trabalho reservando os “bons” empregos, acompanhados de formações qualificantes e de carreiras positivas, às atividades de conselho, de gestão, de concepção e de

serviços de alto valor agregado, concentradas nos países mais ricos e ocupadas pelos membros das camadas médias escolarizadas. (DUBAR, 2012, p. 365-366).

Quanto ao cenário mais otimista, Dubar (2012, p. 366) expõe o acesso de todas as populações do mundo “à escolarização e à formação profissional, ao mercado de trabalho e aos empregos qualificados e reconhecidos como tais por direito, a progressões ao longo da vida, mesmo com os imprevistos inevitáveis das existências individuais”. Essa suposta autonomia dos sujeitos, proposta por Dubar (2012), remete ao processo de escolha de uma profissão, estudado no Brasil pela área do conhecimento conhecida como Orientação Profissional ou Orientação Vocacional.

Seja uma orientação no sentido da busca de uma profissão ou de uma vocação, essa área do conhecimento, embora venha sofrendo alterações em sua proposta original de intervenção, ainda é conhecida como uma prática relacionada ao uso de testes psicológicos, vocacionais e inventários de interesses (D’AVILA, 2006; MELO-SILVA; JACQUEMIN, 2001; SOARES, 2002) ou, como menciona Bohoslavsky (2007), como um processo conhecido como modalidade estatística. Para Ribeiro (2013, p. 3), a OP consistiu, ao longo de quase todo o século XX, em “ajudar as pessoas em seus processos de ajuste, adaptação ou desenvolvimento vocacional em contextos estáveis e previsíveis, através de uma visão objetivista da realidade”<sup>32</sup>.

Soares (2002) prefere a utilização da expressão “Orientação Profissional” por considerar a busca pela profissão o interesse da maioria dos jovens a buscarem um serviço desse tipo nas últimas décadas no Brasil. Assim, ela explica os possíveis determinantes da escolha profissional que, além dos desejos familiares direcionados aos filhos, também são políticos, econômicos, sociais, educacionais e psicológicos e, por essa razão, não podem ser ponderados do ponto de vista estrito da vocação, do “chamado”. A respeito dos determinantes psicológicos, é relevante a tese da autora sobre o projeto dos pais e o projeto dos filhos: além de desejarem a correspondência dos filhos às suas projeções, os pais “investem-no da missão de realizar os sonhos que eles mesmos não puderam realizar. No projeto dos pais encontra-se

---

<sup>32</sup> Tradução livre da pesquisadora: “ayudar a las personas em sus procesos de ajuste, adaptación o desarrollo vocacional em contextos estables e predecibles, a traves de una visión objetivista de la realidad” (RIBEIRO, 2013, p. 3).

presente a forma como o pai e a mãe se relacionaram com as expectativas de seus próprios pais” (SOARES, 2002, p. 75).

Num contexto de desigualdades sociais, importante mencionar Ribeiro (2013) ao realizar uma crítica sobre os modelos tradicionais de orientação, os quais se difundiram amplamente pelo mundo e na América Latina atenderam notadamente aqueles socioeconomicamente privilegiados. Logo, é preciso destacar, como também faz Franzóli (2011a), que a entrada na vida profissional configura-se como um fenômeno social e, dessa forma, não pode ser compreendida exclusivamente no seu aspecto individual, como se apenas as problemáticas vocacionais estivessem em jogo. Alguns autores, como Tanguy (1999), por exemplo, admitem que o ingresso laboral está muito mais vinculado ao pertencimento social dos sujeitos do que pela sua formação propriamente dita.

Por exemplo, basta lembrar a taxa de desemprego de 16,3% no ano de 2011 dentre os jovens de 15 a 24 anos no Brasil (CORSEUIL et al., 2013). Ainda que a taxa de desemprego<sup>33</sup> tenha diminuído entre os jovens nos últimos anos, ela é sempre maior quando comparada às outras faixas etárias (POCHMANN, 2007). Assim, parece haver em relação ao fenômeno da inserção laboral outros elementos para muito além da escolaridade. Conforme a expressão cunhada por Antunes (2009), na classe-que-vive-do-trabalho – uma noção contemporânea do conceito marxiano de classe trabalhadora – incluem-se as Juventudes.

Bastos (2005, p. 32), ao investigar a efetividade das escolhas profissionais realizadas por egressos do EM público no Brasil, pondera:

[...] entre a escolha profissional realizada e a efetivação da mesma, há um caminho repleto de fatores condicionantes que podem interferir na realização do curso ou da profissão desejada. Dessa forma, a escolha profissional do aluno do Ensino Médio público coloca-se como questão, visto que elementos como a necessidade de trabalhar, a falta de recursos para pagar um cursinho pré-vestibular ou uma faculdade, a impossibilidade de concorrer com igualdade com

---

<sup>33</sup> Conforme o Comunicado n. 135 do IPEA (2012), a tese de que se estaria vivenciando o pleno emprego no Brasil é negada pelas evidências empíricas demonstradas no estudo. Ademais, o desemprego total compreenderia o desemprego aberto, o desemprego oculto pelo trabalho precário, pelo desalento e por outros.

alunos oriundos de classes economicamente favorecidas, podem ter um peso decisivo na concretização de suas escolhas.

Foracchi (1977) também chama atenção para as questões de classe presentes no processo de escolha profissional, mas admite o quanto a interferência familiar é ampla e direta para o futuro do jovem, em especial aquele de classe média, sujeito de sua pesquisa. Não por acaso, Ribeiro (2003) também aponta o público-alvo da OP/OV: jovens de classe média e alta com vistas a resolver suas questões vocacionais quanto à escolha de um curso superior.

Anteriormente, Marx (1844/2010) já advertia o quanto as condições materiais de existência determinam as escolhas dos sujeitos e o quanto o conceito de vocação esconde uma perspectiva de classe. De acordo com o autor:

Eu, se não tenho dinheiro para viajar, não tenho *necessidade* alguma, isto é, nenhuma necessidade efetiva e efetivando-se de viajar. Eu, se tenho *vocação* para estudar, mas não tenho dinheiro algum para isso, não tenho nenhuma vocação para estudar, isto é, nenhuma vocação efetiva, *verdadeira*. Se eu, ao contrário, não tenho *nenhuma* vocação para estudar, mas tenho a vontade *e* o dinheiro, tenho para isso uma vocação efetiva. O *dinheiro* – enquanto exterior, não oriundo do homem enquanto homem, nem da sociedade humana enquanto sociedade –, *meio e capacidade* universais, faz da *representação efetividade* e da *efetividade uma pura representação*, transforma igualmente as forças *essenciais humanas efetivas e naturais* em puras representações abstratas e, por isso, em *imperfeições*, angustiantes fantasias, assim como, por outro lado, transforma as *efetivas imperfeições e fantasias*, as suas forças essenciais realmente impotentes que só existem na imaginação do indivíduo, em *forças essenciais efetivas e efetiva capacidade*. (MARX, 1844/2010, p. 160, grifos do autor).

Contemporaneamente, continua-se em anuência com Marx quanto à ideia de vocação ou de escolha vocacional como se acontecesse de forma voluntária pelas áreas de conhecimento ou pelas práticas laborais a serem adotadas. Quer-se marcar o quanto o conceito de vocação, no capitalismo, esconde o caráter social, historicamente construído, da escolha profissional.

Ferretti (1988), ao pesquisar na década de 1980, na região da Grande São Paulo, a inserção de trabalhadores de “classes subalternas” na População Economicamente Ativa (PEA), tece uma crítica ao processo de OP, sobretudo à maneira como era, e ainda é, realizada no Brasil. A crítica ao processo de OP dava-se justamente por desconsiderar aspectos importantes da realidade, simplificando-a e destinando-a a uma parte da população, aquela que detém os meios possíveis para “escolher” um trabalho, uma profissão ou mesmo uma vocação. Os entrevistados na investigação de Ferretti (1988, p. 159), então, mostram que suas “escolhas” e a inserção laboral são marcadas “pelo mesmo tom de realismo” que sua classe vivencia.

Apesar das críticas, a OP pode ser um processo capaz de transformar dada realidade, seja em nível micro como macrossocial. Segundo Bock (1995, p. 69), “nisto reside a possibilidade transformadora da orientação profissional: propiciar a compreensão de que vivemos numa sociedade profundamente injusta e opressora, e ao mesmo tempo apontar que esta sociedade está em movimento”. Assim, a Psicologia Social poderia contribuir com as intervenções em OP para a desnaturalização da ideologia que forja os conceitos de trabalho, de profissão e de vocação no cerne da sociedade capitalista.

Assim sendo, em um contexto no qual o diploma é um “passaporte” para disputar postos de trabalho, outro ponto fundamental para o entendimento das razões de busca pelo ensino superior por parte dos jovens baseia-se no medo que tinham de permanecer à margem de alguns direitos sociais. Quando da dissertação de mestrado da autora (D’AVILA, 2006), os jovens entrevistados também mencionaram essa “obrigatoriedade” quanto à continuação da vida estudantil, tornando quase secundária a questão da escolha por um curso universitário específico. Soares-Lucchiari (1998, p. 22) também chamava atenção para a obrigatoriedade da continuação dos estudos por parte de alguns jovens, pois muitos “não param para pensar se querem optar ou não por uma universidade; seu problema não é escolher um curso, e sim ‘ter de fazer uma faculdade’”. Nesse sentido, muitos acabam optando por cursos superiores com menor relação entre o número de candidatos e as vagas ofertadas (LEVENFUS, 1997).

Além do dilema da escolha universitária, tendo o sujeito, ou não, refletido sobre as marcas sociais que repercutem em toda a sua trajetória estudantil e laboral, todo candidato que projeta sua entrada nos bancos de ensino superior enfrentará, por decorrência, o acesso, a permanência e a integralização dos cursos superiores. Soares (2002, p. 68) apontava uma contradição social da qual todos estão à mercê: “se o jovem, de um lado, é estimulado pela sociedade e pela família a fazer um curso superior, por outro, essa mesma sociedade, por meio do Estado e do sistema educacional oferecido, não dá condições a todos de cursá-lo”. Apesar de o acesso ter sido amplamente alargado em todo o país nos últimos 10 anos por meio de várias iniciativas do Governo Federal (BRASIL, 2008a), as contradições deslocam-se para a permanência e a conclusão do ensino superior (VARGAS; PAULA, 2013), sobretudo para os “estudantes-trabalhadores” e para os “trabalhadores-estudantes”, para usar as expressões de Foracchi (1977). Assim, tão ou mais difícil quanto ingressar e concluir uma graduação no Brasil poderá ser o ingresso no mercado de trabalho, ainda mais quando a lógica do mercado responsabiliza o próprio trabalhador pela sua não inserção profissional, desconsiderando todo o contexto em que o egresso se encontra.

Pode-se definir como inserção profissional “a localização e hierarquização dos indivíduos no mundo do trabalho. [...] um campo compreendido entre a formação e o trabalho, constituído pelos atores envolvidos em um ou outro campo de atuação” (FRANZÓI, 2011a, p. 229). É a partir da década de 1980, quando formação e trabalho passam a ter acentuadas suas relações de não linearidade, sobretudo em função de se pensar a inserção em um contexto de desemprego, que esse campo se constitui como objeto de investigação para diferentes ciências.

A partir do final da década de 80, o Brasil passou a apresentar regressão importante nas formas de contratação da mão-de-obra. A combinação de desemprego com o desassalariamento (perda de participação relativa do emprego assalariado no total da ocupação) consolidou cenários extremamente desfavoráveis para todo o conjunto da população ativa, embora tenha atingido mais duramente segmentos vulneráveis como jovens, mulheres, idosos e não-brancos. (POCHMANN, 2007, p. 43).

Para Pochmann (2007), o jovem é a principal vítima do desempenho apresentado pelo mercado de trabalho, o qual acirrou a competição pelas escassas oportunidades oferecidas. Assim, as possibilidades de o jovem localizar um posto de trabalho têm diminuído consideravelmente, “muitas vezes levando-o a aprender, fora da escola, uma nova lição acerca da difícil realidade do mercado de trabalho” (POCHMANN, 2007, p. 80). As iniciativas do Estado auxiliam na “batalha pelo primeiro emprego”, mas são insuficientes para a solução do problema, uma vez que na lógica da sociedade do capital não há lugar para todos. Conforme Bianchetti (2005, p. 190): “A questão central é que a relação entre os donos dos meios de produção e os donos da força de trabalho ou a lógica interna do modo de produção capitalista permanece inalterada”.

Como enfatizam D’Avila et al. (2011b, p. 68), “o diploma configura-se, na contemporaneidade, como um pré-requisito para a conquista de um emprego [...], um pré-requisito ao cargo, uma condição determinante para a conquista do mesmo frente aos demais candidatos”. Silva (2004b), a partir de pesquisa realizada com bacharéis, compara o diploma com um instrumento de “proteção” no enfrentamento do acesso, da inserção e da permanência laboral.

Para alguns autores, mais do que o diploma, a inserção no mundo do trabalho é condicionada pelo pertencimento social, familiar e cultural dos sujeitos, uma vez que a qualificação profissional é um fenômeno recente e socialmente construído (TANGUY, 1999). Silva (2010a), assim como Tanguy (1999), enfatiza as redes de relações sociais dos egressos por ela entrevistados em uma pesquisa com jovens, no estado de Santa Catarina, como um determinante da inserção profissional muito mais do que o próprio diploma. Arelados a isso, seus achados de pesquisa revelam “as condições de fragilidade impostas pela nova lógica de acumulação capitalista. Isso evidencia a inconsistência dos discursos que enaltecem as características escolares como exclusivas para a aquisição de um emprego” (SILVA, 2010a, p. 245).

Teixeira e Gomes (2004, p. 58-59) explicam que a inserção no mercado de trabalho no caso de concluintes do ensino superior é caracterizada por “um momento de antecipação e não de realização de projetos”, tornando difícil uma identificação tanto com o papel de estudante como também com o papel de trabalhador; eles encontram-se numa fase de limbo, não são mais estudantes, tampouco profissionais. Os autores verificaram que os jovens nessa situação preferem continuar morando com os seus pais, uma vez que o risco em assumir responsabilidades econômicas é ainda muito alto. Dessa forma, a

“manutenção de vínculos econômicos com a família de origem e de vínculos estudantis com a universidade (através de especializações, ênfases, mestrados) pode ser interpretada como estratégias de viabilização da identidade, tanto no plano intra quanto no interpessoal” (TEIXEIRA; GOMES, 2004, p. 58-59).

Silva (2004b) menciona o sentimento de provisoriedade e fragilidade como uma dimensão afetiva comum à maioria dos sujeitos por ela entrevistados diante das incertezas sobre seus projetos de vida e profissionais. De acordo com ela, a “configuração de um novo modelo de acumulação capitalista – a reestruturação produtiva –, que tem em sua lógica o enxugamento dos postos de trabalho, atinge, ainda que não de maneira uniforme, a todos os segmentos sociais” (SILVA, 2004b, p. 420-421), capaz de gerar sentimento de insegurança e incerteza em várias dimensões da vida dos sujeitos.

Maia e Mancebo (2010), em pesquisa realizada no Rio de Janeiro com jovens universitários de classe média alta, identificaram em seus projetos apenas uma certeza: “ninguém pode ficar parado”. Assim, diante da precariedade das condições de trabalho encontradas, os jovens preferem submeter-se a “qualquer atividade”, desde que não fiquem sem um trabalho, “imóveis” no tempo e no espaço. Assim, o projeto de vida dos jovens, segundo Maia e Mancebo (2010, p. 387-388),

[...] não é único, mas vai sendo formado por múltiplos e variados projetos caracterizados pela mutabilidade; sendo assim, vão sendo alterados de acordo com as possibilidades e oportunidades a eles apresentadas. Seus projetos são guiados, no entanto, por uma certeza: *ninguém pode ficar parado. É o movimento*, em sua ampla gama de significados e em todos os sentidos e direções, que conduz à estratégia para conseguirem realizar seus sonhos, vigorando a lógica do cada um por si. (MAIA; MANCEBO, 2010, p. 387-388, grifo das autoras).

No Brasil, diferentes modos de inserção laboral são possíveis para jovens em processo de formação profissional. Assim sendo, essas modalidades de inserção compreendem a possibilidade de realização de

estágios durante o curso universitário, de programas *trainees*<sup>34</sup> (PGT), de trabalhos precários, de empregos formais, ou ainda, de concursos públicos com vistas à inserção na carreira pública. Silva (2004a) enumera as formas de acesso ao emprego encontradas em sua tese, a saber: o acesso às redes sociais e pessoais ou ao concurso público.

Em pesquisa com jovens portugueses, Pais (2001) compara o processo de busca por trabalho com uma aventura, com um jogo e, dessa forma, há que se contar com a sorte. Para o sociólogo português, o mercado de trabalho encontra-se dividido em lotes e é comparado a um “arco-íris” de segmentações:

[...] há o *mercado negro* (dos trabalhadores clandestinos); o *mercado azul* (dos operários de macacão de ganga); o *mercado branco* (dos colarinhos brancos); o *mercado rosa* (das empregadas domésticas, secretárias, recepcionistas, telefonistas...); ele há o *mercado vermelho* (das linhas eróticas dos telefones vermelhos e encontros afins); o *mercado cinzento* (dos burocratas e *yuppies* de mentalidades e trajas cinzentos), etc. (PAIS, 2001, p. 19, grifo do autor).

No Brasil, é importante demarcar que o processo de inserção em uma posição profissional pode começar para uma parcela dos universitários com o ritual dos estágios (VARGAS; PAULA, 2013). A Lei n. 11.788 (BRASIL, 2008b) dispõe sobre o estágio de estudantes e, em seu primeiro artigo, define essa prática como

ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino

---

<sup>34</sup> Uma possível tradução do inglês *trainee* seria um sujeito em processo de treinamento. As organizações contratam como *trainees* universitários em fase de conclusão de seu curso superior ou recém-diplomados em diversas áreas do conhecimento.

fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

Dessa forma, os jovens desde o ensino fundamental entram em contato com essa prática regulamentada, mas que muitas vezes os utiliza como força de trabalho barateada, uma vez que no estágio o término do termo de compromisso estabelecido pode ser rompido a qualquer momento por uma das partes, estagiário ou organização concedente do estágio. Isso sem mencionar a ausência de direitos trabalhistas e previdenciários. No caso do ensino superior, a força de trabalho, além de ser barata, é qualificada.

Rocha-de-Oliveira e Piccinini (2012), em pesquisa com 32 jovens universitários de cursos de Administração de duas universidades do Sul do país, afirmam que o estágio se configurou como forma de “inserção profissional organizada”, sistematizada na interação entre os sistemas educativo e produtivo, em que as instituições de ensino consideram o aprendizado prático atrelado à formação desses profissionais. Nesse sentido, o estágio “deixa de ser apenas um meio de formação das instituições de ensino e passa a ser reconhecido por organizações e estudantes como uma forma legítima (e às vezes necessária) para ingresso na esfera laboral” (ROCHA-DE-OLIVEIRA; PICCININI, 2012, p. 46).

Para além dos estágios, outra forma de inserção do jovem trabalhador no contexto da universidade são os PGTs. Segundo Cruz e Saraiva (2012, p. 32), os *trainees* podem ser definidos como programas cujo público-alvo são universitários ou recém-diplomados no ensino superior e que se incorporam às organizações com o objetivo de treinamento, atuando, em geral, “como autoempresários ‘prestadores de serviços’”.

Segundo Bitencourt, Piccinini e Rocha-de-Oliveira (2012), as organizações buscam nos *trainees* “talento” e a possibilidade de formar seus futuros gestores. Por outro lado, os jovens buscam nos PGTs a possibilidade de ascender rapidamente em suas trajetórias laborais. No estudo realizado com 19 jovens *ex-trainees*, Bittencourt, Piccinini e Rocha-de-Oliveira (2012, p. 103) revelam os interesses desses jovens em relação aos referidos programas:

[...] a possibilidade de receber treinamento e outros investimentos em formação, como incentivos financeiros a cursos de pós-graduação,

especialização, entre outros. Ainda, as empresas oferecem uma série de outras vantagens, como remuneração acima da média de mercado para o seu nível profissional, benefícios, expectativas de viagens nacionais e internacionais, plano de carreira acelerado com acompanhamento de tutores, grande exposição do jovem a desafios, bem como a abertura de novas perspectivas profissionais.

Outra forma de acesso para o mercado de trabalho procurada pelos jovens refere-se à inserção no serviço público, considerada por alguns autores como uma estratégia de enfrentamento do desemprego (ALBRECHT; KRAWULSKI, 2011; CARRETEIRO, 2013a; RIBEIRO; MANCEBO, 2009, 2013; SILVA, 2004a). Os jovens buscam uma inserção por meio da realização de concursos, geralmente para níveis de escolaridade inferiores aos que eles possuem, assim são aprovados mais rapidamente. Ademais, a “escolha” pela carreira pública dá-se muito mais pela estabilidade conferida pelas instituições do que pelo trabalho em si ou por se tornar um “servidor público”<sup>35</sup>.

Coutinho et al. (2011), em pesquisa realizada com servidores atuantes na manutenção de uma universidade pública, chamam atenção para o trabalho na condição de estatutário. Os servidores sentiam-se privilegiados pela estabilidade conferida pelo serviço público, além de perceberem seu trabalho como fonte de realização e também de sustento. Ao mesmo tempo, esses servidores relataram sua insatisfação quanto ao não reconhecimento de suas atividades pelo restante da comunidade acadêmica, assim como o trabalho em condições precárias. Ademais, mencionaram a vergonha pela sua condição de servidores públicos devido a um estigma negativo<sup>36</sup> atrelado a essa carreira.

Em entrevista, Antunes (2010b, p. 207) problematiza o que chama de disjunção entre formação humana e formação profissional, uma vez que “as formações profissionais são, no meu entender, uma

---

<sup>35</sup> A este respeito, ver Chanlat (2002).

<sup>36</sup> De acordo com Coutinho et al. (2011, p. 107, grifo das autoras), “A humilhação surgiu dos estereótipos criados em relação ao serviço público: o de *mandrião* e *barnabé*, daquele que não exerce a contento suas atividades. A visão negativa do servidor público, frequentemente veiculada na mídia até hoje, também ganhou impulso com a implantação de políticas neoliberais a partir do governo Collor, conhecido como o caçador de marajás, cujo triste desfecho é de conhecimento público”.

imposição de um mercado regido por uma razão instrumental que tem que qualificar o indivíduo para o mercado. Mas o mercado não é o ente humanizador”. Nesse ponto, quer-se mencionar dois conceitos ainda não explorados, mas que subsidiam as discussões na presente tese: a vinculação entre qualificação e competências; e, na mesma direção, a noção de empregabilidade. Entende-se que a “classe-que-vive-do-trabalho” procura o diploma por meio da formação ou da qualificação como uma forma de aumentar suas capacidades para o mercado, suas “competências”; e, assim, supostamente aumentaria também a sua empregabilidade. Deixa-se claro desde já o quanto esse “canto da sereia” torna-se um discurso falacioso para a maioria da classe trabalhadora, incluindo os jovens.

O conceito de empregabilidade, do inglês *employability*, denota a capacidade do sujeito em manter-se empregável ao longo dos tempos poderia ser construída com base em suas vocações, competências bem como sua rede de relacionamentos ou *networking*. Essa capacidade de se mostrar desejável para o mercado de trabalho indica uma ideologia que fica latente: a responsabilidade de manter-se empregável é tipicamente do sujeito (SATO, 2013). Bianchetti (2005, p. 154) caracteriza na vida de uma pessoa “a busca permanente de empregar-se ou manter-se empregada – como sendo uma *síndrome*, uma vez que os sintomas são múltiplos e os seus efeitos de largo espectro” (grifo da pesquisadora).

Para Antunes (1999), o caráter da empregabilidade configura-se como falacioso. Nas palavras do autor,

[...] não importa se o trabalhador dispõe de um alto capital cultural, se ele é um inspetor de qualidade etc. Ele tem seus direitos do trabalho completamente precarizados e se coloca diuturnamente em disponibilidade para o capital. E encontrar emprego é um empreendimento cada vez mais difícil. (ANTUNES, 1999, p. 57).

Ancorada em Ricardo Antunes, Lisboa (2002) considera o discurso da qualificação um mero aparato ideológico contra o trabalhador. Observa-se, no geral, que esse discurso acerca da qualificação acaba sendo incorporado também pelos jovens, os quais consideram que é preciso ter escolaridade maior para conseguir uma oportunidade no mercado de trabalho: “o importante, contudo, é que a pressão sobre a mão-de-obra é feita no sentido do aumento da escolaridade” (MARTINS, 2001, p. 69). Logo, muitos procuram os

curso de graduação como mais uma possibilidade de conquistar o concorrido emprego formal, já que, dessa forma, aumentarão sua escolaridade, embora o ensino superior não deva ser realizado apenas para suprir essa finalidade.

De todo modo, Bianchetti (2005) evidencia que a noção de empregabilidade veiculada pela TCH de Theodore Schultz<sup>37</sup> começou a ser questionada e desmentida, uma vez que o diploma torna-se apenas uma das exigências dentre as várias necessárias para alguém tornar-se empregável. A vinculação entre diploma, trabalho ou emprego e salário, para o autor, passa pela publicação da TCH:

Recorde-se inclusive que essa associação direta entre estudo (representado por um diploma), acesso a emprego e valorização salarial é o pilar número um da Teoria do Capital Humano, cuja elaboração e publicização, rendeu o prêmio Nobel de Economia a Theodore W. Schultz no ano de 1968. (BIANCHETTI, 2005, p. 160).

De acordo com Martins (2001), por trás do discurso da modernização e da reestruturação produtiva, há uma ênfase, por parte das organizações, em exigir do trabalhador maior qualificação, sobretudo em termos de escolaridade, bem como intensa responsabilidade, comprometimento e participação no local no qual trabalha. Na década de 1990, esse novo profissional demandaria que o trabalhador, além de qualificado, fosse “autônomo, criativo, polivalente” (COUTINHO, 2006, p. 21).

Ramos (2011) questiona já no título de seu livro se a chamada “pedagogia das competências” seria uma forma de possibilitar a autonomia ou a adaptação dos sujeitos diante do contexto atual do capitalismo. A resposta não se mostra tão positiva quanto o “canto da sereia” reproduzido pelo senso comum, pelo próprio discurso do governo e, sobremaneira, pelas mídias sociais. É necessário explicitar, segundo Ramos (2011, p. 19), o deslocamento conceitual da qualificação à competência:

---

<sup>37</sup> Para maior detalhamento, Bianchetti (2005) sugere a leitura de duas obras de Theodore Schultz: “O capital humano. Investimentos em educação e pesquisa” e “O valor econômico da educação” ambas publicadas pela editora Zahar em 1973.

Por isto, analisamos a noção de competência no sentido em que ela reafirma e nega o conceito de qualificação, com o qual disputa espaço no ordenamento teórico-empírico das relações que a têm como referência e, por isto, o desloca. Ao mesmo tempo, colocamos também a noção de empregabilidade em foco, com o objetivo de demonstrar que, em conjunto, essas noções contribuem para uma elaboração ideológica que explica a questão social do ponto de vista do sujeito individual.

Segundo Rosenfield e Nardi (2011, p. 78), até hoje não existe um consenso sobre a definição do termo “competência”; no entanto, ele ganha materialidade ao se opor à ideia de qualificação, marcando uma mudança quanto à forma de se avaliarem as “qualidades” dos trabalhadores quando de seu ingresso no mercado de trabalho no campo da gestão dos recursos humanos. Ao se falar em competências, utiliza-se a ideia do “saber-ser”, ao contrário do “saber-fazer” presente no discurso da qualificação. Essa noção adquire fundamental importância no momento em que as organizações de trabalho demandaram outro perfil profissional do trabalhador, em que sua “participação” é necessária para garantir a qualidade e os resultados organizacionais (COUTINHO, 2006). Nas palavras de Rosenfield e Nardi (2011, p. 78):

No lugar de um conteúdo predefinido do posto de trabalho, segundo a tradição fordista-taylorista, a noção de competência associa-se às exigências do modelo de trabalhador ideal que emerge da reestruturação produtiva. A discussão das competências surge como uma forma de otimização dos recursos humanos em dois níveis, quais sejam: na adaptabilidade às diferentes circunstâncias para gerenciar os ritmos de produção e na redução dos custos salariais, extinguindo postos antes hierarquizados e diferenciados.

Tartuce (2004), ancorada nos sociólogos franceses Georges Friedmann (1902-1977) e Pierre Naville (1903-1993), propõe a recuperação da compreensão da qualificação como uma construção social, em vez de se adotar no Brasil o discurso das competências,

individualizante. Segundo a autora, a adoção do modelo de competências poderia deixar os trabalhadores ainda mais vulneráveis em função de uma maior desregulamentação das relações de trabalho. Para Tartuce (2004, p. 376), “em um contexto de forte desemprego, segmentação do mercado de trabalho e flexibilização dos vínculos empregatícios, torna-se ainda mais importante recuperar a visão que afirma ser a qualificação construída socialmente”, na intenção de se acompanharem as estratégias desenvolvidas pelos distintos trabalhadores ao buscarem sua inserção ou permanência ocupacional.

Como se vê, cada vez mais, não será o aumento da qualificação profissional, especificamente em nível de escolaridade, o responsável por garantir a inserção profissional, muito menos o desenvolvimento de inúmeras competências. Cabe lembrar que não é apenas na relação Educação–Trabalho que está o problema, mas, antes disso, na forma como se organiza o trabalho nas sociedades capitalistas.

Bianchetti (2005) elucida a reprovação nos processos seletivos no mercado de trabalho por excesso de qualificação. Esse seria outro aspecto importante decorrente dessa “capacidade sobre-humana para conciliar tempo de trabalho com tempo de estudo; tempo de busca de emprego com tempo de frequência a cursos de (re)qualificação; tempo de duplo emprego ou de segunda, terceira jornada de trabalho, com tempo de frequência a cursos de motivação” (BIANCHETTI, 2005, p. 174). Continua o autor a problematizar: “quem estabelece o padrão a respeito do *quantum* de qualificação é adequada? Como um trabalhador desempregado, buscando desesperadamente um posto de trabalho para produzir dignamente sua existência poderá saber onde está o ‘equilíbrio para mais ou para menos?’” (BIANCHETTI, 2005, p. 175).

Diante da indagação proposta no parágrafo anterior, quer-se marcar a inserção dos jovens na pós-graduação e, como já apontaram Maia e Mancebo (2010), a predominância da lógica individualista quanto aos esforços para se “conquistar” a inserção laboral em direção ao movimento de “não ficar parado”. Para exemplificar o caso da UFRRJ, de acordo com informações levantadas pelas Pró-Reitorias de Pesquisa e Pós-Graduação (ProPPG) e Graduação (ProGrad) dessa universidade, no ano de 2010, o número de matrículas na pós-graduação<sup>38</sup> foi superior ao de matrículas no ensino de graduação<sup>39</sup>

---

<sup>38</sup> No primeiro semestre houve 11.904 matrículas, enquanto no segundo semestre, 12.327 (UFRRJ, 2010).

<sup>39</sup> Na graduação presencial e a distância, o número de matrículas no primeiro semestre foi de 10.642 e no segundo semestre, de 11.191 (UFRRJ, 2010).

(UFRRJ, 2010). Sem indicar se o quanto esse número de matrículas corresponderia aos jovens, percebe-se o quanto a pós-graduação está sendo buscada aparentemente com o intuito de melhorar suas “competências” e tornar-se desejável para o mercado de trabalho. No entanto, Mattos e Bianchetti (2011, p. 1180) já advertiram:

[...] entendemos que o alongamento da escolarização dos mestrandos pesquisados em relação as gerações precedentes, embora se constitua como estratégia para enfrentar o desemprego, não propicia garantias sobre o futuro profissional, no que concerne a natureza do posto de trabalho, nem tampouco a inserção e manutenção no mundo do trabalho.

Para Souza (2011), a despolitização dos esforços sociais no que se refere à educação profissional configura-se como uma das consequências de se afrontar o desenvolvimento científico e tecnológico como um processo “natural”, uma vez que o trabalhador persegue o emprego e a geração de renda por meio do incremento de sua qualificação profissional. Nesse sentido,

[...] aparentemente, a política de educação profissional nada mais é do que uma prática social de adaptação dos trabalhadores às novas demandas de qualificação do trabalho e da produção, vista por diferentes sujeitos sociais como condição básica de inserção e permanência no mercado. (SOUZA, 2011, p. 14).

Para compreender os movimentos laborais dos jovens profissionais, foco do presente estudo, vários autores têm feito uso de diferentes concepções sobre as trajetórias. Como visto, as trajetórias laborais são tensionadas pela exterioridade vivenciada pelos sujeitos, configurando-as, necessariamente, como sociais.

Trajetória, quando vinculada aos processos de trabalho, remete a um caminho, a um percurso, a uma sequência de posições ocupadas pelos sujeitos em determinado campo de trabalho (COGO, 2011). Trajetória também remete a um número expressivo de pesquisas preocupadas em problematizar o fenômeno do desemprego nos

percursos laborais, de inserção ou de reinserção daqueles demitidos ou desocupados.

Ainda de acordo com Cogo (2011), ao longo dos anos, trabalhos na área da Sociologia passaram a considerar também o tempo em suas dimensões do passado, do presente e do futuro como fator determinante no estudo das trajetórias. Outra forma de definir trajetória amplia seu viés individualista, de caráter subjetivo ou liberal, centrados nas ações dos indivíduos e que, nas palavras do autor, “deixam de lado o aspecto da dinâmica estrutural do mercado de trabalho, a qual, em última análise, é responsável pelas possibilidades concretas de inserção profissional e de condições de trabalho passíveis de serem escolhidas pelos trabalhadores” (COGO, 2011, p. 467).

Conforme Pais (1993, p. 51), as trajetórias “são também imprevistas, como de resto acontece com a própria vida cotidiana. O caráter súbito e imprevisto é essencial à própria vida”. Tal citação denota a não linearidade com que essas trajetórias ou percursos – quer sejam laborais, profissionais ou ocupacionais – mostram-se contemporaneamente. O caráter de imprevisibilidade, essencial à própria vida – segundo Pais (1993) –, parece estar cada vez mais em sintonia com a política neoliberal vivenciada pelos diversos atores no contexto brasileiro.

Para Claude Dubar (2009), o estudo das formas identitárias ajuda a compreender as trajetórias de trabalho na contemporaneidade. Conforme ele adverte, ao usar o conceito de formas identitárias, deve-se ao menos explicar o porquê de não se utilizar apenas o termo “identidade”. No título de seu livro *Crise das identidades* o autor justifica que há uma crise, no seu sentido mais geral, atuando no conceito de identidade e, a partir da análise da sociedade francesa, sua hipótese é

[...] a de uma mutação ao longo dos últimos trinta anos da configuração das formas identitárias, no campo da família e das relações entre os sexos [...], do religioso e do político e das relações com as instituições [...]. Mais precisamente, a configuração das formas identitárias, construída no período precedente, perdeu sua legitimidade. É nesse sentido que se pode falar de uma crise das identidades, no sentido de desestabilização do arranjo anterior das formas identitárias. (DUBAR, 2009, p. 23).

Desse modo, as formas identitárias ajudam a perceber o caráter individual, mas também social das trajetórias, as quais são engendradas sob duas maneiras de identificação: “as identificações atribuídas pelos outros (o que chamo ‘*identidade para outrem*’) e as identificações reivindicadas por si mesmo (‘*identidades para si*’)” (DUBAR, 2009, p. 14). Ainda conforme o autor, “Estabelecer relações entre esquemas discursivos de relatos biográficos e processos estruturais de determinação social continua sendo um exercício essencialmente virtual” (DUBAR, 1998). Demazière e Dubar (2006), ao problematizarem o desemprego na França, definem uma das dimensões a serem investigadas em suas pesquisas: a dimensão biográfica. Essa dimensão pode ser definida pela temporalidade, “dos modos de contar seu próprio percurso profissional, de ligar a narração do seu passado às suas antecipações de futuro” (DEMAZIÈRE; DUBAR, 2006, p. 171).

Duas investigações empíricas recentes possuem como arcabouço teórico e metodológico as formas identitárias propostas por Claude Dubar (2009). Referem-se às contribuições de Franzóí (2006) e de Alves (2009), que, a partir das trajetórias socioprofissionais, estudaram sujeitos que estavam conciliando Educação e Trabalho, sendo a primeira autora com estudantes na região metropolitana do Rio Grande do Sul e a segunda, com egressos da Universidade de Lisboa, em Portugal.

Franzóí (2006), no contexto de uma política pública no estado do Rio Grande do Sul, considerou as trajetórias dos seus entrevistados como mais contínuas ou como mais fragmentadas e, em última instância, essas trajetórias remetiam ao possuir uma profissão no presente ou no futuro. Para a autora, seus entrevistados possuíam uma profissão, pois, a partir de sua formação, da oferta de seus produtos e serviços, eram reconhecidos socialmente por meio da sua inserção no mercado de trabalho. Quanto ao reconhecimento social:

Implica, portanto, sua identificação com a atividade que desempenha, e é o que faz com que queira nela permanecer, ou, ao contrário, na ausência de uma identificação com ela, queira desempenhar uma outra atividade, ou seja, ter uma “nova profissão”. Está em jogo, portanto, a identificação do sujeito a uma profissão, dada pela articulação daquilo que o sujeito entende que possui (recursos acumulados em sua trajetória), o que deseja pra si (seus projetos futuros) com o

reconhecimento e o lugar que a sociedade lhe reserva no mercado de trabalho. (FRANZÓI, 2006, p. 148).

As constatações de Franzói (2006, p. 149) são fundamentais para entender que, apesar da não linearidade das trajetórias, a “continuidade, por sua vez, ao propiciar o acúmulo de experiências, conhecimento e reconhecimento, favorece prosseguir na construção de uma profissão”.

Na segunda pesquisa mencionada, Alves (2009) analisa a primeira inserção dos egressos da Universidade de Lisboa como um processo de socialização profissional. As trajetórias, como propostas por Claude Dubar, são “o produto de uma dupla transacção entre uma identidade biográfica, fruto da trajetória social, e de uma identidade relacional, atribuída no quadro dos sistemas de acção em que os indivíduos se inscrevem” (ALVES, 2009, p. 301).

Ainda que os autores até aqui mencionados problematizem a linearidade das trajetórias ocupacionais, trata-se de uma noção que remete a posições ocupadas no campo educacional e/ou do trabalho. Portanto, a partir de um aporte teórico que entende o sujeito como ser concreto, a noção de movimento complementa a noção de trajetória ou de percursos. São tomados como sinônimos nesta tese as noções de trajetória e percurso, uma vez que essas remetem à sucessão de posições ocupadas pelos trabalhadores, levando em consideração aspectos sociais, tais como a sua educação e redes de relações sociais. Portanto, o movimento guarda relações de complementaridade com as trajetórias laborais, ocupacionais ou profissionais, mas evoca a discussão “sujeito–sociedade”, assim como a discussão “espaço–tempo” (BERGSON, 2006). O movimento somente ocorrerá nessa inter-relação e, como objeto móvel, é impossível capturá-lo, mas apenas apreendê-lo enquanto os vários momentos que o compõem.

O movimento evoca o diálogo entre as dimensões sujeito–sociedade, privilegiando também os momentos que levaram os sujeitos às posições ocupadas em suas trajetórias socioprofissionais. Dito de outra forma, somente haverá movimentos se houver uma trajetória dos sujeitos em direção ao social e, se houver, por outro lado, uma trajetória social em direção aos sujeitos. É a isso que se está chamando de movimentos laborais e que obriga ao estudo das trajetórias, inevitavelmente.

A noção de movimento é definida por Bergson (2006), filósofo que mencionava a impossibilidade de estudar um movimento em si

mesmo, uma vez que esse guarda relações profundas entre o tempo e o espaço. Para o autor:

Nossa ação só se exerce comodamente sobre pontos fixos; é portanto a fixidez que nossa inteligência procura; ela se pergunta onde o móvel está, onde o móvel estará, por onde o móvel passa. [...] Daí a não ver no movimento mais que uma série de posições, há apenas um passo; a duração do movimento irá então se decompor em “momentos” que correspondem a cada uma das posições. Mas os momentos do tempo e as posições do móvel não são mais que instantâneos que nosso entendimento toma da continuidade do movimento e da duração. (BERGSON, 2006, p. 8-9).

Então, a noção de movimento explicitada foi adotada com o objetivo de evidenciar o caráter processual das trajetórias laborais. Definiu-se como movimentos laborais toda busca pelo sujeito em direção ao mundo do trabalho, seja pela sua inserção, seja pela sua permanência num trabalho, num emprego, numa ocupação ou numa profissão – que foi o caso identificado nos sujeitos da pesquisa ora apresentada. Ao mesmo tempo, esses movimentos também são constituídos pelo contexto social onde vivem os sujeitos e, assim, guardam uma relação com os processos de significação<sup>40</sup>, especialmente, em relação ao trabalho. Movimentos laborais foram considerados, então, a articulação entre a busca do sujeito e as possibilidades disponíveis no contexto social.

### 2.3 OS PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO E OS SENTIDOS DO TRABALHO

Equidistante tanto de uma visão idealista antropocêntrica quanto de uma visão materialista mecanicista, o homem que Vigotsky nos apresenta é um ser

---

<sup>40</sup> Apesar de utilizar este aspecto da teoria formulada por Henri Bergson, entende-se a crítica de Vigotsky ao filósofo, pois há uma tentativa em Bergson de apreensão dos conceitos em sua forma natural, da consciência, o que desvincularia de alguma forma os parâmetros da linguagem (VIGOTSKY, 1934/2007, p. 371).

concreto que, criando suas próprias condições de existência, faz-se na história ao mesmo tempo que faz essa história. Um homem que, armado do domínio da tecnologia e do poder da palavra, assume, para o bem ou para o mal, o controle da sua própria evolução. Por isso mesmo, essa visão do homem veicula também uma concepção ética, uma vez que implica a responsabilidade de construir uma ordem social capaz de assegurar a todos os homens um presente e um futuro dignos desse mesmo homem.

Angel Pino

Compreende-se que os sentidos produzidos pelos sujeitos preservam uma “relação inseparável com a subjetividade” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 20). Dessa forma, o sujeito vai construindo-se por meio de seus movimentos no mundo e, nesses movimentos, nesse ir e vir em suas coerências e contradições, os sentidos vão sendo (re)produzidos também.

As pesquisas sobre sentidos e significados do trabalho na área da Psicologia podem ser agrupadas, de acordo com o seu arcabouço teórico, em diferentes vertentes: Cognitivista, Construcionista, Existencialista, dos Estudos Culturais; a matriz Sócio-Histórica (TOLFO et al., 2011); e a Psicanálise (MAAS; RAGNINI, 2010). Será explicada, de forma breve, cada uma delas e, de forma mais detalhada, aquela que embasa o presente trabalho, qual seja, a matriz Sócio-Histórica.<sup>41</sup> Ratificam-se, portanto, as palavras de Raitz (2011, p. 164), uma vez que não se objetiva “reconstruir o constructo ou arcabouço existente sobre os diversos sentidos do trabalho e seus períodos históricos, muitos autores já o fizeram, e isso por si só já constituiria uma pesquisa teórica de grande envergadura”.

A vertente Cognitivista pode ser caracterizada pela repercussão dos estudos do grupo internacional *Meaning of Work* (MOW), o qual persegue, sobretudo, caminhos metodológicos orientados para a pesquisa empírica quantitativa (TOLFO et al., 2011). Segundo Costa e Bendassolli (2010), essa linha de pesquisa influenciou fortemente as pesquisas sobre o significado do trabalho no Brasil.

Ainda sob uma perspectiva Cognitivista, embora complementada por uma perspectiva existencialista advinda de Victor Frankl, os

---

<sup>41</sup> Alguns autores, como Aguiar (2006), Aguiar e Ozella (2013) e Bock (1995), utilizam a expressão “Sócio-Histórica”, enquanto outros a denominam como matriz Histórico-Cultural, como no caso de Pino (2000) e Zanella et al. (2005), dentre outros. Ambas compõem linhas teóricas dedicadas aos estudos do psicólogo russo Lev Semenovich Vigotsky e seus dissidentes.

sentidos do trabalho são compreendidos por Morin (2004) a partir de uma matriz teórica da Escola Sociotécnica, representada pelos autores Emery e Trist, e Hackman e Oldham.<sup>42</sup> Morin (2004) aponta pelo menos três maneiras de estudar os sentidos do trabalho, a saber: a) o significado do trabalho, suas representações e valor para o sujeito; b) a orientação subjetiva para o trabalho, suas intenções em relação ao trabalho; e, finalmente, c) a coerência entre aquilo que o sujeito busca em seu trabalho e aquilo que, de fato, ele faz.

Para os teóricos dos Estudos Culturais, de acordo com Tolfo et al. (2011, p. 182), a cultura é compreendida como atividade de significação, com um papel constituinte e ativo em que se configura como “central e se define com base nos contextos político, econômico, histórico e social, dos quais surge e com os quais se constrói”.<sup>43</sup>

Nos estudos embasados pela abordagem Construcionista, a realidade é vista como uma construção social e, dessa forma, a análise do cotidiano possui destacado papel nessa perspectiva (COUTINHO, 2009). Ao comparar as perspectivas construcionistas com as socio-históricas, as quais subsidiam alguns estudos de Coutinho (2009, p. 192-193), a autora explica que, “apesar das diferenças, as duas abordagens compartilham a compreensão sobre a indissociabilidade entre sujeito e realidade, sendo os sentidos ou significados produzidos pelos sujeitos a partir de suas experiências concretas”.

Encontrou-se ainda o trabalho de Maas e Ragnini (2010), os quais constataam uma lacuna teórico-metodológica em relação aos estudos sobre sentidos do trabalho em Psicologia, especificamente com relação ao entendimento dos processos psíquicos inconscientes, sobretudo os de

---

<sup>42</sup> Para Tolfo e Piccinini (2007, p. 39), foram estes dois psicólogos que inauguraram os estudos sobre os sentidos do trabalho, propondo como características do trabalho que tem sentido e significado três atributos: “(a) a variedade de tarefas que possibilita a utilização de competências diversas, de forma que o trabalhador se identifique com a execução; (b) um trabalho não-alienante, onde o trabalhador consegue identificar todo o processo – desde sua concepção até sua finalização – e perceber seu significado do trabalho, de modo que contribua para o ambiente social, a autonomia, a liberdade e a independência para determinar a forma com que realizará suas tarefas, o que aumenta seu sentimento de responsabilidade em relação a elas; e (c) o retorno (*feedback*) sobre seu desempenho nas atividades realizadas, permitindo ao indivíduo que faça os ajustes necessários para melhorar sua performance”.

<sup>43</sup> Tradução livre da pesquisadora: “centro y se define con base en los contextos político, económico, histórico y social, de los cuales surge y con los cuales se construye” (TOLFO et al., 2011, p. 182).

ordem afetiva, que podem contribuir significativamente para a compreensão de sentidos do trabalho. De acordo com esses autores:

Para dar corpo à fundamentação necessária ao estudo do *Sentido do Trabalho* pelo viés da psicanálise, busca-se na obra freudiana e de alguns psicossociólogos os conceitos essenciais para o entendimento dos processos psicodinâmicos do trabalho. Apesar de Freud tratar muito pouco dos aspectos psicodinâmicos do trabalho, é possível encontrar em sua obra algumas explicações sobre processos inconscientes e de grupo que abrangem este campo da vivência humana, destacando-se os processos de investimento libidinal, identificação e sublimação. (MAAS; RAGNINI, 2010, p. 6).

Já a perspectiva que embasa o entendimento sobre os sentidos atribuídos ao trabalho nesta tese, a matriz Sócio-Histórica, tem nas figuras de Alexei Leontiev (1903-1979) e Vigotsky<sup>44</sup> seus principais precursores; indica que é por meio do sistema de signos, notadamente o linguístico, que o homem “pode nomear e pensar os objetos e suas experiências, e também compartilhá-los com os demais. Nesse processo, a atividade humana ocorre em dupla direção, já que o sujeito ao transformar a realidade se objetiva e, transformando-se a si mesmo, se subjetiva”<sup>45</sup> (TOLFO et al., 2011, p. 183).

Conforme Sirgado (2000), um dos maiores méritos de Vigotsky foi ter indicado o mecanismo de mediação semiótica. Ao analisar os *Manuscritos de 1929* (VIGOTSKY, 2000), Sirgado (2000, p. 53) chama atenção para o fato de que o método conjecturado pelo autor russo pretendia superar o dualismo presente nas escolas psicológicas de sua época, as quais dicotomizavam a noção de sujeito: “mostra o caminho

---

<sup>44</sup> Em virtude das traduções do russo para o francês ou o inglês, e dessas línguas para o português ou o espanhol, uma diversidade quanto ao nome de Vigotsky aparece nos textos traduzidos. Dessa forma, adotar-se-á a grafia tal como identificada nesta citação.

<sup>45</sup> Tradução livre da pesquisadora: “puede nombrar y pensar los objetos y sus experiencias, y también compartirlos con los demás. En ese proceso, la actividad humana ocurre en doble dirección, ya que el sujeto al transformar la realidad se objetiva y, transformándose a sí mismo, se subjetiva” (TOLFO et al., 2011, p. 183).

da sua solução escapando da armadilha do dualismo, à condição, bem entendido, de mostrar o mecanismo mediador que explique a conversão do social em pessoal sem tirar ao indivíduo sua singularidade”.

Vigotsky (1930/2007, p. 54), ao explicar a categoria de atividade mediada como designadora do uso de signos para a vida humana, afirma que “a essência do seu uso consiste em os homens afetarem o seu comportamento através dos signos”. Enfatiza o autor, portanto, que a tarefa do pesquisador é esclarecer as relações reais existentes entre o comportamento humano e os meios auxiliares, tais como os signos e os instrumentos presentes no processo de mediação.

Também é necessário lembrar que o processo de internalização, segundo Vigotsky (1930/2007), incide sobre “a reconstrução interna de uma operação externa” e constitui-se a partir de diversas transformações. O autor detalha três dessas transformações:

*a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. [...] b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. [...] c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. (VIGOTSKY, 1930/2007, p. 56-57, grifo do autor).*

Para Aguiar (2006), autora que também se ancora nas contribuições de Vigotsky, são as categorias sentidos e significados, em sua vertente sócio-histórica, aquelas que mais se aproximam da dimensão subjetiva dos sujeitos ou a unidade de todos os processos cognitivos, afetivos e biológicos; e é por esse motivo que nesta tese a categoria sentidos – nesse caso, relacionados aos sentidos atribuídos ao trabalho pelos jovens profissionais – é central para sua tessitura. Assim, em uma perspectiva Sócio-Histórica, sentidos e significados guardam uma relação de semelhança entre si; no entanto, cada termo mantém sua singularidade em relação ao outro (AGUIAR, 2006).

Na obra de Vigotsky (1934/2007) significado configura-se como aqueles sentidos compartilhados coletivamente; quanto ao sentido, são vivenciados singularmente pelos sujeitos. Foi a partir do olhar desse autor e de pensadores contemporâneos que lhe são tributários que se

buscou a compreensão para os sentidos do trabalho nesta tese.<sup>46</sup> Segundo González Rey (2005), foi na obra *Pensamento e linguagem* que Vigotsky indicou uma visão mais elaborada da categoria sentidos:

O sentido de uma palavra é o agregado de todos os factos psicológicos que surgem na nossa consciência por efeito da palavra. O sentido é uma formação dinâmica, fluida e complexa onde há diferentes zonas cuja estabilidade varia. A significação é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto do discurso. É a mais estável, unificada e precisa dessas zonas. Segundo os diferentes contextos, o sentido de uma palavra transforma-se [...] na linguagem viva a significação é só uma das pedras angulares do edifício do sentido. (VIGOTSKY, 1934/2007, p. 359).

Aguar (2006, p. 14) explica que, ao estudar sentidos e significados, “é preciso compreendê-los como sendo constituídos pela unidade contraditória do simbólico e do emocional”. A fim de melhor refletir sobre o sujeito, os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, se pode caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido. Afirma-se, portanto, que o sentido é muito mais amplo que o significado, pois o primeiro constitui a articulação de todos os eventos psicológicos que o sujeito produz perante a realidade.

Para González Rey (2005, p. 21), “o sentido caracteriza o processo da atividade humana em seus diversos campos de ação”, sendo a sua natureza apartada da palavra, e se destaca “em espaços simbolicamente produzidos pela cultura, que são as referências permanentes do processo de subjetivação da experiência humana” (p. 20-21). Assim, em uma tese cujo objeto de estudo são os sentidos do trabalho, é importante situar essa categoria teórico-analítica. No entanto, cabe mencionar que a finalidade é apenas situar tal categoria e não revisá-la extensamente.

---

<sup>46</sup> Por outro lado, devido às contribuições de outras investigações empíricas sobre o trabalho e essa categoria de análise, essas contribuições serão citadas, mesmo que esses compartilhem dessa abordagem teórica.

Blanch Ribas (2003), ao analisar as conotações da categoria trabalho ao longo da história, aponta três possíveis polos de significação: negativo, centro do contínuo e positivo. No primeiro, os sentidos do trabalho como tortura e castigo predominam; já no segundo polo, o trabalho seria apenas uma forma instrumental de garantir a sobrevivência humana; e, por último, o trabalho estaria ligado à ideia de vocação ou de levar o ser humano à autorrealização.

No polo de significação positiva, os quais prevalecem os sentidos do trabalho como capaz de transcender à condição mundana, o trabalho apresenta-se como capaz de elevar à autorrealização. Esse é, na sociedade industrial, conforme Coutinho (2009), o princípio regente da vida cotidiana dos sujeitos.

Genericamente, o processo de trabalho pode ser considerado atividade humana, que objetiva a produção de algo capaz de suprir necessidades ou capaz de ser útil para algum fim. Esse processo se concretiza na relação entre o homem e a natureza, em que ambos se modificam e são modificados um pelo outro. Portanto, a relação que se estabelece é, antes de tudo, dialética. O trabalho humano se diferencia do trabalho dos demais animais, principalmente, por ser consciente: o homem é capaz de projetar, criar, decidir e utilizar instrumentos em seu processo de trabalho (MARX, 1844/2010). De acordo com Marx, é a capacidade de planejamento que distingue o pior dos arquitetos da melhor das abelhas.

Hannah Arendt, importante filósofa do século passado, compreende seu objeto de estudo, a condição humana, a partir das inter-relações de três atividades fundamentais, o labor, o trabalho e a ação.<sup>47</sup> A autora parte do levantamento das etimologias desses termos em algumas línguas europeias:

[...] assim, a língua grega diferencia entre *ponein* e *ergazesthai*, o latim entre *laborare* e *facere* ou *fabricari*, que têm a mesma raiz etimológica; o

---

<sup>47</sup> Para Arendt (1958/2008, p. 16), “as três atividades e suas respectivas condições têm íntima relação com as condições mais gerais da existência humana: o nascimento e a morte, a natalidade e a mortalidade. O labor assegura não apenas a sobrevivência do indivíduo, mas a vida da espécie. O trabalho e seu produto, o artefato humano, emprestam certa permanência e durabilidade à futilidade da vida mortal e ao caráter efêmero do tempo humano. A ação, na medida em que se empenha em fundar e preservar corpos políticos, cria a condição para a lembrança, ou seja, para a história”.

francês, entre *travailler* e *ouvrier*, o alemão entre *arbeiten* e *werken*. Em todos estes casos, só os equivalentes de “labor” têm conotação de dor e atribulação. (ARENDDT, 1958/2008, p. 90).

No alemão, *arbeit*, aponta ainda a autora, era usado para indicar a atividade agrícola realizada por servos e nunca comparado ao *werk*, trabalho do artífice; no francês também aparece uma importante distinção: o termo *travailler*, oriundo de *tripalium*, uma espécie de objeto de tortura, substitui a palavra mais velha, *labourer*. Chauí (1999, p. 12, grifo da autora) questiona “quando e por que se passou ao elogio do trabalho como virtude e se viu no elogio do ócio o convite ao vício, impondo-se negá-lo pelo *negócio*?”.

Fiod (2005) relaciona a educação profissional com o fato de que os sujeitos começaram, na Idade Moderna, a negociar a venda da sua força de trabalho diretamente com o capitalista. A mesma autora explica que o desaparecimento das corporações de artes e ofício, local onde a população tinha possibilidades de instrução por meio da aprendizagem artesanal, é acelerado com a Revolução Industrial. Para Fiod (2005, p. 249), “o movimento que traz a morte da produção artesanal faz surgir a produção fabril, uma das condições para o nascimento da moderna instituição pública estatal”. Foram construídos a partir desse episódio os alicerces para os processos de formação modernos e contemporâneos.

A autora denota ainda em que foi transformado o trabalho, ao longo dos anos, pela sociedade ocidental, pois, apesar das distintas atividades laborais que disputam entre si em diferentes mercados de trabalho, “elas se igualam como trabalho social (comum e assalariado), como substância homogênea, condição de reprodução de ambos, ainda que realizados em diferentes espaços físicos” (FIOD, 2005, p. 241). Para Antunes (2011, p. 435), o que era uma função fundamental do ser social transformou-se em meio de subsistência: “o trabalho converteu-se, portanto, em meio e não mais na primeira necessidade para a realização humana”.

Nas sociedades capitalistas ocorre, então, a distinção entre trabalho e emprego, pois é nela que “emerge a centralidade do *trabalho abstrato, assalariado e fetichizado*, gerador de *mais-valia*” (ANTUNES, 2011, p. 437, grifo do autor). Distingue-se, cada vez mais, o trabalho abstrato do trabalho concreto, assim como seu valor de uso e de troca. Marx (1891/2010, p. 116, grifo do autor), ao explicar que o valor (ou preço) da força de trabalho é tomado pela aparência do valor (ou preço) do próprio trabalho, afirma que “essa falsa aparência distingue o

*trabalho assalariado* das outras formas *históricas* do trabalho”, como a servidão ou a escravidão, por exemplo. Nas palavras do autor:

[...] na realidade, tanto faz uma pessoa trabalhar 3 dias na semana para si, na sua própria terra, e outros 3 dias de graça na gleba do senhor, como trabalhar diariamente na fábrica, ou na oficina, 6 horas para si e 6 para o seu patrão, ainda que, neste caso, a parte do trabalho pago e a parte do trabalho não pago apareçam inseparavelmente dissimuladas pela intervenção de um contrato e pelo pagamento efetuado semanalmente. No primeiro caso, o trabalho não remunerado é visivelmente arrancado pela força; no segundo, parece entregue voluntariamente. Eis a única diferença. (MARX, 1891/2010, p. 117).

Da época em que Marx (1891/2010) escreveu tais problematizações até os dias atuais, as formas de assalariamento se modificaram, encontram-se mais precarizadas, pois o trabalho abstrato, na sociedade do capital, encontra-se em crise. Não obstante, o emprego continua sendo a forma de trabalho assalariado mais destacada nas sociedades capitalistas. Desse modo, parece ser o emprego a forma de trabalho pela qual os jovens profissionais buscam, mesmo antes de obterem o seu diploma de curso superior.

Para autores contemporâneos, o trabalho nos dias atuais aparece ligado às atividades remuneradas e, quando essas possuem vínculo legal, recebem a denominação de emprego. O emprego também é uma relação de trabalho; no entanto, relaciona-se à ideia de salário e ao consentimento do sujeito em permitir que outro(s) dite(m) o que deve fazer (MORIN, 2001).

No Brasil, a partir de 1943, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), instituída pelo Decreto n. 5.452 no governo de Getúlio Vargas (BRASIL, 1943), regulamenta as relações de trabalho e pressupõe uma relação de troca entre empregado e empregador. Como empregado, a CLT (BRASIL, 1943) considera, em seu art. 3º, “toda pessoa física que prestar serviços de natureza não eventual a empregador, sob a dependência deste e mediante salário”, enquanto, de acordo com o seu art. 2º, empregador seria “a empresa, individual ou coletiva, que, assumindo os riscos da atividade econômica, admite, assalaria e dirige a prestação pessoal de serviço”. Como visto, para ser considerado

emprego, o trabalho deve estabelecer vínculos formais entre quem vende e quem compra força de trabalho.

Por outro lado, pesquisas recentes apontam que, para muitos jovens no Brasil, trabalho e emprego apresentam-se como sinônimos (ALBRECHT, 2010; BORGES, 2010). A constatação de Sato (2013, p. 102) vai mais além ao afirmar que a própria Psicologia “ainda se restringe à realidade dos que estão empregados, o que faz com que, a rigor, tenhamos construído uma psicologia que focaliza o trabalho enquanto emprego”.

Na lógica do mercado de trabalho – *loci*, onde são ofertados os postos de trabalho –, cada vez mais se observam os trabalhadores em situações de subemprego, empregos temporários ou terceirizados, alterando ainda mais a concepção de trabalho: o “que está em curso no mundo do trabalho é o avanço e a ampliação de um processo de *precarização estrutural do trabalho* em escala global, presente nos trabalhos informal, temporário, infantil, imigrante, escravo e semiescravo, além do aumento do desemprego estrutural” (ANTUNES, 2011, p. 437, grifo do autor).

Dessa forma, assim como o próprio trabalho, as organizações produtivas também se transformaram ao longo do tempo, desde a Revolução Industrial. De acordo com Coutinho (2006), tais organizações, na busca pela garantia dos mercados nacionais e internacionais, utilizam-se de diferentes estratégias de modernização para realizar esse intento. Modernização, a partir do final do século XX, não se vincula apenas ao incremento da ciência e da tecnologia, mas, sobretudo:

Percebeu-se a recorrência de formas de organização do processo produtivo e de relações de trabalho inspiradas no chamado modelo japonês. As estratégias gerenciais inspiradas nesse modelo pretendem estabelecer novos compromissos com os trabalhadores, substituindo o rígido controle do processo de trabalho por estratégias mais sutis de motivação. (COUTINHO, 2006, p. 18).

Logo, a utilização da tecnologia ou o próprio desenvolvimento técnico-científico não poderiam ser encarados como causa das transformações observadas no mundo do trabalho, da precariedade das condições e das relações de trabalho, do aumento do desemprego etc. A

esse respeito, Souza (2011, p. 24) problematiza a concepção acerca da tecnologia: “muito mais como uma materialização das relações de produção do que como força produtiva. Isso porque ela condensa a contradição fundamental da relação capital/trabalho: a extração de mais-valia”.

Sobre a precarização do trabalho e os desafios quanto ao enfrentamento dessa situação, Druck (2011, p. 43) entende que “não é mais o padrão da sociedade do pleno emprego, mas o de uma sociedade de desempregados e de formas precárias de trabalho, de emprego e de vida que passa a predominar também onde se tinha atingido um alto grau de desenvolvimento econômico e social”, como, por exemplo, diz a autora, no caso dos países que vivenciaram estados de bem-estar social. No caso do Brasil, Druck (2011) agrupa alguns indicadores da precarização, os quais se expressariam: 1) na vulnerabilidade das formas de inserção e nas desigualdades sociais; 2) na intensificação do trabalho e na terceirização; 3) na insegurança e na saúde no trabalho; 4) na perda das identidades sociais e coletivas; 5) na fragilização da organização dos trabalhadores; e, finalmente, 6) na condenação e no descarte do direito do trabalho.

Ainda assim, o trabalho é preponderante nas sociedades capitalistas e, conforme Antunes (2005a; 2009), apresenta-se polissêmico e polimorfo, isto é, capaz de produzir diversos sentidos e significados, os quais, por sua vez, podem ser concomitantemente prazerosos, desconfortáveis, de sofrimento, dentre tantas outras significações possíveis. Conforme Sato (2013), o aumento das pesquisas sobre a situação dos trabalhadores desempregados ou que realizam atividades não reguladas, a partir dos anos 2000, tornou evidentes “a multiplicidade de sentidos atribuídos ao emprego e ao desemprego e também uma multiplicidade de formas de lidar com a situação de desemprego” (SATO, 2013, p. 104). Para os objetivos desta tese, os trabalhos de Borges e Coutinho (2012), Raitz e Baldissera (2012) e Gazo, Raitz e Ordóñez (2013) permitem compreender os sentidos atribuídos ao trabalho pelos jovens, sejam esses “estudantes-trabalhadores” ou “trabalhadores-estudantes”.

Portanto, a realidade do chamado mundo do trabalho é contraditória: enquanto alguns sofrem com a falta de emprego, outros sofrem com a intensa sobrecarga de atividades relacionadas ao seu emprego. Assim como Guimarães (2005), conforme explicado na introdução deste trabalho, De La Garza Toledo (2008) também chama atenção para a metáfora mundo do trabalho, uma vez que se existe um mundo só para o trabalho, há que se admitir também a existência de

outros “mundos” relacionados com o primeiro, tais como o “mundo do consumo”, “da família” ou “do ócio”, por exemplo. As palavras de Gaulejac (2007, p. 61) ajudam a entender essa perspectiva, ao explicar as orientações do Fundo Monetário Internacional (FMI):

O mundo financeiro se interessa pouco pelo mundo do trabalho. Cabe ao mundo do trabalho, portanto, adaptar-se às exigências da economia financeira e não o contrário. [...] É a mesma ideologia que se propaga, segundo a qual a proteção social é um peso que é preciso diminuir (‘é preciso reduzir os encargos’), o salário mínimo é a causa do desemprego (‘é preciso mais flexibilidade’), o direito do trabalho é uma exigência (‘é preciso abrandar as regras’). A regulamentação do trabalho é, definitivamente, considerada como um obstáculo para a liberalização dos mercados.

Assim, as diferentes perspectivas conceituais brevemente expostas neste capítulo serviram como base para a compreensão dos movimentos laborais, apreendendo esforços para entender as Juventudes, em seu diálogo com a Educação e o Trabalho, passando pelo fenômeno da profissionalização e, nesse, pelas trajetórias laborais, com destaque ao seu caráter processual evidenciado pela noção de movimentos adotada aqui. Enfim, os processos de significação, especialmente em relação ao trabalho, articulam todos os processos anteriormente mencionados. Diante de tais possibilidades teóricas, com vistas a iluminar o problema de pesquisa, apresentar-se-á o caminho percorrido para atingir os objetivos deste estudo: o método.



### 3 MÉTODO

---

[...] Definido o embate no plano teórico-metodológico, partindo do conhecimento existente, começa a pesquisa dos múltiplos elementos e dimensões do problema que se está querendo desvendar. [...] É o pesquisador que estrutura as questões e sua significação para conduzir a análise dos fatos, dos documentos etc. Com isso está se afirmando que o investigador vai à realidade com uma postura teórica desde o início.

Gaudêncio Frigotto

Ao falar de método, considera-se fundamental enfatizar que sua escolha está intrinsecamente relacionada às opções teóricas delineadas na pesquisa, desde o estabelecimento do objeto a ser estudado até o encerramento do estudo (TRIVIÑOS, 1987). Dessa forma, tendo como foco o propósito desta investigação, qual seja, o de compreender um fenômeno produzido nas e pelas relações cotidianas na vida dos sujeitos, bem como o objetivo que guia este estudo, o de compreender as relações entre os movimentos laborais e os sentidos atribuídos ao trabalho por jovens bacharéis, uma investigação qualitativa permite alcançar esse objeto, em suas diversas relações, complexas e não lineares.

Tal abordagem, como mencionado por Triviños (1987), não pretende a generalização de resultados nem mesmo uma posição de neutralidade do pesquisador em relação ao seu objeto de pesquisa. A abordagem qualitativa precede a uma discussão epistemológica, uma vez que investigador e investigado são agentes do processo; e é a partir da subjetividade e do simbolismo que se assenta a abordagem qualitativa e, dessa forma, seu método deve ser compatível com essa premissa básica, entendendo que há uma proximidade entre sujeito e objeto.

González Rey (2005, p. 102-103) acrescenta que a pesquisa qualitativa, além de sempre comprometida com a diferenciação de forma singular do objeto estudado,

[...] caracteriza-se pela construção de um modelo teórico como via de significação da informação produzida, a qual não está fragmentada em resultados parciais associados aos instrumentos usados, mas está integrada em um sistema cuja inteligibilidade é produzida pelo pesquisador.

Destarte, a produção de sentidos para a informação coletada é mediada pela orientação teórico-epistemológica do pesquisador e, neste estudo, tal orientação foi sendo erigida ao longo de toda a formação doutoral. Tal investigação tem seu mote a partir das próprias indagações e angústias da pesquisadora em relação à sociedade em que vive e, assim sendo, tanto os partícipes da pesquisa quanto a própria pesquisadora atuaram no processo investigativo.

### 3.1 PRECEITOS ÉTICOS DO ESTUDO

No que concerne aos preceitos éticos do estudo, foram observados princípios em relação aos sujeitos participantes, a saber: a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos, a proteção à sua identidade, o respeito e a honestidade com eles, a explicitação de todas as condições do estudo e a autenticidade no registro das informações e na apresentação dos resultados (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Dessa forma, considerou-se a Resolução n. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012a), que veio a substituir a Resolução n. 196/1996 (BRASIL, 1996b), a qual estipula normas para pesquisas envolvendo seres humanos e é considerada a principal regulamentação nacional à observação daqueles princípios supracitados, ainda que se possam questionar contradições em relação aos próprios conceitos da bioética, que traz em seu cerne dignidade, não maleficência, beneficência e justiça (COUTINHO; ZANELLA, 2011).

Em observância à regulamentação vigente no país, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da UFSC. Como uma das decorrências desse processo, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi elaborado na intenção de garantir aos partícipes do estudo os princípios elencados anteriormente. O projeto de tese foi aprovado pelo CEPSH da UFSC no dia 13 de dezembro de 2011 (vide Anexo A).

Tanto o CEPSH quanto a banca de qualificação sugeriram mudanças no projeto original encaminhado para ambas as apreciações. No caso do Comitê, foram sugeridas mudanças em relação à devolução das informações coletadas, solicitando a entrega das entrevistas transcritas aos sujeitos, independentemente da solicitação deles. Portanto, o TCLE utilizado durante a fase de campo da pesquisa foi modificado no que tange a esse aspecto, bem como o título da pesquisa. Somado às alterações já mencionadas, houve outra concernente à inclusão de um instrumento complementar de coleta de informações

sugerido pela banca de qualificação, a trajetória socioprofissional (vide modelo do desenho da TSP apresentado aos sujeitos no Anexo B, extraído de Soares e Sestren (2007, p. 99)), sendo as demais alterações não substanciais e referentes aos termos utilizados ao longo do documento, que buscou burilar a própria redação do termo (vide Apêndice A).

Os sujeitos da pesquisa foram orientados sobre o desenvolvimento do projeto e sobre os procedimentos relativos às exigências do CEPESH. O TCLE foi assinado pelos sujeitos que concordaram em participar da pesquisa, permanecendo a cópia assinada por eles com a pesquisadora e a outra, assinada pelo principal pesquisador, com cada um dos entrevistados. Também foi explicado aos partícipes a devolução dos resultados, a qual ocorreu de duas formas. A primeira delas já está ocorrendo a partir da devolução das entrevistas transcritas, assim como a imagem da TSP e do próprio áudio gravado pela pesquisadora<sup>48</sup>. Até este momento, 10 sujeitos já receberam o CD que contém todo o material coletado no dia da entrevista<sup>49</sup>. Além desse CD, a pesquisadora formulou um documento agradecendo a contribuição de cada um e mantendo o compromisso da devolução da investigação para cada sujeito (vide Apêndice B). Nesse documento, é solicitada a assinatura do participante na parte destacável, que permanece com a pesquisadora, confirmando, dessa forma, a devolução do material coletado.

A segunda forma de devolução dos resultados da investigação ocorreu por meio do convite para assistir à banca de defesa de tese no PPGP. Em função da distância, também será feito um convite para assistirem a uma palestra na UFRRJ, em Nova Iguaçu, após tal solenidade. Essa palestra no Instituto Multidisciplinar, na UFRRJ, buscará apresentar a tese de doutorado a todos aqueles que contribuíram

---

<sup>48</sup> A partir da sétima devolução, foi entregue aos partícipes, além do CD, a transcrição da entrevista em papel para que no momento do encontro devolutivo os entrevistados pudessem ter acesso ao material imediatamente, pois alguns não se lembravam de suas palavras e mencionavam que abririam os arquivos depois. Ademais, percebeu-se uma diferença ao entregar a transcrição impressa até mesmo na postura corporal dos entrevistados, os quais revelavam grande interesse pela pesquisa e por continuar contribuindo, se fosse esse o caso.

<sup>49</sup> Um dos entrevistados, excepcionalmente, recebeu a transcrição da entrevista e a imagem da TSP por correio eletrônico, uma vez que se mudou para outro estado.

para o estudo, professores, coordenadores de curso, diretores, técnicos administrativos, não apenas aos sujeitos.

Cabe mencionar, ainda referente aos aspectos éticos desta pesquisa, um incômodo que acompanhou a pesquisadora durante as entrevistas. Alude-se à relação professor–aluno, decorrente das atividades como professora na UFFRJ, e que, portanto, mediou todo esse processo investigativo, precedendo inclusive à relação pesquisador-sujeito. Concorde-se com Coutinho e Zanella (2011, p. 46) quanto aos seguintes questionamentos:

E quanto aos próprios convidados a participarem como sujeitos de pesquisas, há que se considerar o lugar social ocupado por eles em suas relações com o próprio pesquisador. Há diferentes lugares de saber/poder que demarcam as posições de um e outro, e desconsiderar isso significa cegar-se para vieses interpretativos, os quais podem, ao invés de contribuir para a compreensão de uma realidade que é necessariamente complexa, simplificá-la.

Buscou-se, assim, considerar tais apontamentos e desconfortos da pesquisadora, evidenciados durante o desenvolvimento da pesquisa, sobretudo na relação com os egressos do curso de Administração, lócus de atuação da pesquisadora-professora no campo da pesquisa-universidade. Esses desconfortos foram revelados através de algumas perguntas feitas pelos sujeitos ao longo da entrevista, como, por exemplo, ao questionarem se o desenho “está bom” ou “está correto”, ou ainda, por se referirem à pesquisadora como professora, ou mesmo se desculpando ao pronunciar alguma palavra errada.

### 3.2 A PESQUISA EXPLORATÓRIA

A entrada no campo de estudo foi viabilizada por meio de pesquisa exploratória realizada com estudantes formados há cerca de seis meses em cursos de bacharelado pertencentes à IFES de que a pesquisadora faz parte enquanto professora. Os estudantes foram convidados para participar do estudo exploratório, primeiramente pelos professores<sup>50</sup> do curso, por endereço eletrônico, telefônico ou mesmo

---

<sup>50</sup> No caso do curso de Turismo, a própria coordenadora do curso indicou dois estudantes para a pesquisadora; no caso do curso de Administração, a chefe do departamento, formada em Administração, indicou o recém-egresso; finalmente,

pessoalmente. Após o aceite dos egressos, os contatos dos sujeitos foram repassados à pesquisadora, que, finalmente, marcou as entrevistas.

A entrevista semiestruturada foi utilizada como instrumento do estudo exploratório, uma vez que está em concordância com os objetivos dessa etapa do projeto, possibilitando o conhecimento prévio do campo de estudos. Foi elaborado um roteiro com algumas questões norteadoras com base na literatura apontada no referencial teórico. As entrevistas foram realizadas na UFRRJ, *campus* Nova Iguaçu, em agosto de 2011 e, antes de iniciá-las, os sujeitos foram esclarecidos no que se refere aos preceitos éticos do estudo, bem como suas dúvidas. O TCLE<sup>51</sup> foi lido e assinado por eles e pela pesquisadora, ficando cada um com uma cópia desse documento.

Foram realizadas duas entrevistas com um estudante egresso do curso de Administração e outro do curso de Turismo. Uma segunda estudante do curso de Turismo também foi contatada; no entanto, não foi realizada entrevista com ela, uma vez que alguém do mesmo curso já havia sido entrevistado. Outro sujeito, egresso do curso de Economia, foi indicado, mas não se obteve êxito em relação à marcação de sua entrevista. Os nomes que identificam os sujeitos nesta tese foram escolhidos por eles próprios e são, portanto, fictícios: Moisés<sup>52</sup>, 28 anos, egresso do curso de Administração; João, 25 anos, egresso do curso de Turismo.

A fase exploratória do estudo permitiu tecer algumas considerações em relação à continuidade do processo investigativo, principalmente quanto ao acesso aos estudantes recém-formados, cumprindo seu objetivo de adentrar no campo de pesquisa. Outra alteração importante para o processo de pesquisa, decorrente do estudo

---

no curso de Economia, um dos professores que estão na instituição desde a constituição deste *campus* indicou o estudante.

<sup>51</sup> O TCLE utilizado na pesquisa exploratória foi similar ao termo apresentado no projeto de tese para apreciação da banca de qualificação e ao CEPESH, tendo sido alterada, apenas, a forma de organização das informações.

<sup>52</sup> Como se verá mais adiante no texto, com exceção de Administrador, pseudônimo atribuído pela própria pesquisadora, todos os sujeitos escolheram nomes fictícios no momento da entrevista para preservar sua identidade. Os participantes Diego e Carlos, apesar de terem escolhido seus pseudônimos, estes foram alterados pela pesquisadora, pois ao longo da análise observou-se que os codinomes escolhidos pelos sujeitos correspondiam a um apelido e a um sobrenome. Assim, no momento da devolução do material coletado, a pesquisadora avisou esses partícipes da mudança.

exploratório e da apreciação da banca de qualificação, foi a inclusão de um instrumento complementar à entrevista semiestruturada, qual seja, a técnica da TSP. Dessa forma, como se verá a seguir, os participantes Moisés e João foram novamente entrevistados com a finalidade de aprofundamento acerca de suas vivências socioprofissionais a partir da realização da técnica da TSP.

### 3.3 O CONTEXTO DA PESQUISA E SEUS PARTICIPANTES

O contexto da pesquisa, de acordo com González Rey (2005, p. 103), “nunca pode ser apreendido em seu universo fático, pois ele se compõe de relações e significados ocultos na aparência”. Pretendeu-se, então, o diálogo com alguns sujeitos capazes de darem voz e revelar as relações e os significados desse cenário.

Partindo do princípio de que a investigação do tipo qualitativa não se pauta em critérios numéricos ou matemáticos para garantir sua representatividade, o número de sujeitos participantes<sup>53</sup> foi definido *a posteriori*. Além disso, fez parte da pesquisa um número de participantes necessário para que os dados coletados atingissem a saturação (MINAYO, 2010). O número ideal de participantes define-se, conforme González Rey (2005, p. 112), “pelas próprias demandas qualitativas do processo de construção de informação intrínseco à pesquisa em curso”.

Inicialmente, o critério de seleção para os participantes do estudo seria o tempo de formatura, pois se buscavam aqueles estudantes cuja formatura havia se dado entre 6 e 12 meses no momento do contato telefônico ou endereço eletrônico. Esse critério foi mantido, além da seleção dos sujeitos que haviam se formado em uma primeira graduação numa universidade pública.

Finalmente, o último critério de escolha dos sujeitos, uma vez que estão sendo considerados os jovens recém-egressos da universidade, seria o de idade cronológica, de 15 até 29 anos, observando a faixa etária indicada pela Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) no que se refere à inclusão laboral de jovens nas políticas e nos programas de âmbito federal (BRASIL, 2005) e, mais recentemente, pelo Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013b). No caso de um dos partícipes da pesquisa, esse critério foi repensado, pois, mesmo tendo o entrevistado mais de 29

---

<sup>53</sup> Em função da adequação do projeto de tese ao formato estipulado pelo CEPESH da UFSC, foi estipulado nesse documento o número de 30 participantes como sendo o número máximo de sujeitos.

anos de idade, ainda se considera jovem e, por uma série de questões relativas a sua inserção laboral e condições socioeconômicas, optou-se por mantê-lo como sujeito da pesquisa.

Pelo fato de trabalhar em uma IFES com diversos cursos de graduação na modalidade bacharelado<sup>54</sup>, uma forma de encontrar esses sujeitos, bacharéis recém-formados, seria apresentando o projeto de tese aos coordenadores de curso e solicitando-lhes uma lista com os nomes e os contatos dos egressos recém-formados. O convite por parte da própria pesquisadora, em vez da indicação e de convite de alunos pelos coordenadores de curso, pautou-se no fato de os coordenadores escolherem para compor os sujeitos da pesquisa aqueles alunos que, sob o seu ponto de vista, seriam os mais indicados. Essa indicação poderia decorrer da percepção dos professores quanto ao que é considerado um “bom aluno” ou um “bom trabalhador”, conforme evidenciaram as informações levantadas na pesquisa exploratória.

Então, no início das atividades letivas do ano de 2012, foi solicitado aos responsáveis pelas informações dos estudantes o acesso a essas informações. Os coordenadores dos cursos de Administração e Turismo solicitaram à pesquisadora que entrasse em contato com a Pró-Reitoria de Graduação na intenção de conseguir informações acerca da idade e do endereço dos estudantes, uma vez que os coordenadores só dispunham de contato eletrônico. Após memorando encaminhado a essa Pró-Reitoria e ao setor destinado ao registro acadêmico e vários contatos pessoais e telefônicos, no dia 31 de maio de 2012, o responsável pelo setor, o Departamento de Assuntos Acadêmicos e Registro Geral (DAARG), concedeu as informações solicitadas sob a forma de uma planilha em formato Excel.

Como esse processo durou mais de dois meses e com receio de atrasar ainda mais a pesquisa, foi solicitado, novamente, a uma professora da Administração que sugerisse, dentre os jovens bacharéis que conhecia, contatos eletrônicos. Essa professora, então, enviou um convite aos seus ex-alunos a fim de que esses entrassem em contato com a pesquisadora. Um deles respondeu e foi realizada a terceira entrevista. Já a quarta entrevista foi realizada com uma das ex-alunas do Turismo indicada na fase da pesquisa exploratória, mas que não havia sido entrevistada naquele momento pelos motivos já expostos. E, a partir

---

<sup>54</sup> De acordo com a Agenda do Estudante (UFRRJ, 2012), os cursos de bacharelado oferecidos no *campus* de Nova Iguaçu são: Administração, Ciências da Computação, Ciências Econômicas, Direito, Matemática Aplicada e Computacional e Turismo.

dessa bacharela, chegou-se à quinta, à sexta e à sétima entrevistas, sendo o modelo de mensagem eletrônica enviado a essas turismólogas, bem como aos demais participantes até o fim da pesquisa, parecido em seu conteúdo.

Observando as considerações anteriormente elencadas, foram entrevistados 16 bacharéis, nove mulheres e sete homens, com idades entre 23 e 35 anos, cinco deles do curso de Turismo, cinco do curso de Ciências Econômicas e seis do curso de Administração, todos egressos da UFRRJ, do *campus* localizado na cidade de Nova Iguaçu, do turno noturno. Assim, apresentam-se os interlocutores da pesquisa a partir da data do encontro realizado, são eles: João, Moisés, Diego, Vida, Luana, Ana, Mulan, Carolina, Larissa, Economista, Carlos, Clarice, Administrador, Fernanda, Flávia e, por último, Darth Vader.

Assim sendo, a forma de acesso aos entrevistados ocorreu por indicação dos professores, pela lista de concluintes fornecida pelo DAARG, por indicação dos próprios sujeitos e, por último, por conhecer o entrevistado pela vivência acadêmica, como atividades de ensino, participação em bancas ou tarefas do colegiado de curso e do departamento. A pesquisadora priorizou a participação de sujeitos que constavam na lista fornecida pelo DAARG; no entanto, cerca de sete sujeitos contatados a partir desse documento não responderam ou não puderam participar do estudo, evidenciando que a indicação tanto de professores quanto de outros entrevistados mostrou-se muito mais eficaz.

Na intenção de visualizar os sujeitos, ainda que de forma resumida, organizaram-se três quadros<sup>55</sup>, são eles 1, 2 e 3, em que as informações referentes ao perfil socioeconômico e educacional dos participantes são sintetizadas em função das suas formações no ensino superior. No Quadro 1 buscou-se apresentar uma síntese em relação ao resumo dos egressos do bacharelado em Administração em relação à ocupação atual, à formação “acumulada”, à escolaridade e à ocupação dos genitores, à composição familiar e à renda familiar<sup>56</sup>.

---

<sup>55</sup> As siglas EF, ET, EM e MBA correspondem ao Ensino Fundamental (EF), ao Ensino Técnico (ET), ao Ensino Médio (EM) e ao *Master of Business Administration* (MBA).

<sup>56</sup> Alguns entrevistados referenciam suas rendas ao salário mínimo (SM), que foi calculado no momento da entrevista, ao longo do ano de 2012, considerado R\$ 622,00, conforme o Decreto n. 7.655, de 23 de dezembro de 2011 (BRASIL, 2011).

Quadro 1 – Caracterização dos interlocutores da pesquisa, bacharéis em Administração

Sujeito	Ocupação atual	Formação	Escolaridade e ocupação na família	Composição o familiar	Renda familiar <sup>57</sup>
Moisés (2ª entrevista) – 28 anos	Servidor federal (cargo técnico do EM)	ET (privado) e graduação em Administração; graduação em Produção Musical (IES privada); especialização e mestrando em Administração (IES pública)	Sem informações do pai; mãe graduada em Enfermagem; servidora federal	Mora com a esposa (casa própria)	R\$ 5.000 a R\$ 6.000 (D)
Diego – 24 anos	Cargo administrativo, empresa privada	Graduação em Administração (pública); abandonou graduação em Física (IES pública); cursa MBA (privado-público)	Pais possuem o EF; mãe tenta aposentadoria como doméstica; pai trabalha em empresa privada	Mora com os pais e os tios (terreno herdado pelo avô); casará em breve (casa financiada)	R\$ 6.000 (D)
Carolina – 26 anos	-	Graduação em Administração (IES pública); abandonou graduação em Turismo (IES pública)	Pai engenheiro, terceirizado; mãe e irmã graduadas (IES pública)	Mora com os pais e a irmã (casa própria)	R\$ 4.354 a R\$ 4.976 (N)
Larissa – 24 anos	Analista pleno em multinacional (cargo gerencial)	Graduação em Administração (IES pública); tecnólogo em Administração Comercial e Industrial (convênio empresarial)	Pai engenheiro, mestre (IES pública), 25 anos em multinacional; mãe pedagoga, terapeuta	Mora com os pais e o irmão; novembro casa e morará com o marido (casa financiada)	R\$ 7.000 (D)
Administrador – 35 anos	Professor em nível universitário (público e privado)	Abandonou Agronomia (IES pública); graduação em Administração (pública), mestrado em Educação (IES pública)	Pai falecido, era empresário; mãe tem EF, é vendedora do vestuário na vizinhança	Mora com a mãe e os irmãos, uma cunhada e um sobrinho em casa própria	R\$ 6.000 (C)
Darth Vader – 28 anos	-	Abandonou graduação em Economia Doméstica (IES pública); graduação em Administração (IES pública); MBA em Administração (IES pública)	Pai com EM, servidor público; mãe e tia graduadas (IES privada); irmã cursando Letras	Mora com a mãe, a irmã, a tia e a avó (casa alugada)	R\$ 8.000 (C)

<sup>57</sup> Quanto à contribuição da renda dos entrevistados para o sustento familiar, foi adotada a legenda: C – Colabora com uma pequena parte; P – principal responsável; N – não colabora; ou D – Divide/Compartilha as despesas familiares.

O Quadro 2, a seguir, apresenta a síntese em relação ao perfil educacional e socioeconômico daqueles sujeitos formados no curso de bacharelado em Turismo.

Quadro 2 – Caracterização dos interlocutores da pesquisa, bachelaréis em Turismo

Sujeito	Ocupação atual	Formação	Escolaridade e Ocupação na família	Composição familiar	Renda familiar
João (2ª entrevista) – 25 anos	Professor ET – servidor estadual e tutor EaD	Graduação em Turismo; tecnólogo IFES; mestrando IFES	Mãe magistério, professora EF; pai EM, vendedor	Mora com os pais e o irmão (casa própria)	R\$ 10.000 (C)
Vida – 24 anos	Bolsista de mestrado e tutora EaD	Graduação em Turismo (IES pública); mestranda IFES	Pai EM, empresário; mãe graduada em Direito, oficial de justiça	Mora com o esposo (casa própria)	R\$ 4.976 (D)
Luana – 24 anos	Servidora EM – prefeitura	Graduação em Turismo (IES pública)	Pai economista, bancário; mãe EM, do lar	Mora com o esposo (casa própria)	R\$ 8.000 (D)
Ana – 24 anos	Estagiária de ES em grande banco e tutora EaD	ET Química; graduação em Turismo (IES pública); cursando Administração (IFES)	Pai ET, aposentado; mãe ET, do lar; irmão Ciências Náuticas, militar	Mora com os pais (casa financiada pelo irmão)	R\$ 5.000 (C)
Mulan – 25 anos	Temporária empresa privada	ET; graduação em Turismo	Sem informações do pai; mãe magistério, professora EF	Mora com a mãe (casa financiada)	R\$ 3.000 a R\$ 4.000 (C)

Finalmente, o Quadro 3 traz uma síntese das características dos egressos do curso de Ciências Econômicas em relação às mesmas informações sintetizadas anteriormente nos Quadros 1 e 2.

Quadro 3 – Caracterização dos interlocutores da pesquisa, bacharéis em Ciências Econômicas

Sujeito	Ocupação atual	Formação	Escolaridade e ocupação na família	Composição familiar	Renda familiar
Economista – 24 anos	Cargo administrativo, empresa privada	Graduação em Ciências Econômicas (IFES)	Pai ET; mãe graduada	Mora com o irmão (apartamento alugado)	R\$ 7.000 (D)
Carlos – 24 anos	Cargo administrativo, empresa privada	ET; Graduação em Ciências Econômicas (IFES)	Pai e mãe EM, aposentados	Mora com os pais (casa própria)	R\$ 6.220 a R\$ 8.708 (C)
Clarice – 26 anos	Bolsista (mestrado)	Graduação em Ciências Econômicas (IFES)	Pai e mãe EM; pai empresário; mãe auxilia o pai	Divide apartamento com uma colega	R\$ 2.700 (D)
Fernanda – 27 anos	Cargo EM, servidora pública	ET; graduação em Ciências Econômicas (IFES)	Pai contador; mãe magistério; irmão cursando Economia	Mora com os pais e o irmão (casa própria)	R\$ 10.000 (C)
Flávia – 23 anos	Economista – instituição militar	ET Administração; graduação em Ciências Econômicas (IFES); mestranda (IES privada)	Pai graduado, professor; mãe EM; irmã graduada	Mora sozinha (casa alugada)	R\$ 6.200 (P)

Foram esses sujeitos, escolhidos intencionalmente, considerados “informantes-chave”, que, segundo González Rey (2005, p. 111), representam aqueles “capazes de prover informações relevantes que, em determinadas ocasiões, são altamente singulares em relação ao problema estudado”.

### 3.4 OS PROCEDIMENTOS DO ESTUDO

Para propiciar o desenvolvimento da investigação, após o contato prévio com os sujeitos, esses foram convidados a participar do estudo concedendo uma entrevista à pesquisadora. Tal convite sugeria um local adequado para essa atividade programado para ocorrer na sala na qual a autora atua como docente. Para a operacionalização dessa etapa, a pesquisadora fez um contato por telefone ou endereço eletrônico apresentando-se aos sujeitos e pedindo sua participação voluntária. Foi agendado um encontro para que se pudessem efetivamente apresentar os objetivos do estudo. Assim, todos os participantes que marcaram um encontro pessoalmente com a pesquisadora aceitaram o convite, assinaram o TCLE e realizaram a entrevista no mesmo encontro. Ao final de cada encontro, a pesquisadora combinou contato posterior com a intenção de devolver as entrevistas transcritas.

A maioria das entrevistas foi realizada em uma sala na própria instituição de ensino dos egressos, em Nova Iguaçu; portanto, aquela programada para o desenvolvimento da atividade investigativa. No entanto, em quatro casos, por solicitação dos partícipes, o local de realização dessa atividade foi alterado, sendo realizada em outro lugar de fácil acesso para o partícipe, inclusive em outras cidades próximas, como Nilópolis e Rio de Janeiro. Desse modo, um desses encontros ocorreu em uma livraria perto da casa de uma das participantes, no sábado; outro na própria casa do sujeito, no domingo; e mais outros dois encontros realizados em outras instituições de ensino superior, privadas, marcadas antecipadamente pela pesquisadora com algum representante de cada uma dessas distintas escolas, após o expediente de trabalho dos sujeitos, em dias da semana.

Em uma das entrevistas, mesmo com o agendamento prévio, infelizmente, não foi possível a realização em uma sala adequada: alguns alunos da escola permaneceram na sala enquanto entrevistada e entrevistadora desenvolviam todo o processo. Tal entrevista foi aquela com menor tempo de duração, 49 minutos. Mesmo assim, a entrevistada desenhou seu gráfico da TSP, ainda que em uma folha menor que dos outros sujeitos por preferência dela própria, mas também pelo tamanho das mesas que estavam disponíveis na sala de aula.

### 3.5 OS PROCEDIMENTOS PARA LEVANTAMENTO DAS INFORMAÇÕES

A seleção dos instrumentos e dos procedimentos é muito mais uma decorrência do arcabouço epistemológico caracterizador da pesquisa do que propriamente uma “escolha”. Logo, a entrevista individual parece, aqui, ser o instrumento ideal, pois concorda-se com Aguiar (2006) quando afirma ser esse um dos instrumentos mais ricos e capazes de acessar alguns processos psíquicos, tais como os sentidos produzidos pelos sujeitos.

#### 3.5.1 As entrevistas realizadas

A entrevista possibilita ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto sem respostas ou mesmo condições preestabelecidas pelo investigador. A entrevista, nesse sentido, é uma “conversa com finalidade” (MINAYO, 2010). De acordo com Triviños (1987, p. 146), esse instrumento, “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

O objetivo dessas entrevistas foi o de investigar as relações entre os sentidos atribuídos ao trabalho pelos jovens bacharéis e os movimentos de inserção e permanência laboral, especificamente os movimentos neste percurso de sua trajetória: logo depois da formatura na primeira graduação. Nessas entrevistas buscou-se “respeitar princípios éticos e de objetividade na pesquisa, bem como garantir as condições que favoreçam uma melhor aproximação da realidade social estudada, pois sabemos que nenhum método dá conta de captar o problema em todas as suas dimensões” (ZAGO, 2003, p. 294).

A fim de conduzir tais entrevistas, o roteiro utilizado no estudo exploratório foi ampliado, sobretudo com as sugestões advindas da banca de qualificação sobre a condição socioeconômica dos entrevistados (vide Apêndice C). Para Minayo (2010), o roteiro serve para orientar a entrevista, sendo o elemento facilitador de abertura, ampliação e também aprofundamento da comunicação. Além de facilitador, ele deve possuir poucas questões e contribuir para a aparição da visão, dos juízos e das relevâncias a respeito dos fatos e das relações que compõem o objeto, do ponto de vista dos interlocutores. Zago (2003), apesar de defender a utilização de um roteiro, enfatiza que esse não deve ser um empecilho para o pesquisador; ele poderá ser

modificado de acordo com as necessidades e os direcionamentos da pesquisa.

Ainda sobre o roteiro, a realização da fase de pesquisa exploratória mostrou-se útil para verificar se esse roteiro alcançava o que se pretende investigar, além de essa fase do estudo marcar o processo de entrada no campo, como já mencionado. González Rey (2005, p. 110) recomenda que a “primeira atitude antes de selecionar alguém é envolver-se no campo para observar, conversar, conhecer, de forma geral, as peculiaridades do contexto em que a pesquisa será desenvolvida”.

Uma vez que se pretendeu compreender os sentidos do trabalho produzidos por recém-egressos do ensino superior a partir dos seus movimentos de inserção laboral, a pesquisa pretendia ser longitudinal, inspirada no estudo de Diogo (2009). Após a avaliação da banca de qualificação do projeto de tese, o estudo longitudinal foi afastado tanto em função do tempo hábil para concretização da pesquisa quanto da dificuldade de acessar os sujeitos em um segundo momento. Como já mencionado, foi acatada a sugestão da banca em inserir no contexto de realização das entrevistas a técnica da TSP.

As trajetórias identitárias (COUTINHO, 2009) ou TSP (SOARES; SESTREN, 2007) apontam uma teoria que relacione processos identitários e trabalho, antes de serem consideradas uma estratégia metodológica. Coutinho (2009, p. 195) considera a “investigação das trajetórias ocupacionais como uma estratégia promissora para compreensão das continuidades e das mudanças nos modos de ser trabalhador na contemporaneidade”, apontando a importância dos estudos que analisam a dimensão subjetiva dos trabalhadores nas mais diversas disciplinas que se propõem a investigar a relação Homem e Trabalho.

Quanto ao desenvolvimento da TSP, todos realizaram tal gráfico; no entanto, a maneira de ser desenvolvida não foi homogênea: nem todos realizaram a TSP e, após, verbalizaram sobre ela. Alguns perguntavam como fazê-la ao longo de toda a confecção da tarefa, solicitavam um modelo para iniciar essa tarefa (vide Anexo B) e, em *um* caso, o sujeito primeiro contou sobre sua trajetória para depois desenhá-la. Ainda assim, a maioria desenhou seu gráfico durante alguns minutos e, então, contou sobre os fatos presentes em sua elaboração. Em alguns casos, também foi mencionada a natureza de desabafo possibilitada pela entrevista e pela técnica da TSP.

Importante mencionar que, a partir da terceira entrevista, a necessidade de utilizar um bom gravador foi essencial para garantir mais

agilidade durante a entrevista e, principalmente, durante o processo de transcrição.<sup>58</sup> Conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 174-175), “um bom equipamento de gravação é inestimável. [...] deve ser fácil de operar, em bom estado, e capaz de produzir gravações claras. [...] A frustração de ter que dactilografar fitas que mal se ouvem é extremamente custosa”. No caso da presente pesquisa, nas três primeiras entrevistas, o processo de transcrição alongou-se em função da má gravação, extremamente baixa e com ruídos e falhas de gravação.

### **3.5.2 A construção da trajetória socioprofissional dos interlocutores**

Partindo da concepção de Homem para Vigotsky (2000, p. 33), um “conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo (funções psicológicas, construídas pela estrutura social)”, no momento da construção da TSP permitiu-se que os interlocutores realizassem o desenho da sua trajetória da forma e com o conteúdo que se sentissem à vontade, ainda que algumas normas tenham sido estabelecidas para o processo da pesquisa e na relação com a própria pesquisadora. Percebeu-se que tal mediação alterou a ordem do desenvolvimento da TSP sugerido pelos autores que se utilizam dessa técnica (DIOGO, 2009; CARRETEIRO, 2013b; GAULEJAC, 1987; SOARES; SESTREN, 2007)<sup>59</sup>.

Importante destacar que todos os desenhos das trajetórias socioprofissionais foram compreendidos como recurso complementar à entrevista e só foi possível analisá-los a partir da fala do próprio entrevistado. Assim como na pesquisa de Natividade, Coutinho e Zanella (2008)<sup>60</sup>, aqui foram utilizados os discursos dos interlocutores para apreender os núcleos de significação vislumbrados nas entrevistas, sendo o desenho das trajetórias uma forma complementar da apreensão dos sentidos atribuídos ao trabalho. Aguiar e Ozella (2006, 2013) também sugerem os desenhos, além de outros instrumentos de pesquisa, como uma forma de ajudar a se chegar aos núcleos de significação. A

---

<sup>58</sup> O modelo de gravador usado foi o IC Recorder/ICD-PX312F da marca Sony.

<sup>59</sup> É necessário esclarecer que, apesar da utilização desta técnica, sua origem epistemológica – a Psicossociologia – distingue-se do arcabouço teórico-metodológico adotado nesta tese, a Psicologia Sócio-Histórica.

<sup>60</sup> Exceto pelo fato de a pesquisa destas autoras apontar desenhos sobre os sentidos atribuídos ao trabalho por crianças (NATIVIDADE; COUTINHO; ZANELLA, 2008).

título de exemplificação é apresentado no Anexo C o desenho realizado por João.

Em todos os casos, iniciou-se a entrevista sob a orientação daqueles estudiosos que propõem a realização da trajetória social e profissional no papel e, posteriormente, a narração dos acontecimentos elencados pelo sujeito investigado. No entanto, nem todos os interlocutores se dispuseram a primeiro desenhar e depois narrar seu desenho. Nos casos de Economista, Flávia e Darth Vader, essa ordem foi invertida em função dos seus pedidos. Luana e Larissa, por outro lado, iniciaram a construção das suas trajetórias no papel, mas questionaram sobre a ordem e a organização dos conteúdos de seu desenho durante quase todo o processo. Moisés, como já havia realizado uma primeira entrevista, preferiu falar um pouco das gerações dos pais e dos avós e depois se dispôs a desenhar a sua trajetória. Em quase todos os casos, os interlocutores questionavam “está completo?”, “o que mais eu coloco?”.

De alguma forma, esses sujeitos se sentiram constrangidos por não saberem desenhar, o que sugere certa inadequação ao meio artístico, em suas palavras. Por outro lado, o ato de desenhar possibilita o exercício da livre expressão, sem julgamentos entre o que seria certo e errado, bonito e feio, dentre outros; e isso foi sempre ressaltado pela pesquisadora. Tal fato sugere também que, mesmo quando se propõe a livre expressão artística, predominou no imaginário desses jovens o que seria adequado ou inadequado se pôr no papel.

Para expressar artisticamente sua história, foi apresentado aos participantes no início da entrevista o modelo da TSP indicado por Soares e Sestren (2007). Diego foi o único sujeito a quem não foi mostrado esse modelo, uma vez que ele já sabia o que desenhar desde o início do encontro com a pesquisadora.

Assim como na pesquisa de Carreiro (2013b), ao longo da construção da TSP foram surgindo ali naquele espaço “zonas nebulosas” sobre a vida pregressa dos sujeitos e alguns fatos que nem eles próprios sabiam e, talvez, não estivessem dispostos a saber o que tinha acontecido. Moisés e Mulan, por exemplo, desconhecem a família paterna, sabem muito pouco sobre a genealogia da família de seu pai devido a um rompimento da mãe com o pai quando os sujeitos da pesquisa ainda eram muito pequenos.

Luana e Larissa, por sua vez, conhecem os fatos, mas desconhecem alguns detalhes, como, por exemplo, Larissa não sabe muito bem sobre a morte de seu avô paterno, provavelmente foi um acidente de trabalho numa igreja e de caráter voluntário, pois esse não

era o seu ofício. Já Luana menciona que pouco sabe sobre as profissões dos seus avós paternos, pois nem o pai dela gosta muito de falar sobre isso, uma vez que o assunto lhe traz tristeza; afinal, eles morreram muito cedo.

Outros casos, como, por exemplo, os de João, Ana e Administrador, conhecem muito bem sua história, mas narram de uma forma como também não estivessem esclarecidas algumas “zonas nebulosas” de suas vivências, nas palavras de Carreiro (2013b). Algumas doenças na família, sobretudo as de ordem “mental”, também deixaram algumas dúvidas; no entanto, essas questões não foram exploradas nem analisadas nesta tese, pois não eram objetos do estudo.

### 3.6 A ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Uma boa análise qualitativa interpreta o conteúdo dos discursos (a palavra, a “fala”) a partir de um recorte da realidade, em que a ação humana objetivada nas instituições permite compreender também o significado não manifesto. Dessa forma, compreender os sentidos do trabalho por meio do discurso dos sujeitos pesquisados depende fundamentalmente, não apenas, de entender as suas palavras, mas apreender também o seu pensamento, sempre emocionado (AGUIAR, 2006). Vigotsky (1934/2007, p. 48, grifo do autor) explica que “a análise em unidades torna-nos possível ver a relação entre as necessidades ou inclinações do indivíduo e o seu pensamento”, uma vez que há uma “*unidade dos processos afetivos e intelectuais*”. A esse respeito, Vigotsky (1934/2007, p. 43, grifo do autor) propõe alguns questionamentos, a saber:

O sentido da palavra será linguagem ou pensamento? É uma coisa e outra ao mesmo tempo; é uma *unidade de pensamento verbal*. Torna-se, portanto, evidente que o nosso método terá de ser o da análise semântica. O nosso método terá de assentar na análise da dimensão de sentido da linguagem; terá de ser um *método de estudar o sentido verbal*.

Assim, a realização, repetidas vezes, das leituras “flutuantes” sobre o material textual produzido mediante a transcrição das entrevistas permitiu a familiarização e, decorrente, apropriação do material

transcrito e que compõe os achados da pesquisa. Segundo Aguiar (2006, p. 18), é nesse momento, ainda empírico, que a primeira unidade enfatizada é “a palavra com significado”, o que leva a “destacar e organizar o que chamaremos de indicadores para a construção dos Núcleos de Significação”, os quais podem ser definidos como os reveladores da “essência dos conteúdos expressos pelo sujeito” (p. 19). A análise das informações deverá passar do empírico para o interpretado, passagem propiciada pelo processo de nuclearização. Concorda-se com Frigotto (1994, p. 88) sobre a análise das informações levantadas:

[...] representa o esforço do investigador de estabelecer as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada. Mediante este trabalho, vão-se identificando as determinações fundamentais e secundárias do problema. É no trabalho de análise que se busca superar a percepção imediata, as impressões primeiras, a análise mecânica e empiricista, passando-se assim do plano pseudoconcreto ao concreto que expressa o conhecimento apreendido da realidade. É na análise que se estabelecem as relações entre a parte e a totalidade.

Portanto, o procedimento de análise adotado na tese foi inspirado nos núcleos de significação (AGUIAR, 2006). Esses emergiram *a posteriori*, e suas nomeações correspondem, como sugere Aguiar (2006), às falas encontradas no discurso dos próprios sujeitos, mas articuladas com o contexto social, político e econômico no qual os sujeitos estão inseridos, somado à leitura teórica da pesquisadora, marcando aqui o início da fase analítica dessa etapa do estudo. Enfim, o que se pretendeu com essa análise foi a busca da coerência de determinada modalidade de comunicação com vistas à produção de inferências a partir da corrente teórica utilizada pela pesquisadora. Recorrendo mais uma vez a Aguiar (2006, p. 21), buscou-se “realizar uma análise que apreenda o movimento, a historicidade, as contradições, de modo a avançarmos na apreensão dos sentidos do sujeito”.

Os estudos de Toassi (2009), Otuka (2009) e Borges (2010), que também partiram da construção dos núcleos de significação para a análise do material empírico obtido, ajudaram a entender a dinamicidade em todo o processo analítico. Apesar de dinâmico, o processo pode ser

entendido didaticamente a partir de três etapas: o levantamento dos pré-indicadores por meio das leituras flutuantes, a fase de aglutinação desse material e, finalmente, o estabelecimento dos núcleos de significação. Em seus trabalhos, as autoras supracitadas adotam representações gráficas ou tabelas para mostrar seu esforço na compreensão do complexo processo de significação dos sujeitos em relação ao seu trabalho e a sua trajetória laboral.

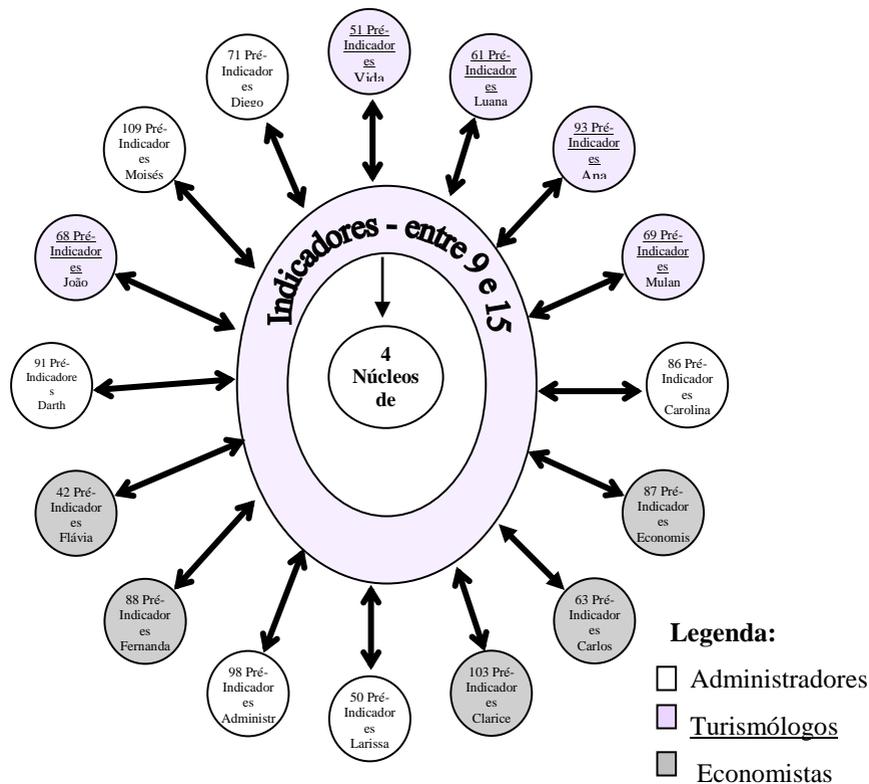
Dessa forma, a construção dos núcleos de significação ocorreu a partir do processo de aglutinação dos elementos pré-indicadores de sentido de cada sujeito. Esse procedimento foi realizado com cada participante até que se pudesse visualizá-lo com todos os partícipes e, dessa forma, apreender os núcleos de significação em sua última fase, a de nuclearização. Aguiar e Ozella (2006, 2013) apontam a organização desse processo em quadros, o que também foi elaborado nesta tese. Esses quadros refletem a análise do social, mas ainda persiste a dúvida: como proceder à passagem da análise individual para a coletiva na busca da construção dos núcleos de significação? Assim como Alves (2009, p. 26), que investigou estruturalmente 15 entrevistas biográficas, essas inspiradas nos trabalhos de Didier Demazière e Claude Dubar,<sup>61</sup> realizadas com egressos da Universidade de Lisboa, o exercício de análise buscou “desconstrução e reconstrução de um texto à procura dos seus sentidos e da sua estrutura. [...] Mergulhei na primeira entrevista. Fiz a primeira análise e resultou. Fiz a segunda, a terceira. Nalguns casos tive de refazer a análise”. Assim, em alguns momentos, volta-se novamente ao particular já “analisado” para prosseguir no processo.

No caso da presente tese, primeiramente foram construídos todos os pré-indicadores de todas as entrevistas – todos os quadros de aglutinação dos 16 sujeitos, individualmente – e a passagem para o coletivo somente ocorreu quando da elaboração dos indicadores para a apreensão dos núcleos de significação. Foi tanto no processo de aglutinação quanto de nuclearização o momento em que se olhou para todas as entrevistas coletivamente, organizadas em um quadro mais amplo. Assim como na dissertação de Otuka (2009), que também recorreu ao processo de aglutinação e nuclearização, partiu-se do particular para o todo e do todo para o particular, recorrentemente, até que se pudesse verificar a coerência de todo o processo. A Figura 1 busca uma síntese do processo individual e coletivo da particularidade para o todo e das contradições para as complementaridades.

---

<sup>61</sup> A autora cita a obra *Analyser lês entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*.

Figura 1 – Processos de aglutinação e nuclearização das informações coletadas no campo



Já o Quadro 4, apresentado a seguir, sintetiza os indicadores do entrevistado Moisés e os núcleos de significação de todos os entrevistados. Cabe lembrar dois pontos: 1) só conseguiu-se a apreensão desses Núcleos de Significação, pois foi realizado o processo mencionado anteriormente na Figura 1; e 2) cada Núcleo de Significação construído guarda correspondência com indicadores, pré-indicadores, assim como com a postura teórico-epistemológica da pesquisadora em relação ao discurso dos entrevistados.

Quadro 4 – Processo de nuclearização realizado a partir das aglutinações dos pré-indicadores da entrevista transcrita de Moisés, bem como do diálogo com todos os indicadores dos demais sujeitos

<b>Indicadores</b>	<b>Núcleos de Significação</b>
1) O acesso à universidade	A universidade e o curso de bacharelado realizado
5) O curso de bacharelado em Administração	
8) A Universidade Rural	
2) Trajetória laboral	Trajetória laboral
9) Concurso público	
13) Projetos laborais e de vida	
3) Fatos marcantes do ensino fundamental até o ensino técnico	Marcas sociais: educação, família e sociedade
4) Música	
7) Fatos marcantes na trajetória familiar	
10) Noivado e casamento	
12) Participação na igreja	
14) Nova Iguaçu	
6) Significados do mercado de trabalho	Concepções sobre o trabalho
11) Concepções de trabalho	

Assim sendo, foram apreendidos quatro núcleos de significação, são eles: Marcas sociais: educação, família e sociedade; A universidade e o curso de bacharelado realizado; Trajetória laboral; e, finalmente, Concepções sobre o trabalho. Estes núcleos buscaram compreender as informações coletadas para além do aparente expresso nas falas dos interlocutores desta pesquisa e, nos capítulos posteriores, serão apresentados ao leitor.



## 4 CAMPO E SÍNTESE BIOGRÁFICA DOS INTERLOCUTORES DA PESQUISA

---

[...] mas partimos dos homens em sua atividade real, é a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital.

Karl Marx e Friedrich Engels

Neste capítulo será apresentado o campo da pesquisa e a síntese biográfica<sup>62</sup> dos interlocutores encontrados em suas intersecções com o referido campo. Como campo da presente pesquisa entende-se a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, *campus* de Nova Iguaçu, localizado na periferia da região metropolitana do Rio de Janeiro, em suas modalidades presenciais dos cursos de bacharelado de Administração, Ciências Econômicas e Turismo, todos realizados no turno noturno. Assim, será comentado, pormenorizadamente, cada um desses conteúdos.

### 4.1 A UNIVERSIDADE RURAL E OS CURSOS DE BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS ECONÔMICAS E TURISMO

Segundo o Estatuto da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ, 2011), essa é uma autarquia de regime especial que preconiza o ensino, a pesquisa e a extensão, assim como a indissociabilidade entre esses. Na comunidade “ruralina”<sup>63</sup> é chamada de Universidade Rural, e essa denominação se deve aos vários momentos de reorganização por que essa universidade vem passando ao longo dos anos. De acordo com o Art. 1º do Estatuto recém-aprovado pelo Conselho Universitário (Deliberação n. 15, de 23 de março de

---

<sup>62</sup> O termo “síntese biográfica” foi inspirado tanto nos trabalhos de Dubar (1997, 1998, 2009) como na tese de doutorado de Silva (2012), na qual esse autor apresenta uma cronologia dos principais momentos da vida laboral dos jovens por ele entrevistados.

<sup>63</sup> Esse reconhecimento sobre a comunidade “ruralina” é mencionado tanto no cotidiano da organização por docentes, discentes e técnicos administrativos como nos rituais universitários, como o primeiro dia de aulas e a formatura, tendo a pesquisadora ouvido, em alguns eventos como as reuniões, por exemplo, que existiria algo diferente naqueles que possuem o “DNA ruralino”.

2012), a Rural originou-se da Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (ESAMV), localizada na Praia Vermelha, zona sul da cidade do Rio de Janeiro e, nessa ocasião, contava com apenas esses dois cursos de graduação.

A criação dessa instituição consta no Decreto n. 8.319, de outubro de 1910, o que lhe confere o *status* de universidade centenária. No ano de 1943 recebeu nova configuração e o nome de Universidade Rural. Anos mais tarde, em 1960, novamente sua administração é reordenada e a instituição ganha o nome de Universidade Rural do Rio de Janeiro e, logo em seguida, em 1962 é reorganizada sob a denominação de Universidade Rural do Brasil. Finalmente, em 1967, quando recebe a atual denominação, passa ser vinculada ao Ministério da Educação e não mais ao Ministério da Agricultura. De acordo com Silveira (2011, p. 1), essa instituição passou por diversos momentos, sendo três principais deles analisados em sua tese: 1947, 1967 e 2007, a saber:

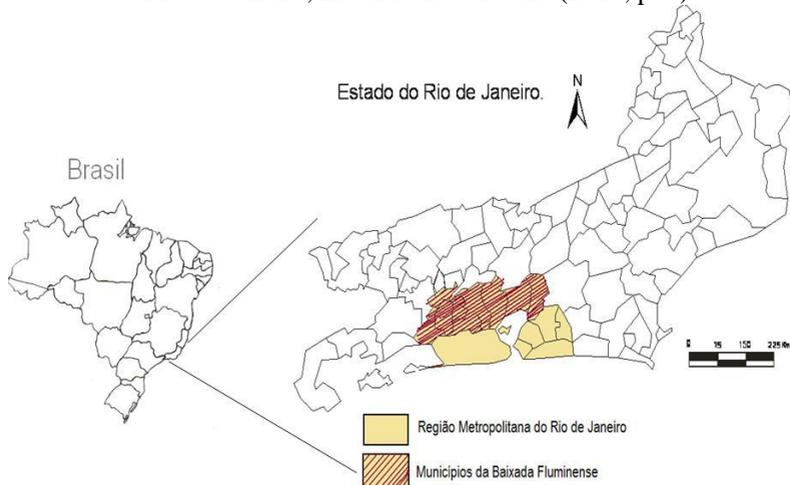
Realizamos uma retrospectiva de ocasiões relevantes na história da instituição, relacionadas ao perfil da expansão na oferta de seus cursos, tomando por base os seguintes momentos: o de sua transferência, em 1947, da Praia Vermelha, no Rio de Janeiro, para o km. 47 da antiga rodovia Rio-São Paulo; o da mudança de sua subordinação administrativa do Ministério da Agricultura para o da Educação (MEC), em 1967; e o que resultou do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), implantado pelo governo em 2007.

Atualmente, a Rural possui quatro *campi* no estado do Rio de Janeiro: o *campus*-sede em Seropédica e os *campi* mais recentes nas cidades de Nova Iguaçu, Três Rios e Campos de Goytacazes. Na presente tese, o *campus* de Nova Iguaçu, chamado Instituto Multidisciplinar (IM), merece especial atenção, uma vez que os interlocutores são diplomados nos cursos noturnos oferecidos nessa localidade. De acordo com Silveira (2011), coexistem diversos interesses na UFRRJ e o IM, futuramente, poderia desmembrar-se da instituição e tornar-se a Universidade Federal da Baixada Fluminense.

Em relação ao IM, especificamente, têm sido nele observados outros relevantes protagonismos, ligados a uma vocação geopolítica a se consagrar na Baixada Fluminense e também a núcleos de excelência acadêmica que vêm se formando nesse *campus*, onde a quase totalidade de seus docentes é recém-concursada, formada por doutores envolvidos em diversos programas de pesquisa universitária, alguns externos à instituição. A postura mais participativa do professorado do IM nas discussões sobre a reforma do Estatuto e suas reivindicações de maior autonomia podem significar, no futuro, um protagonismo tão expressivo do instituto, que implique a sua separação definitiva da UFRRJ, levando-o a se transformar, quem sabe, na tão sonhada Universidade Federal da Baixada Fluminense. (SILVEIRA, 2011, p. 193).

Na intenção de situar o leitor em relação à localidade da Universidade Rural, apresenta-se o mapa da região da Baixada Fluminense na Figura 3, organizado por Rocha (2013, p. 4), que já antecipa as disputas geopolíticas da periferia da região metropolitana do Rio de Janeiro.

Figura 2 – Localização da Baixada Fluminense na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, Brasil Fonte: Rocha (2013, p. 4).



Assim, adotam-se os mesmos critérios utilizados por Rocha (2013) e Oliveira e Rodrigues (2009) em relação aos 13 municípios que compõem a chamada região, a saber: Nova Iguaçu, Queimados, Japeri, Paracambi, Belford Roxo, Mesquita, Nilópolis, São João de Meriti, Duque de Caxias, Magé, Guapimirim, Itaguaí e Seropédica. Apesar de destacarem-se aqui esses 13 municípios, não é consenso na literatura o chamamento da região como Baixada Fluminense, uma vez que os critérios seguidos nessa classificação são muito mais sociais que especificamente geográficos<sup>64</sup>.

A região aqui mencionada foi marcada por um processo de urbanização e industrialização particular em cada um desses municípios, mas se destacam econômica e politicamente as cidades de Nova Iguaçu e Duque de Caxias, com população absoluta de 796.257 e 855.048 (IBGE, 2011), respectivamente. Importante mencionar que a Rodovia Presidente Dutra, importante via terrestre entre Rio de Janeiro e São Paulo, atravessa toda a região da Baixada Fluminense e beneficiou a instalação de indústrias nesses municípios (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2009). Assim, algumas informações mostram-se pertinentes: Nova Iguaçu vem se destacando nos últimos anos como centro comercial do estado e polo de indústrias de cosméticos do país; em Duque de Caxias, enfatiza-se, desde os anos 1960, quando de sua implantação, a Refinaria de Duque de Caxias, a REDUC, assim como o complexo químico/petroquímico, o que repercute economicamente em outros setores da indústria desse polo; em Belford Roxo funciona o complexo químico da Bayer do Brasil; Mesquita, emancipada em 1999, abriga às margens da Rodovia Presidente Dutra o Centro de Distribuição da companhia siderúrgica Belgo, além do terminal de transporte da São Geraldo e do porto-seco da Receita Federal (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2009).

Não obstante sua relevância econômica e o fato de englobar municípios com alta densidade demográfica (IBGE, 2011), a região continua sendo marcada por grandes desigualdades sociais, violência urbana, denotando as dificuldades de acesso dessa população aos serviços de saúde, educação, segurança, transporte e trabalho. No tocante aos indicadores educacionais, a Universidade Rural é a única universidade federal com sede na região da Baixada Fluminense, o que

---

<sup>64</sup> Nem mesmo o IBGE adota a terminologia “Baixada Fluminense”. Para aprofundar tal discussão, sugere-se a leitura de Alves (2003), assim como a de Oliveira e Rodrigues (2009) e Rocha (2013).

pode representar na vida do alunado morador dessa região a possibilidade de cursar o ensino básico, técnico e superior público.

Como já adiantado, a criação dos referidos cursos de graduação, quais sejam, Administração, Turismo e Ciências Econômicas, é relativamente “nova”, uma vez que a UFRRJ vinha oferecendo, desde o final da década de 1990, a partir de convênios com as municipalidades, turmas fora de sua sede em diversos municípios do estado. Tal experiência foi breve; no entanto, possibilitou em 2005, com o desenvolvimento do Programa de Expansão do Governo Federal, a criação do *campus* de Nova Iguaçu em 2006, com seus primeiros seis cursos de graduação, inclusive os três mencionados (UFRRJ, 2012).

Até o prédio do *campus* Nova Iguaçu ser entregue à comunidade acadêmica, em 2010, as aulas foram ministradas em escolas municipais da cidade de Nova Iguaçu, especialmente na Escola Municipal Monteiro Lobato e no Colégio Leopoldo. Nessa ocasião, os estudantes dividiam o ambiente escolar com as crianças e os adolescentes que também estudavam, no período matutino e vespertino, nessas escolas. O aluguel da escola para a universidade era garantido apenas no horário contratado; e as escolas ofereciam um suporte para a realização das aulas, mas aspectos como bibliotecas, refeitórios e alojamentos para propiciar a vida universitária ainda não eram oferecidos.

Importante destacar que a criação de outras graduações nos recém-criados *campi* da UFRRJ vem acompanhando as políticas educacionais preconizadas pelo Ministério da Educação, aderindo, assim, ao REUNI e ao ENEM para a seleção dos seus candidatos aos cursos presenciais e a distância oferecidos, sobretudo no período noturno. Por outro lado, embora o acesso e a oferta de vagas no ensino superior tenham se efetivado, isso não quer dizer que todos aqueles ingressantes concluam sua graduação (VARGAS; PAULA, 2013).

No que se refere à permanência estudantil – fundamental para a integralização do curso de graduação –, Pinto, Belo e Paiva (2012), assistentes sociais da Universidade Rural, mencionam que, apesar da criação do Plano Nacional de Assistência Estudantil, não há uma obrigatoriedade de intervenção estatal quanto a essa assistência. Assim sendo, “o caminho está livre para que a lógica que dirige a Reforma da Educação Superior reduza ou elimine os recursos destinados as ações de assistência estudantil universitária” (PINTO; BELO; PAIVA, 2012, p. 10). No *campus* de Nova Iguaçu, por exemplo, somente em 2012 foi iniciado o funcionamento do restaurante universitário. Quanto à moradia, essa ainda não foi implementada no *campus*. Em outras

palavras, existe uma política de incentivo à integralização curricular no ensino superior; no entanto, ela requer maior efetividade.

Com o objetivo de contextualizar, ainda que brevemente, os cursos dos entrevistados, apresentam-se informações referentes aos três bacharelados. Quanto à Administração, o número de administradores vem crescendo expressivamente no cenário brasileiro e os dados do último censo do ensino superior (BRASIL, 2010b) confirmam que esse é o curso de graduação mais procurado no país. Essa configuração deixa em segundo e terceiro lugares e quarto lugares cursos tradicionais como Medicina, Direito e Engenharia, por exemplo, que, em outros momentos, lideravam o *ranking* dos cursos mais “procurados” pelos candidatos às IES e são considerados profissões imperiais, uma vez que, desde a vinda da família imperial para o Brasil, essas profissões estabeleceram-se como lugar privilegiado de atendimento das elites sociais nas universidades (COELHO, 1999).

A pesquisa realizada em 2006 pelo Conselho Federal de Administração – CFA (ANDRADE et al., 2006) sobre o perfil, a formação e as oportunidades de trabalho para os administradores confirma a tese de Luna (2008) no que tange aos currículos de bacharelado em Administração: a proliferação de cursos de Administração com vistas à formação de um trabalhador-gerente.

Segundo os resultados da pesquisa de Andrade et al. (2006, p. 6), além do vínculo entre o CFA, os Conselhos Regionais de Administração (CRAs) e os próprios administradores,

a atuação das IESs e seus públicos-atores: coordenadores, professores e alunos; o aprimoramento do ensino da Administração visando a sua contextualização (ajustes de grades curriculares, conteúdos e metodologias), no intuito de atender às demandas do mercado de trabalho.

Dessa forma, para as IES e os órgãos regulamentadores, atender ao mercado de trabalho torna-se imprescindível para o crescimento e a valorização do curso de Administração.

Assim sendo, o Projeto Pedagógico do Curso de Administração (PPCA), aprovado em 2009 pelo Colegiado no *campus* de Nova Iguaçu da UFRRJ, objetiva a formação de profissionais com características empreendedoras que apresentem atenção às mudanças, sejam elas ambientais, gerenciais ou de inovação, além de estarem comprometidos

com valores éticos e humanos. Por fim, o objetivo do curso preconiza o desenvolvimento do “autoaprendizado” assim como dos relacionamentos interpessoais (UFRRJ, 2009a, p. 7). Apesar de citar valores “éticos e humanísticos”, o foco do curso é primordialmente voltado às organizações, sobretudo as empresas de “todos os ramos de atividade e de qualquer porte, focando principalmente as micro, pequenas e médias empresas” (UFRRJ, 2009a, p. 5). É dessa forma que o curso se organiza, além da matriz curricular, em torno das atividades de estágio obrigatório e da Empresa Júnior.

Covre (1982), a partir de estudo empírico realizado em 1976, identificou dois tipos de ensino de administração, são eles: o tipo conservador e o de vanguarda. O primeiro foca no caráter técnico da formação, no sentido da especialização e, logo, as disciplinas das ciências humanas seriam “inúteis”. De acordo com a autora, o tipo “vanguarda” coaduna-se mais com os interesses do capital monopolista, pois “se entendermos que o administrador, nesses contextos, tem de saber colher informações e tomar decisões com a maior segurança possível, dadas as condições próprias de funcionamento do mercado na etapa atual do capitalismo” (COVRE, 1982, p. 182). Apesar de esse estudo ter sido publicado há mais de 30 anos, continua atual.

Em relação ao curso de Turismo, desde 2002 tramitava no âmbito do Congresso Nacional o Projeto de Lei n. 6.906 com a finalidade de tornar o exercício de tal atividade uma profissão reconhecida e regulamentada (BRASIL, 2002). Em janeiro de 2012, foi aprovada a Lei n. 12.591, a qual reconhece a profissão de turismólogo (BRASIL, 2012c). Considerando o recente reconhecimento da profissão, segundo o Estatuto da Associação Brasileira de Turismólogos e Profissionais do Turismo (ABBTUR), “a diversidade de formação e atuação profissional permitida pela lei, até que se tenha regulamentado as atribuições e competências específicas”, inclui-se a formação em diversos níveis e áreas como o bacharelado e o tecnólogo em Turismo, Gastronomia, Turismo e Hotelaria, assim como técnicos egressos do ET de nível médio (ABBTUR, 2013, p. 1). Como diriam alguns sociólogos das profissões, a ocupação de turismólogo vem ao longo dos anos tentando conquistar o *status* de profissão, tal como mostra Dubar (2009, 2012).

Segundo o PPC do curso de Turismo (UFRRJ, 2009b), a expansão das graduações em Turismo, Hotelaria e outras áreas aproximadas ocorreu a partir de quatro diferentes fases. Em 1971 foi inaugurada a primeira turma do curso de Turismo na Faculdade Anhembi Morumbi, em São Paulo; em 1978 outros cursos surgiram, incluindo os de Hotelaria, totalizando 10 cursos no final dessa década.

Na segunda fase de evolução, na década seguinte, em vez da ampliação desses cursos, vários foram fechados. A terceira fase, na década de 1990, foi marcada pela ampliação dos cursos de Turismo, Hotelaria e Administração com habilitação nessas áreas e com a distribuição não só nas capitais São Paulo e Rio de Janeiro, mas interiorizando-se nesses e em outros estados. Na última fase, a partir dos anos 2000, houve um aumento de cursos com ênfases flexibilizadas de acordo com a região atendida, seguindo o que preconiza a LDBEN (UFRRJ, 2009b).

Faz-se necessário explicar, de acordo com Lima e Rejowski (2011), que ao longo desses anos a maioria dos cursos de Turismo no Brasil foi criada em IES privadas e alguns poucos em instituições públicas, com destaque para a USP, em 1973, que o inaugurou como uma opção da graduação em Comunicação Social, tendo em seguida se desvinculado. Dessa forma, para as instituições particulares de ensino,

[...] havia um nicho de mercado a ser explorado, o qual deixou de ser atrativo com a abertura de novos cursos (Hotelaria, Gastronomia, Eventos etc.) em diferentes modalidades de ensino superior (bacharelado, de tecnologia, sequencial). Apenas na segunda metade de 2000 é que ocorre alguma expansão dos cursos em universidades públicas, principalmente nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro. (LIMA; REJOWSKI, 2011, p. 410).

A vocação do curso de Turismo na Rural, assim, atende às Diretrizes Curriculares Nacionais e requer um profissional com formação generalista, concomitantemente à possibilidade de burilar seu conhecimento,

[...] além da formação básica e específica, existe, no âmbito do Curso de Turismo da UFRRJ, a possibilidade de aprofundamento em três eixos de formação propostos pelo curso: Planejamento e Desenvolvimento Sustentável, Gestão de Empresas Turísticas e Turismo e Sociedade. (UFRRJ, 2009b, p. 15).

Nesse curso a atividade de estágio é obrigatória, assim como as viagens e as visitas técnicas. Assim como os demais cursos aqui

investigados, cabe esclarecer que o curso de Turismo também passou por algumas alterações desde sua criação, como por exemplo, a mudança em seu PPC. Neste curso essa alteração foi articulada entre a comunidade acadêmica da UFRRJ, sendo importante observar que inicialmente havia uma preocupação em discutir a vinculação entre a área de Hotelaria e Turismo, conforme a Deliberação nº 36, de 20 de julho de 2005, a qual autorizava o funcionamento do “Curso de Graduação em Hotelaria e Turismo” (UFRRJ, 2005). No entanto, essa deliberação foi revogada em 2006 pela Deliberação nº 18, de 14 de setembro de 2006 (UFRRJ, 2006a), quando da autorização do funcionamento do curso e da criação do primeiro PPC do curso de Turismo (UFRRJ, 2006b), já com o nome atual, Bacharelado em Turismo.

Por sua vez, o curso de Ciências Econômicas é o mais antigo daqueles citados nesta tese, tendo sido promulgada a primeira lei de orientação para a profissão em 1951, a Lei n. 1.411 (BRASIL, 1951). Anos mais tarde, a Lei n. 6.537, de 19 de junho de 1978, altera a lei anterior e dispõe sobre a profissão de economista (BRASIL, 1978). A profissão conta com o Conselho Federal de Economia (COFECON) e suas regionais, os Conselhos Regionais de Economia (CORECONS), distribuídos por todo o território nacional. Como credo institucional, o COFECON atribui a sua razão de ser: “contribuir para o desenvolvimento socioeconômico do país e assegurar o exercício legal e ético da profissão do economista”.

Loureiro (2006), ao analisar a participação dos economistas nas elites dirigentes do país, explica que esse processo ocorreu muito mais pela competência técnica conferida a esses profissionais do que pela sua representação partidária ou mesmo eleitoral. Dessa forma, para essa autora, a profissão de economista no Brasil emerge a partir de uma proximidade com o governo e, em suas palavras:

Os laços entre os meios acadêmicos e órgãos governamentais são ainda muito fortes e não se alteraram com a modernização e internacionalização deste meio social, a partir dos anos de 1970. Isso acabou reforçando a polarização entre grupos ortodoxos (monetaristas, liberais) e heterodoxos (sejam eles denominados estruturalistas ou desenvolvimentistas). Em outras palavras, construindo uma identidade de dirigentes políticos, o campo dos economistas tem

sido historicamente marcado por profundas disputas e lutas entre grupos de diferentes abordagens teóricas e ideologias políticas. (LOUREIRO, 2006, p. 357).

Por outro lado, o PPC do curso de Ciências Econômicas, assim como o PPC do Bacharelado em Turismo, menciona o objetivo da universidade pública e o seu alinhamento com a vocação do curso: “Por conta de sua localização e em consonância com a proposta do Instituto Multidisciplinar, o curso de ciências econômicas tem como meta ampliar o acesso à Universidade Pública de parcelas da população antes excluídas deste direito” (UFRRJ, 2009c, p. 5). Quanto ao perfil do estudante do curso, observou-se o predomínio de trabalhadores ou estudantes estagiários, atividades essas realizadas no período diurno. Assim, diferente do primeiro PPC, em 2006, apurou-se que o curso noturno se adéqua melhor ao contexto regional (UFRRJ, 2009c). No curso de Ciências Econômicas, o estágio é de caráter opcional, sendo disponibilizadas aos estudantes uma pluralidade teórica, considerando o mercado de trabalho, a pesquisa acadêmica, incluindo cursos de pós-graduação, assim como a análise crítica da realidade (UFRRJ, 2009c).

Apesar das diferenças entre essas três modalidades de curso de bacharelado, eles possuem alguns pontos em comum. Salientam-se, então, aqueles mencionados por Covre (1982), especificamente quanto ao objeto de os cursos estarem relacionados ao processo de desenvolvimento observado no Brasil ao longo dos anos. O autor destaca o “surto de ensino superior” após 1968, em que se proliferaram vários cursos de graduação, uma vez que o uso da técnica, maquinária ou organizativa, demandava profissionais cada vez mais especializados nas diferentes funções de controle, análise e planejamento das atividades empresariais. Assim, a criação de todos esses cursos superiores, na modalidade de bacharelado, ocorreu ao longo das décadas de 1950 e 1960. Nos casos da Administração e das Ciências Econômicas, a criação de uma regulamentação da profissão ocorreu concomitantemente à criação da própria formação do curso. Diferentemente, o curso de Turismo somente no ano de 2012 regulamentou o seu exercício profissional.

Um último ponto em comum entre as três modalidades de bacharelado a ser destacado é a abertura de matrículas no período noturno, considerando o acesso às vagas a um número cada vez maior de estudantes que trabalham ou de trabalhadores que estudam.

## 4.2 SÍNTESE BIOGRÁFICA DOS INTERLOCUTORES

A síntese biográfica dos interlocutores desta pesquisa será apresentada nesta parte do capítulo na tentativa de compreender os momentos destacados pelos interlocutores em suas narrativas. Optou-se pela não exposição da imagem da TSP elaborada pelos sujeitos, pois a análise adotada nesta tese focou o discurso dos interlocutores, e não as suas produções imagéticas.

O título de cada síntese biográfica, apresentado ao lado do nome fictício do investigado, deve-se a uma apreensão dos sentidos atribuídos ao próprio percurso laborativo dos interlocutores no ato de cada entrevista que a pesquisadora procurou compreender ao longo do processo de aglutinação e nuclearização; portanto, na fase de análise da pesquisa. Assim, buscou-se abranger também as contradições ou reflexões complementares encontradas nos discursos desses participantes.

No caso dos dois primeiros entrevistados, Moisés e João, ambos encontrados em duas situações, quais sejam, na entrevista da fase exploratória da pesquisa e na entrevista propriamente dita com a elaboração da TSP, foi realizada uma junção dessas duas ocasiões e, portanto, constará aqui uma síntese das duas situações distintas.

As sínteses biográficas serão apresentadas em função das formações em Administração, Turismo e Ciências Econômicas.

### 4.2.1 Os(as) administradores(as)

**1ª Entrevista exploratória; 2ª Entrevista: Moisés – “*Eu sempre gostei também de estudar, eu acho que eu sempre fui o diferente*”**

Moisés é natural de Nova Iguaçu, casado, tinha 28 anos à época da entrevista propriamente dita. É técnico em Administração por uma instituição privada, bacharel em Administração pela UFRRJ, bem como em outro curso na área de Produção por uma universidade privada. Foi entrevistado no IM nos dias 24 de agosto de 2011, na fase exploratória da pesquisa, e 12 de abril de 2012, incluindo a elaboração da TSP. As entrevistas de Moisés totalizaram 2 horas e 51 minutos e 63 páginas de transcrição.

O entrevistado mudou de residência recentemente em função do seu casamento. Sua esposa cursa pós-graduação *stricto sensu* em uma universidade federal. Antes do casamento, Moisés morava com a sua

mãe, padrasto e irmãos mais novos, com idades de 26, 20 e 16 anos. Para ele, sua mãe é um exemplo a ser seguido, pois finalizou o curso de graduação aos 45 anos de idade; e somente os dois possuem escolaridade superior em toda a família. Seu avô materno foi policial, mas, antes de morrer, já tinha se aposentado; a avó materna era doméstica, mas, depois que casou, passou a trabalhar como dona de casa e gostava de cantar no coral. Moisés explica que o pai era locutor, mas que desde pequeno não tem mais contato com ele nem com o restante da família paterna.

Moisés conta que seu primeiro trabalho foi como vendedor em uma loja de produtos para criança; no entanto, essa experiência foi por um breve momento, um mês. Queixa-se de não ter realizado estágio do curso técnico em Administração, pois, sem experiência na área, a busca por um emprego quando finalizou o ensino médio técnico tornou-se mais difícil. Após um período de procura por empregos formais no mercado de trabalho, sua mãe indicou uma empresa terceirizada que atuava dentro do hospital público no qual ela trabalhava: foi contratado como Auxiliar Operacional de Serviços Diversos (AOSD). Apesar do estranhamento do nome de seu cargo, tornou-se agente administrativo e ficou nessa organização por cinco anos. Como não havia mais possibilidades de crescimento nesse local, Moisés, que ainda gostaria de cursar uma graduação em universidade pública, realizou alguns concursos nessa época e foi aprovado em um deles, tornando-se funcionário público, cargo de técnico administrativo, nível de ensino médio, ao mesmo tempo que iniciara a graduação em Administração numa universidade federal. Finalizou o curso de graduação, iniciou uma especialização e ainda continua no mesmo cargo.

Devido ao seu gosto pessoal pela música, assim como por sua formação no campo, pensou muitas vezes em trabalhar exclusivamente como musicista, mas nunca efetivou esse “sonho”. Houve apenas algumas iniciativas, como a gravação de um CD, ser integrante de uma banda, tocando em festas da igreja que frequenta, dentre outras ocasiões. Ultimamente, após um problema de saúde do irmão, afirma ter a preocupação de se dedicar mais à família, uma vez que seus esforços eram prioritariamente dedicados ao trabalho, como ele mesmo apontou após desenhar sua TSP.

### **3ª Entrevista: Diego – “*Eu sou muito programado, entendeu, eu planejo muito e tudo mais antes de fazer alguma coisa*”**

Diego nasceu e mora com os pais em Nova Iguaçu e no dia da entrevista, 17 de maio de 2012, tinha 24 anos de idade e estava noivo.

Formou-se bacharel em Administração pela UFRRJ, tendo abandonado o curso de graduação em Física na UFF, sua primeira aprovação no Exame Vestibular. O encontro investigativo com Diego foi realizado no IM e teve a duração de 1 hora e 17 minutos, totalizando 36 páginas de transcrição. Diego foi o único participante da pesquisa a quem não foi apresentado o modelo da TSP, uma vez que não tinha dúvidas sobre o que iria desenhar.

Diego mora com os seus pais, tios e primos num terreno herdado da família paterna, emigrantes de outro país. O avô, já falecido, era verdureiro. Seu pai já teve uma empresa, mas essa faliu; agora trabalha com promoção e *marketing* e tem o ensino fundamental completo. Sua mãe é órfã e veio de Brasília e, portanto, ele próprio não tem contato com essa parte de sua família. A mãe trabalhou muitos anos como diarista, mas está tentando se aposentar e Diego está ajudando nos trâmites burocráticos desse processo. Até o final do ano, o entrevistado, que está noivo, casará e irá morar em casa financiada com a futura esposa, que é formada em Odontologia, cursa especialização, além de possuir consultório com o pai.

Em relação ao seu curso universitário, menciona que a escolha pela Administração se deu em função do curso pré-vestibular comunitário que organizou durante um ano nas proximidades de seu bairro e, assim, tinha muitas dificuldades para “gerir” os professores voluntários. Ele mesmo era professor voluntário nesse pré-vestibular na área de Física, sua primeira graduação em outra universidade federal do estado, que abandonou ainda no primeiro ano de estudos. Diego é o único de sua família a ter concluído o ensino superior e, neste momento, iniciará um MBA na área da Administração.

No momento da entrevista, Diego estava na semana de transição entre um emprego e outro e, por esse motivo, teve um momento disponível para encontrar a pesquisadora. O entrevistado conta que o motivo do seu desligamento voluntário da empresa em que trabalhava deu-se pelo remanejamento que sofreu, indesejadamente; esse também foi o motivo de ele ter pedido demissão na multinacional em que trabalhou anteriormente. Desde a época da universidade, Diego vem trabalhando em organizações multinacionais, primeiramente com o vínculo de estágio e depois através do emprego formal. Explica que as trocas de empresas se deram em função tanto do salário como também dos benefícios oferecidos. Conta que os pais não entendem por que ele trocou/troca tantas vezes de trabalho, mas explica que esse é o momento de arriscar em sua vida profissional, enquanto ainda é jovem.

Diego pratica um esporte desde o início do curso de graduação e também auxiliou na criação de um time da cidade onde reside. Ademais, é colecionador de camisas de times desse esporte, assim como de outros objetos e frequenta, com a sua noiva, a igreja. Pretende permanecer na organização em que está se inserindo atualmente por pelo menos dois ou três anos, uma vez que agora vai mudar seu *status* de solteiro para casado. Ademais, para seu futuro, deseja voltar à universidade em que se formou na condição de professor.

**8ª Entrevista: Carolina – “*acaba arranjando um jeitinho, mas dava pra fazer tudo [...] dar continuidade, não dá pra ficar estagnada*”**

Carolina nasceu na cidade do Rio de Janeiro, é solteira e tinha 26 anos no dia da entrevista. Esta foi desenvolvida no IM no dia 13 de julho de 2012 e teve a duração de 1 hora e 37 minutos, ficando em 34 páginas a transcrição de sua narrativa. Carolina formou-se no curso de bacharelado em Administração pela UFRJ.

A oitava entrevistada, Carolina, mora na região norte da cidade do Rio de Janeiro com o seu pai, mãe e irmã. O pai é engenheiro e trabalha numa organização que exige viagens constantes para a Europa. A interlocutora conta que o pai ficou desempregado por um tempo, mas ainda assim ela e a irmã, naquela época, continuaram estudando em escola particular. A mãe e a irmã estão cursando Pedagogia: a irmã numa instituição pública; a mãe, numa privada. Explica que a mãe deixou de estudar e trabalhar para cuidar da família. Seu avô materno é o único dos avós que possui ensino médio e é aposentado da Imprensa Nacional. A avó materna era quituteira, trabalhando na própria casa. Já a avó paterna é dona de casa; e o avô paterno, já falecido, era motorista. O namorado de Carolina é enfermeiro numa instituição militar; portanto, servidor público.

Da quinta série do ensino fundamental até o fim do ensino médio, Carolina estudou em escola pública, tendo realizado exame de admissão para ingressar nessa instituição, que é referência de ensino na região. A entrevistada conta que seus interesses universitários apontavam Administração e Turismo, tendo sido aprovada no seu segundo ano de vestibular em duas instituições federais, uma para um curso e outra para o outro. Iniciou ambos os cursos: Turismo, integral em outra cidade; e Administração, noturno, em Nova Iguaçu. Assim, não demorou muito tempo para que Carolina fizesse a opção por Administração e trancasse a matrícula no curso de Turismo. Apesar disso, sentiu a diferença entre as estruturas das universidades, pois o curso de Administração estava sendo iniciado e as condições eram precárias.

A primeira experiência de trabalho foi no estágio curricular em Administração, quando começaram alguns conflitos: ela percebia que os interesses dos colegas eram essencialmente financeiros em relação à execução do trabalho e isso a incomodava. Outra experiência que teve foi um trabalho voluntário numa obra social com mulheres que enfrentavam condições socioeconômicas difíceis. Assim, Carolina pretende continuar estudando para concursos e aguarda sua nomeação para um cargo de nível médio. Também pretende realizar um curso de pós-graduação e dar seguimento ao estudo de idiomas. Como *hobbies*, ela, a família e o namorado gostam de viajar.

**12ª Entrevista: Larissa – “*eu gosto mesmo de trabalhar, sou meio workaholic, eu confesso*”**

Larissa nasceu na cidade de São Paulo e tinha 24 anos à época da entrevista. É noiva e formou-se bacharel em Administração pela UFRRJ. Concomitante ao curso de graduação, realizou curso tecnológico em Administração Comercial e Industrial numa parceria entre diversas organizações, inclusive internacionais. Sua entrevista ocorreu dia 25 de agosto de 2012 em uma livraria próxima de sua casa, na qual, recentemente, havia sido entrevistada para outra finalidade. A duração do encontro foi de 2 horas e 35 minutos, tendo a transcrição somado 89 páginas. Larissa foi a única entrevistada que utilizou duas folhas para desenvolver sua TSP (frente e verso).

A participante veio morar no Rio de Janeiro muito cedo: num primeiro momento, aos cinco anos de idade e, definitivamente, aos onze. O pai é formado em Engenharia por uma universidade pública, tendo estudado muito para atingir esse objetivo, uma vez que, segundo Larissa, sua família, pais e avós, maternos e paternos, são provenientes de uma condição socioeconômica mais desfavorecida. Seu avô paterno era caminhoneiro, morreu em um acidente ocorrido no local no qual fazia trabalho voluntário, qual seja, a construção de uma igreja. Sua avó paterna trabalha na escola da filha (tia de Larissa). A família materna é proveniente do Nordeste, ambos foram muito jovens para a cidade de São Paulo e lá se casaram. Os dois ainda trabalham, sendo a avó costureira e o avô taxista. Sua mãe é graduada em Pedagogia e já foi diretora de uma escola em São Paulo, a mesma escola na qual a avó paterna trabalha atualmente.

Quando veio morar no Rio de Janeiro, a mãe de Larissa abandonou a profissão de pedagoga e hoje atua como terapeuta corporal. Seu irmão estuda Engenharia e prepara-se para um intercâmbio no exterior. Larissa indicou como *hobbies* do pai e do irmão tocar

instrumentos musicais, como piano, saxofone e violino. Larissa conta sua trajetória minuciosamente tendo explicado, inicialmente, sua difícil adaptação na cidade do Rio de Janeiro. Num primeiro momento, a família veio para o Rio de Janeiro; no entanto, sua mãe decidiu voltar para São Paulo, pois cuidava sozinha de duas crianças pequenas, Larissa, com cinco anos, e o irmão dela, com três anos de idade. O pai de Larissa, nessa época, viajava muito e não podia ajudar tanto na criação das crianças; portanto, a mãe e as crianças retornaram para São Paulo, onde ficaram por mais cinco anos até a mudança definitiva para o Rio de Janeiro.

No ambiente da escola, conta suas dificuldades mencionando que ficou, pela primeira vez, em recuperação. Após esse episódio, Larissa foi ao longo de três anos mudando: foi representante dos estudantes e obteve destaque nas diversas atividades que realizava na escola na qual estudava. Conta que ela e o irmão mudaram de escola por terem feito uma análise do tipo “custo-benefício” com a ajuda do pai, que desde cedo os ensinava a poupar dinheiro e pensar nos impostos pagos pelos contribuintes. Foi após a mudança de escola, aos 16 anos, que conheceu seu noivo, com quem iria se casar dentro de alguns meses.

Escolheu prestar o curso de Administração por ser uma graduação mais generalista e, dessa forma, prestou vestibular para todas as universidades públicas do estado do Rio de Janeiro, sendo aprovada ainda naquele ano apenas na UFRRJ. Foi uma surpresa a aprovação, pois Larissa menciona que já tinha até mesmo se matriculado num pré-vestibular e estava frequentando as aulas no dia em que ficou sabendo do resultado. Após o ingresso na UFRRJ, no segundo período do curso, foi aprovada num processo *trainee* oferecido por um organismo nacional, através de uma parceria com organizações alemãs. Tal oportunidade foi comunicada pelo pai de Larissa, profissional atuante numa organização de origem alemã. Assim, Larissa realizou uma formação tecnológica em Administração Comercial e Industrial ao mesmo tempo que se tornou *trainee* numa multinacional. A partir daí, a estudante foi apropriando-se cada vez mais da vida corporativa e aos 20 anos de idade já era assistente de infraestrutura de uma grande organização. A vida universitária foi acompanhada, assim, da vida organizacional, sendo aquela, algumas vezes, prejudicada. Pelo fato de incentivar seu noivo, na época ainda namorado, a participar de um processo seletivo numa grande empresa de auditoria sediada na cidade do Rio de Janeiro, Larissa atualizava constantemente seu currículo nas redes sociais destinadas à vida profissional, como, por exemplo, *LinkedIn*. Dessa forma, foi convidada para trabalhar em outra grande

organização, porém num cargo de analista pleno, o que foi efetivado após algumas negociações entre ela e os gestores da nova empresa.

Importante salientar a influência religiosa nas decisões de Larissa e de seu noivo, pois os aconselhamentos oriundos das leituras do Evangelho também foram substanciais para a opção de mudar de emprego. Seu namorado, agora noivo, também foi aprovado na referida seleção e atua na mesma função até hoje. Ao falar do futuro, Larissa projeta, ao longo de 10 anos, casar e ter filhos, quitar seu apartamento e carro e possuir seu primeiro milhão de reais. Quanto à vida profissional, pretende estar atuando num cargo de gerência de uma multinacional, além de realizar um intercâmbio e cursar uma pós-graduação.

**13ª Entrevista: Administrador – “a minha concepção de individualidade ela é, ela é muito coletivista, né”**

Administrador nasceu na cidade do Rio de Janeiro e foi o mais velho dos entrevistados, 35 anos. É solteiro e formado pela UFRRJ no curso de bacharelado em Administração. Sua entrevista foi realizada no IM no dia 11 de outubro de 2012 e durou cerca de 2 horas e 20 minutos, tendo iniciado com uma hora de atraso, sendo 53 o número de páginas referentes à transcrição da sua entrevista.

É necessário explicar que o encontro para a realização dessa entrevista foi dividido em dois momentos: a) confecção da TSP e b) comentários sobre a TSP. Tal alteração se deu em função do atraso supracitado, bem como por acordo entre sujeito e pesquisadora no momento da entrevista, que tinham atividades de trabalho nesse intervalo de tempo. De todos os entrevistados, foi o único que não escolheu um nome fictício para identificá-lo no presente estudo, o que foi atribuído pela própria entrevistadora no momento final da transcrição.

Administrador mora em Nova Iguaçu com a mãe e seus irmãos gêmeos, ambos mais novos que ele. Um de seus irmãos mora, inclusive, com a esposa e o filho na mesma casa, ainda que de forma separada do restante da família. Seu pai morreu há alguns anos, foi representante comercial e havia estudado até o nível médio. A mãe estudou até o ensino fundamental e já exerceu diversas atividades, tais como cabeleireira e manicure e, atualmente, ainda vende roupas pelas proximidades do bairro onde moram. Seus avôs, falecidos, haviam estudado até o ensino fundamental; o avô paterno era marceneiro, do qual mantém recordações, incluindo seu labor. Sua avó materna faleceu recentemente e era costureira; a avó paterna é dona de casa; no entanto, não tem muito contato com a família do pai.

Administrador conta que iniciou no trabalho aos 10 anos de idade na empresa do próprio pai, acumulando funções de escritório e de babá, pois cuidava dos irmãos quando o trabalho do pai era realizado fora de casa. Até os 15 anos de idade trabalhou nessa condição, mas cessou por intermédio da mãe, que não sabia da situação enfrentada por ele e pelos irmãos, ainda que continuasse ajudando o pai dentro de casa até os 22 anos. Por esse trabalho com o pai nunca recebeu nenhuma remuneração. Explica que não gosta de falar de seu pai, tanto por esse quanto por outros motivos familiares.

Sobre os estudos, ele sempre estudou em instituições públicas de ensino e, de preferência, no caso do ensino fundamental e médio, naquelas que ficavam longe de sua casa, pois dessa forma ficava longe do trabalho do pai. Antes de ingressar no curso de Administração, o entrevistado já tinha começado outros cursos de graduação: o primeiro deles Agronomia e, em seguida, Administração. No entanto, como esses cursos eram em outra cidade, todos foram interrompidos devido às condições de subsistência dele ou da família. Conta orgulhosamente que foi aprovado em todos os concursos vestibulares que prestou e isso se deve a sua formação numa escola pública de qualidade, a qual focava uma formação humanista e política dos estudantes: ele mesmo havia sido do movimento estudantil durante o ensino médio.

Além do trabalho administrativo na empresa do pai, Administrador teve alguns empregos, todos na mesma área, alguns na iniciativa privada, outros na esfera pública. Conta que foi por isso que a escolha pelo curso de Administração não foi propriamente uma “escolha”, pois tinha sido esse o seu *métier* desde pequeno. Nesse curso, teve a oportunidade de entrar em contato com a iniciação científica, a qual despertou seu interesse na docência. Assim, quando finalizou a graduação, ingressou no mestrado e, como não obteve incentivo da organização em que trabalhava, pediu exoneração e ingressou no programa REUNI como bolsista de mestrado. Após o mestrado, atua como professor em algumas instituições de ensino, públicas e privadas, e pretende ingressar no curso de doutoramento a fim de continuar sua atuação como docente do ensino superior.

Finalmente, Administrador analisa seu gráfico por conta da sua preocupação, até o momento, ter sido quase que exclusivamente dedicada ao trabalho. Por outro lado, comentou que tem alguns *hobbies* como desenhar e confeccionar móveis – assim como seu avô paterno –, bem como uma questão religiosa para resolver.

Cabe ressaltar que Administrador foi o único sujeito com mais de 29 anos a ser incluído no estudo, uma vez que vivencia, assim como os

outros jovens, as vicissitudes da inserção profissional como centrais em sua vida.

**16ª Entrevista: Darth Vader – “*eu não sou muito políticozinho, eu tento sempre fazer diferente*”**

Darth Vader é proveniente da cidade de Nova Iguaçu e tinha 28 anos de idade no momento da entrevista. Esta foi realizada dia 16 de janeiro de 2013 no IM, tendo duração de 1 hora e 52 minutos. Darth Vader é solteiro e com formação no curso de bacharelado em Administração pela UFRRJ. Abandonou o curso de Economia Doméstica no *campus* de Seropédica na mesma universidade antes de ingressar em Administração. A transcrição da sua entrevista completou 51 páginas.

Darth Vader foi o único entrevistado que explicou o motivo da escolha pelo seu nome: tinha visto o filme *Star Wars* e lembrou-se do personagem que ficou conhecido pelo seu lado malvado. O entrevistado, que afirma não ser “político” no trato com as pessoas, assim como o personagem escolhido para nomeá-lo, mora com a avó, a mãe, a irmã e a tia. Exceto sua avó, todas estudaram no ensino superior, sua irmã mais nova, inclusive, está concluindo o curso. O pai é funcionário público, tendo estudado até o nível médio. Entre seus avós, apenas a avó materna ainda é viva, é dona de casa. Seu avô paterno já tinha falecido antes mesmo de ele nascer; trabalhava numa instituição militar. Conta que foi com o avô materno suas primeiras experiências de trabalho: vendia fogos, “bombinhas”, para a vizinhança.

Antes de ingressar no curso de Administração, o interlocutor pensava em ser engenheiro, tendo inclusive iniciado um curso de Engenharia Elétrica; entretanto, não era aquilo que ele esperava. A mãe queria que seguisse a carreira militar, mas ele sempre a contrariou nesse aspecto. Prestou mais alguns vestibulares e foi aprovado para o curso de Economia Doméstica na UFRRJ, do *campus* de Seropédica. Foi a partir desse curso que conheceu o currículo de Administração e decidiu ingressar no novo curso que estava iniciando em Nova Iguaçu: ingressou na segunda turma.

Nos primeiros semestres da graduação foi representante do curso de Administração, abandonando essa função no quarto semestre de aulas, uma vez que iniciou estágio na área. Depois disso, foram mais alguns estágios até o *trainee* e a sua formatura. Na semana da entrevista, ele foi demitido do último emprego e já estava realizando algumas entrevistas para uma nova vaga na área financeira. Realizou um MBA na área administrativa e pretende ingressar no mestrado. Além disso,

sonha em abrir seu próprio negócio com um sócio, mas neste momento esse projeto ainda não pôde ser viabilizado. Conta que conheceu sua atual namorada em redes sociais relacionadas ao curso de Administração da UFRRJ.

#### 4.2.2 Os(as) turismólogos(as)

##### **2ª Entrevista exploratória; 1ª Entrevista: João – “aventura com cinco de segurança”**

João é natural de Nova Iguaçu, solteiro, e tinha 25 anos à época da entrevista. Possui bacharelado em Turismo pela UFRRJ e curso tecnólogo em um curso de Produção em um instituto federal de educação técnica. Foi entrevistado no IM nos dias 31 de agosto de 2011, na fase exploratória da pesquisa, e 11 de abril de 2012, em que elaborou a TSP. João foi o único dos interlocutores que já havia realizado tal desenho, mas mesmo assim foi apresentado ao modelo de TSP sugerido pela pesquisadora. As entrevistas de João totalizaram 2 horas e 21 minutos e 52 páginas de transcrição.

João mora com os seus pais e irmão, de 31 anos, numa casa próxima ao *campus* da UFRRJ, em Nova Iguaçu, onde estudou. Seu pai e irmão são vendedores; e a mãe, professora da rede municipal de ensino. O irmão está cursando agora o ensino superior, sendo João o primeiro a concluir uma graduação em sua família. Seus avós paternos têm origem pernambucana, tendo vindo para o estado do Rio de Janeiro quando seu pai ainda era pequeno. Seu avô materno faleceu quando João tinha cinco anos de idade, era supervisor de vendas; a avó materna era costureira antes de casar, tendo contribuído financeiramente para a família até que seu marido pudesse custear todas as despesas da casa, uma vez que a família veio do estado de Minas Gerais.

O entrevistado conta que sempre teve o privilégio de apenas estudar e que seu primeiro trabalho foi no âmbito universitário, quando teve a oportunidade de exercer monitoria com uma professora do curso de Turismo. Dali até o final do curso, João participou de outras atividades acadêmicas como a pesquisa e o movimento estudantil, do qual participou durante quase todo o período universitário. A liderança no movimento estudantil foi propiciada pela participação em outros movimentos dos quais fez parte ao longo de sua formação técnica: grupo de jovens da igreja batista e da comunidade do seu bairro. Formar-se numa universidade fazia parte de seus projetos desde o ensino fundamental, em que dialogava com os seus colegas e já planejava ser professor; no entanto, disputavam sua atenção também as graduações

em Direito e História. Assim, após uma reprovação no Exame Vestibular, o ingresso no curso de Turismo se deu em função das leituras dos Guias de Estudante e de outros materiais, uma vez que não conhecia ninguém formado nessa área.

Ao ser aprovado em concurso público para o cargo de docente do ensino técnico, ao mesmo tempo que findava seus estudos superiores em Turismo, ficou aliviado por saber que todo seu esforço tinha valido a pena e que sua formação não havia sido uma “aventura desastrosa”, pois havia alcançado a inserção no mercado de trabalho. Apesar disso, foi a formação em outro curso universitário em que é diplomado que lhe possibilitou a inscrição nesse concurso público. João, além de trabalhar como docente numa instituição federal, atua como tutor e cursa um programa de pós-graduação em outra IFES, em nível de mestrado. João considera seu trabalho como docente como um primeiro emprego e, assim, deseja outras experiências em sua área de atuação, sobretudo a atuação em Planejamento em Turismo. Assim, possui dúvidas em relação ao seu futuro profissional, como foi apresentado sob a forma de ponto de interrogação em sua TSP.

#### **4ª Entrevista: Vida – “É porque eu sou meio perfeccionista, então as coisas, assim, têm que ficar na ordem”**

Vida é proveniente de Nova Iguaçu e tinha 24 anos à época do encontro investigativo, ocorrido em 23 de maio de 2012 no IM. É casada há três anos e possui bacharelado em Turismo pela UFRRJ. A entrevista de Vida teve duração de 1 hora e 23 minutos e sua transcrição, 32 páginas.

A entrevistada mora com o marido em casa própria; seu marido possui o ensino médio e trabalha na área da aviação civil. Sua mãe é formada em Direito e atua como oficial de justiça. O pai era bancário, mas, após um tempo desempregado, criou uma microempresa. Nenhum de seus avós completou o ensino fundamental; suas avós eram donas de casa; seu avô paterno é aposentado e seu avô materno era vendedor ambulante.

Vida estudou em escolas privadas desde o ensino fundamental; antes de ingressar na universidade, cursou pré-vestibular durante um ano. Antes de Turismo, tentou vestibular para o curso de Direito; no entanto, não foi aprovada em seu primeiro ano de vestibular. No curso universitário, desde o início, atuou em projetos de pesquisa e extensão, o que, de certa forma, incentivou a continuação de seus estudos em nível de mestrado que segue no momento. Conta que antes da formatura se sentiu muito incomodada com o curso de Turismo, pois, além de não ser

reconhecido como profissão, não oferece “boas” opções no mercado de trabalho: empregos com vínculo empregatício estável e com boas condições de trabalho. Além da bolsa de estudos da pós-graduação, Vida atua como tutora num curso de Turismo, do qual também recebe uma bolsa, ainda que temporariamente.

Para o futuro, Vida pensa em dar continuidade ao projeto de atuar como docente do ensino superior e, para isso, necessitará de um curso de doutoramento após seu mestrado. Menciona um plano B caso não consiga inserção em concursos públicos, buscar a docência em universidades privadas. Além disso, pretende ter filhos após garantir sua “estabilidade” na área.

### **5ª Entrevista: Luana – “*Já pensei em fazer tudo, sou, eu acho que sou a pessoa mais louca que tem*”**

Luana nasceu na cidade de Nova Iguaçu, é casada há cerca de um ano e tinha à época da entrevista 24 anos de idade. Formou-se em bacharelado em Turismo na UFRRJ. A entrevista foi realizada no dia 3 de junho de 2012, com duração de 1 hora e 12 minutos, na casa da própria participante. Sua transcrição totalizou 43 páginas.

A entrevistada mora com o marido numa casa ao lado da sua sogra. Além dela e do pai, um primo e a sua madrinha possuem ensino superior na família. Luana conta que o pai é formado em Economia, bancário e filiado ao sindicato. Ele e sua mãe estão separados e já contraíram outros casamentos. Sua mãe estudou até o ensino médio e é professora, mas não está exercendo a profissão ultimamente; seu padrasto faleceu há cerca de três anos. Luana nem conheceu seus avós paternos, pois morreram quando seu pai ainda era pequeno. Ela não tem muitas informações dessa parte da família, mas ainda explica que o avô paterno veio de uma região entre Espanha e Portugal. Tem mais contato com a avó materna, que mora “na roça”; seu avô materno já faleceu, era agricultor.

Os primeiros trabalhos de Luana deram-se no âmbito familiar, em que fazia desenhos e artesanatos e vendia para pessoas da família; foi daí que veio o interesse pela área de Administração. No entanto, na hora do vestibular escolheu Turismo, embora também tivesse interesse pelo curso de Direito, mas, como o pai era contra e o curso também não era oferecido pela UFRRJ no *campus* Nova Iguaçu, desistiu. Até hoje ela questiona sua escolha universitária e menciona que já em seu primeiro estágio no curso de Turismo “desistiu” de atuar nas áreas tradicionais como hotelaria e agenciamento. Depois disso, apenas participou de projetos de extensão, o que considera uma “boa” experiência.

Foi na época dos estágios que Luana começou a investir nos concursos públicos, tendo sido nomeada, logo após a sua formatura em Turismo, em uma prefeitura num cargo de ensino médio no qual está até hoje. A entrevistada já fez outros concursos e aguarda sua nomeação numa instituição bancária em que pretende atuar por um tempo até atingir seu maior objetivo: ser analista de um tribunal. Para isso, ela continua se preparando em cursos para concursos: todo sábado ela se desloca para o Centro do Rio de Janeiro para estudar.

Como atividades de lazer, “bobeiras” como denomina, Luana afirma gostar de pintar, de fazer teatro e cantar, tendo participado, inclusive, de companhias de teatro e se apresentado nas lonas culturais em algumas cidades da Baixada Fluminense.

**6ª Entrevista: Ana – “apesar de as pessoas ficarem falando o tempo todo pra mim, ‘ah, Ana, a vida é assim, as coisas são assim, se acostuma’, eu não consigo me acostumar com uma coisa que eu acho errada (risos)!”**

Ana foi entrevistada no dia 21 de junho de 2012 e nessa época estava com 24 anos de idade. Nasceu na cidade de Nova Iguaçu, é solteira, concluiu o curso de bacharelado em Turismo pela UFRRJ e, ainda, estuda Administração em outra IFES da região metropolitana. A entrevista teve a duração de 2 horas e 6 minutos, ocorrida no IM. Ao longo da entrevista, Ana elaborou sua TSP, cuja transcrição totalizou 46 páginas. Importante destacar que a entrevistada já havia realizado um desenho parecido com esse num processo seletivo de que estava participando.

Em sua família, além dela, o irmão, militar, e uma das tias, do lar, são formados no ensino superior. Os pais cursaram o técnico de Contabilidade antes de ela nascer e, atualmente, não exercem mais a profissão: a mãe deixou de trabalhar logo que casou, era “ferromoça”; e o pai era tesoureiro de um banco, mas já se aposentou. Seus avós paternos são oriundos da região Nordeste do país, já falecidos. O avô materno também é falecido, era militar, enquanto a avó se faz bastante presente em sua vida, é dona de casa e cuida de um dos tios de Ana devido à paralisia cerebral relacionada a um erro médico na hora do parto. Ultimamente, Ana mudou-se para outra cidade do estado com os pais e o irmão. A casa onde moram hoje foi comprada com recursos provenientes da venda da casa anterior e do restante financiado pelo irmão de Ana.

Como indicado na TSP, Ana conta minuciosamente sua trajetória e explica que o desejo em finalizar tudo que começa é fundamental hoje,

uma vez que em momentos pregressos ela abandonou alguns cursos, como, por exemplo, o curso técnico em Química, do qual não tem diploma. A respeito desse período, conta que, para continuar estudando, teve de abdicar da companhia da família de origem, pois o pai, a mãe e o irmão foram morar na região sul do estado, decorrente do ingresso do seu irmão na carreira militar. Ana passou a morar com a avó materna, mas acabou não concluindo seu curso técnico. Na graduação em Turismo, ela pensou várias vezes em desistir, mas continuou. Ana ainda menciona a figura materna apoiando suas escolhas profissionais e, em relação ao pai, refere-se aos constrangimentos que passava nas escolas e nos cursos de idiomas pelo não pagamento dessas mensalidades. Segundo ela, o pai tem problemas financeiros e não consegue se organizar nesse e também em outros aspectos. Afirma que, com a morte do avô, passou a fazer psicoterapia, que segue até hoje, mesmo com alguns intervalos.

Como primeiro trabalho, cita a experiência de *telemarketing* que teve em função dos jogos Pan-Americanos realizados em 2007 na cidade do Rio de Janeiro. A princípio, esse trabalho seria voluntário, mas o seu pai tinha um contato em uma das empresas que prestariam serviço para os jogos e, como ela era fluente em espanhol, acabou conseguindo a vaga, ainda que temporariamente. Ainda na graduação, ela realizou projetos de monitoria, de extensão e finalmente estágios e aí percebeu que outra formação seria importante a fim de conseguir vagas com melhores condições de trabalho. Atualmente é estagiária de um banco, além de atuar como tutora EaD.

Pretende finalizar o curso de Administração e ingressar na carreira pública, pois deseja a estabilidade. Ela conta que a escolha pelo curso de Administração já se deu em função dos concursos, uma vez que, em sua visão, existem muito mais vagas para o administrador do que para o turismólogo. Outro projeto de Ana é auxiliar sua mãe. Como se pode ver na TSP de Ana, os animais de estimação são muito importantes para ela e para a mãe.

**7ª Entrevista: Mulan – “Acho que eu tenho uma visão muito romântica da vida [...] acho que eu sou meio metódica”**

Mulan nasceu na cidade do Rio de Janeiro (zona norte), é solteira e tinha 25 anos à época da entrevista, ocorrida no dia 2 de julho de 2012. Formou-se bacharel em Turismo pela UFRRJ. A entrevista de Mulan foi aquela com o menor tempo de duração, qual seja, 49 minutos, e tal fato deveu-se tanto ao horário da entrevista, iniciada às 19 horas, como ao lugar, em uma sala de aula de um curso técnico de uma escola no Centro

do Rio de Janeiro, na qual estavam alguns poucos estudantes e a professora do curso auxiliando-os em suas dúvidas. A transcrição da entrevista totalizou 22 páginas.

Formada em curso técnico na área de Informática e com bacharelado em Turismo pela UFRRJ, mora com a mãe no mesmo bairro que a avó e a tia, permanecendo no mesmo bairro em que nasceu. Sua mãe é professora e sua avó materna aposentou-se recentemente. O avô materno era alfaiate. Ela, sua tia e sua mãe são as únicas da família com ensino superior. Sua mãe formou-se em Pedagogia enquanto ela ainda estudava Turismo. A família do pai não é próxima, e a lembrança dele é de que trabalhava num banco público, mas não tem notícias atuais da família paterna. O avô materno faleceu no meio do seu curso de graduação. Também adquiriu uma gata nesse período, necessitando ausentar-se em algumas aulas devido ao cuidado dispensado ao animal de estimação.

Após sua formatura, Mulan continuou trabalhando num hotel no Centro do Rio de Janeiro e, posteriormente, passou um ano em intercâmbio realizado num grande hotel de uma cidade no Sul dos Estados Unidos, custeado com as suas economias da época dos estágios extracurriculares da graduação. Enquanto estava no exterior, terminou o namoro de seis anos com um estudante da área de Informática e Administração que também realizava intercâmbio perto de sua cidade. Está trabalhando temporariamente para um evento de um hotel. Possui planos de realizar outra viagem ou trabalhar numa grande empresa, ou ainda, cursar uma pós-graduação, sempre na área de eventos.

#### 4.2.3 Os(as) economistas

##### **9ª Entrevista: Economista – “*Eu acho que não pode ficar parado, e tal*”**

Economista é proveniente da cidade de Volta Redonda, é solteiro e tinha 24 anos na época em que foi entrevistado. Formou-se em Ciências Econômicas pela UFRRJ. O encontro de pesquisa foi desenvolvido no dia 1º de agosto de 2012 em uma sala de estudos de uma universidade privada, localizada próxima ao local de trabalho do participante, na zona sul da cidade do Rio de Janeiro. A entrevista teve duração de 1 hora e 20 minutos e sua transcrição totalizou 47 páginas.

Economista mora com o irmão em um apartamento em cidade vizinha de onde trabalha. O irmão, embora mais velho, ainda não finalizou o curso de Física numa universidade federal da capital fluminense. O irmão é professor em uma escola de ensino médio na qual

Economista estudou por um tempo. O pai deles é técnico em Eletrônica, tendo vivenciado o desemprego por um tempo, mas hoje está trabalhando numa empresa situada no Sul do Brasil. A mãe concluiu o ensino superior, ficou sem trabalhar por um tempo, tendo retornado ao mercado de trabalho devido a uma crise financeira e, atualmente, tem três empregos como professora. Os avôs eram operários de uma grande companhia que operava na cidade natal, ambos falecidos. A avó paterna também é falecida e trabalhava como dona de casa; já a avó materna continua trabalhando com o serviço doméstico. A namorada de Economista permanece em sua cidade natal e é administradora em uma organização da região.

Desde pequeno, Economista se interessa por assuntos econômicos; no entanto, quando foi escolher o curso universitário, prestou os primeiros vestibulares para Engenharia Mecânica, sob a influência do pai. Como não passou em nenhum deles, iniciou um cursinho pré-vestibular e, no meio do ano, decidiu prestar exame para o curso de Economia que estava iniciando na UFRRJ e foi aprovado. Uma vez que Economista afirma ser do “interior”, outra preocupação da sua família em relação aos estudos universitários foi o local da universidade: Nova Iguaçu, não conheciam a cidade e receavam pela segurança do filho.

Economista narra seu primeiro emprego, o *Work Experience* que realizou numa indústria de metal nos Estados Unidos como empacotador. Uma das motivações para buscar essa experiência foi o fato de ter participado de um processo seletivo numa grande corporação estadunidense instalada no Brasil e ter sido reprovado neste quesito: o idioma. Quando voltou ao Brasil, ainda no período universitário, participou da empresa júnior ainda que por pouco tempo e, em seguida, conseguiu estágio numa instituição pública. Após esse estágio, ingressou numa empresa de telefonia como estagiário e está lá até hoje. Quando se formou no ensino superior, participou de recrutamento interno nessa empresa e foi contratado, tendo recebido algumas promoções.

Como projetos futuros, Economista cogita realizar um *MBA* e também prestar concursos públicos, pois, apesar de se sentir novo para pensar em qualidade de vida, essa é uma inquietação na iniciativa privada – relata trabalhar mais de oito horas diárias na organização de que é funcionário. Ademais, Economista pensa em morar com a sua namorada e queixa-se da solidão na cidade, que, embora tenha muitas opções culturais, seus parentes estão longe para acompanhá-lo nessas atividades.

### **10ª Entrevista: Carlos – “*Eu sempre tive muita sorte*”**

Carlos nasceu na cidade de Nova Iguaçu e tinha 24 anos quando realizou a entrevista. É solteiro e formou-se em Ciências Econômicas pela UFRRJ. Sua transcrição totalizou 28 páginas. Menciona-se ainda que sua entrevista ocorreu em 14 de agosto de 2012 no IM, com duração de 1 hora e 14 minutos.

Carlos é o único da sua família que possui ensino superior. Mora com os seus pais na mesma cidade em que cursou sua graduação. Como ele mesmo diz, também é o único que continua a trabalhar, pois os pais são aposentados: a mãe era tesoureira de uma marca brasileira de produtos alimentícios e o pai, motorista de ônibus e viagem. A irmã mais velha estudou até o ensino médio e é casada com um militar – aposentado por um problema físico. Seus avós paternos e avô materno já são falecidos; a avó materna dedicou-se sempre à família e Carlos não tem certeza se ela trabalhou algum dia fora de casa.

Seus pais sempre o incentivaram a estudar e, após ler material informativo sobre as profissões, ele optou por Economia. Em função de ter realizado ensino técnico público no curso de Eletrônica, as opções de universidades também sempre foram as públicas. Ressente-se da estrutura universitária que encontrou na UFRRJ de Nova Iguaçu, pois essa ainda estava em implantação quando de seu ingresso na cidade. Dentre as atividades realizadas na universidade, essas corresponderam a movimento estudantil, monitoria, projetos de pesquisa e também estágios em empresas privadas, com as quais se identificou.

Apesar de a sua família cobrar a inserção profissional na esfera pública, pretende continuar no mercado privado. Prossegue atuando na mesma empresa que o contratou como estagiário num primeiro momento e, após a formatura, conseguiu o vínculo empregatício. Expõe que ainda há possibilidades de crescimento nessa empresa, o que pretende explorar. No entanto, se esse plano não der “certo” – em suas palavras –, ele já planeja seguir outras metas.

Nas últimas férias, Carlos realizou um intercâmbio para aperfeiçoar seu inglês e pretende voltar ao exterior. Conta que essa ocasião foi a primeira em que saiu de casa para “morar” sozinho durante um tempo. Também deseja cursar um mestrado voltado para o mercado privado e já sabe que essa opção tem um alto custo financeiro. Quanto ao lazer, Carlos afirma nunca tê-lo deixado de lado e procura estar entre os amigos no final de semana, bem como com a sua família, sobretudo seus tios, primos e namorada, que também é economista. Diz que entre a família sempre há festas no final de semana.

**11ª Entrevista: Clarice – “*mas eu me adaptei muito rápido (...)  
eu soube... sê equilibrada*”**

Clarice nasceu numa cidade situada no interior do Nordeste e tinha 26 anos quando realizou a entrevista. É solteira e formada em Ciências Econômicas pela UFRRJ. Foi entrevistada no dia 17 de agosto de 2012 no IM durante 1 hora e 25 minutos. Sua transcrição totalizou 56 páginas.

Clarice possui família no estado do Rio de Janeiro, assim sua mudança não foi tão difícil, pois veio morar com uma das avós. Seus pais cursaram ensino médio e trabalham na área de Turismo em uma cidade turística da região Nordeste. Seu irmão está cursando ensino superior em uma universidade federal em outro estado da região Sudeste. Ele faz o curso que o pai deles queria ter feito, mas não realizou. As avós moram no Rio de Janeiro e ambas são concursadas, uma delas já é aposentada. Seu namorado também é egresso do curso de Ciências Econômicas da UFRRJ, em que se conheceram.

O primeiro trabalho de Clarice foi com a família, especificamente na empresa de seu tio. Para esse emprego, ela foi solicitar sua carteira de trabalho, mas, como demorou a pedir a expedição de tal documento, quando ficou pronto, decidiu que não trabalharia mais ali por inviabilizar os estudos para o vestibular, pois eram oito horas de trabalho diárias. Ela lembra que para estudar é que realizou sua mudança da casa dos pais, então, não fazia sentido só ficar trabalhando. Ao mesmo tempo, não se imaginava só estudando, precisava trabalhar. Logo, arranjou trabalho em *telemarketing* por quatro horas por dia e conciliava com os estudos propedêuticos para as universidades.

Com essa rotina de estudo e trabalho, Clarice não obteve aprovação em seus primeiros vestibulares para Economia. Foi o vestibular fora de época da UFRRJ, em Nova Iguaçu, que decidiu tentar, mesmo se considerando despreparada para tal exame. Assim, ela foi aprovada e ingressou no curso de Ciências Econômicas, apesar de não ser a UFRRJ a universidade desejada por ela. Mesmo assim, ela conta que foi para a UFRRJ que o seu pai, anos antes, tentara vestibular, mas sem aprovação. Na universidade, dedicou-se integralmente a ela e, logo em seguida ao seu ingresso, estava atuando como pesquisadora e monitora. Mudou-se para Nova Iguaçu para evitar o deslocamento diário de mais de duas horas entre sua casa e a universidade. Chegou a fazer alguns processos seletivos para empresas privadas no Centro da cidade do Rio de Janeiro, mas foi com a atividade docente que mais se identificou. Explica também o quanto foi importante o apoio dos seus

professores que lhe estimularam a continuar na área, alguns dos quais mantêm contato até hoje.

Após a formatura, Clarice prestou prova de mestrado e no momento da entrevista estava no último ano de seu mestrado em Economia. Narrou sua experiência como professora em uma das turmas em que lecionou disciplinas num projeto de interiorização da universidade na qual cursa a pós-graduação. Clarice menciona o interesse em continuar na área acadêmica e já se inscreveu em alguns programas de doutoramento. Ela pretende prestar provas de seleção em instituições diferentes daquelas em que já estudou, pois para ela há um ganho quando se muda de instituição de ensino.

**14ª Entrevista: Fernanda – “*nada é perdido, uma hora você vai aproveitar*”**

Fernanda nasceu em Nova Iguaçu e tinha 27 anos à época da entrevista. É solteira e bacharel em Ciências Econômicas pela UFRRJ. Foi entrevistada no IM no dia 17 de outubro de 2012 durante 1 hora e 6 minutos. A transcrição realizada da narrativa da participante totalizou 38 páginas.

Fernanda mora com os pais e o irmão na cidade de Nova Iguaçu, onde nasceu. Estudou em escolas particulares no ensino fundamental e médio, este último foi técnico na área de Patologia Clínica. Seus pais ainda trabalham, sendo a mãe professora e o pai contador. Além do seu pai, formado em Contabilidade, outros familiares são formados ou cursam ensino superior, são eles: o irmão, que cursa Ciências Econômicas na UFRRJ, um tio e suas tias, além de alguns primos formados e outros ainda cursando suas graduações.

Fernanda conta que, ao finalizar os estudos em Patologia Clínica, seu pai ficou desempregado do banco no qual trabalhava; sendo assim, sua mãe voltou a trabalhar, visto que havia parado em função do casamento e do cuidado dos filhos, dela e de seu irmão mais novo. Dessa forma, Fernanda ficou num dilema, entre o estudo e o trabalho. Em seu gráfico da TSP, ela nomeia esse período de “Instabilidade” referindo-se à questão econômica, que, por decorrência, afetou as outras esferas da vida familiar. Fernanda explica ainda que nessa época gostaria de prestar vestibular para o curso de Odontologia; no entanto, mudou de ideia ao realizar um estágio no hospital na área de Patologia Clínica. Logo, Fernanda optou pelo curso de Economia por dois motivos. O primeiro deles porque esse era um assunto constante entre ela e o pai, que, apesar de contador, tinha realizado por vários anos o trabalho de analista financeiro em um banco. O segundo motivo da

escolha pelo curso de Economia deu-se em função de a UFRRJ ter implantado um *campus* nas proximidades da casa de Fernanda, em Nova Iguaçu, sendo um dos cursos de bacharelado oferecido o de Ciências Econômicas.

Devido à situação de “instabilidade” vivenciada pela família, Fernanda não pensava em custear seus estudos numa universidade privada, por isso a escolha por uma universidade pública, tal como a UFRRJ. Ademais, Fernanda vivenciava seu dilema entre o estudo e o trabalho, uma vez que estudava para concursos públicos ao mesmo tempo que trabalhava como professora de inglês na mesma escola em que cursou o ensino fundamental e médio. Esse foi seu primeiro trabalho como “profissional”, tendo sido a sua mãe, numa conversa informal, a indicá-la para a responsável pela contratação de professores de inglês; segundo Fernanda, a contratação de ex-alunos para a vaga de professor era uma prática recorrente da escola. No ano de 2006, então, realizou vestibular para a referida universidade, sendo aprovada. Também nesse mesmo ano, realizou concurso público para uma instituição financeira, obtendo aprovação.

Ao longo dos anos universitários, além de continuar ministrando aulas de inglês, buscou estágio em uma organização pública. Um pouco antes de se formar no curso de graduação, foi chamada para o concurso público que tinha prestado quando iniciou seus estudos de nível superior. Neste momento, Fernanda trabalha em horário comercial, estuda aleatoriamente para não ficar desatualizada e nos finais de semana descansa e sai com os amigos. Para o futuro, Fernanda espera obter estabilidade, além de outras conquistas familiares e profissionais.

### **15ª Entrevista: Flávia – “*Minha vidinha estável! (...) Sou um caso à parte!*”**

Flávia nasceu em Nova Iguaçu e tinha 23 anos quando foi entrevistada. É solteira e formou-se no curso de bacharelado em Ciências Econômicas pela UFRRJ. Sua entrevista ocorreu no dia 24 de outubro de 2012 no IM, com duração de 50 minutos. A transcrição da sua narrativa totalizou 23 páginas.

Formada em curso técnico de Administração e com bacharelado em Ciências Econômicas, Flávia está há pouco tempo morando sozinha em Nova Iguaçu. Seus pais são de outros estados: a mãe do Espírito Santo e o pai de Alagoas. O sonho de seu pai sempre foi retornar para o estado de origem; e, em função da aposentadoria e do ingresso da irmã na carreira pública, mudaram do estado do Rio de Janeiro. A mãe de Flávia, contudo, permaneceu com a filha em Nova Iguaçu até que ela

estivesse suficientemente organizada para ficar sem o auxílio da família nuclear. Flávia não é a única que possui curso de graduação em sua família, pois tanto o pai quanto a irmã são formados em Educação Física; no entanto, ela afirma ser a primeira mestranda de várias gerações familiares. Conta que a universidade representou para ela tanto a maturidade como o conhecimento.

Em relação ao trabalho, Flávia foi aprovada em um concurso para o cargo de economista numa instituição militar; é, portanto, servidora pública, cursa mestrado numa universidade privada e pretende, num futuro, continuar estudando Economia e até mesmo ingressar em um curso de doutoramento. O interesse pelos estudos vem desde cedo, ainda na infância e depois no curso técnico realizado, mas sua vontade de estudar foi potencializada a partir da inserção em projetos de monitoria e de iniciação científica durante o curso universitário. Flávia se enxerga numa fase de aquisições e, por isso, atualmente pensa em passar em outros concursos em que tenha mais condições de conciliar estudo e trabalho.

Nesta última síntese biográfica quer-se marcar a singularidade de cada trajetória sociolaboral e o quanto existem, ao mesmo tempo, aspectos muito parecidos entre cada TSP. Assim sendo, os próximos capítulos analisam as informações levantadas em campo, articulados com as escolhas teóricas e organizados por meio dos quatro núcleos de significação construídos nesta tese.



## 5 MARCAS SOCIAIS: MEDIAÇÕES PARA A SUBJETIVAÇÃO E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS

---

Essa análise fornece uma base sólida para que se designe o uso de signos à categoria de atividade mediada, uma vez que a essência do seu uso consiste em que os homens afetarem o seu comportamento através de signos.

Lev S. Vigotsky

Partindo da argumentação de Marx (1844/2010) de que o ser humano é parte da natureza e que se repete a partir de um ato genérico entre sua própria espécie, esse permanece sujeito ao longo de sua vida, sempre. Com isso, quer-se dizer que a construção dos processos de subjetivação, das formas identitárias e, também, dos movimentos laborais dos sujeitos concretos aqui entrevistados depende da mediação que esses estabelecem com a sociedade em que vivem. Dessa forma, neste capítulo serão analisados especialmente os processos de construção do ser social mediados pelas instituições familiares e educacionais, considerando outras dimensões da sociedade em geral.

Como “também fisicamente o ser humano deve sua existência ao ser humano” (MARX, 1844/2010, p. 113), inicia-se a análise buscando situar quais foram os momentos que marcaram, primordialmente, os entrevistados no que concerne aos sujeitos que mediarão suas relações com o processo de trabalho. É por isso que se está chamando este capítulo de *Marcas sociais*, as vivências familiares, estudantis, dentre outras, mediarão a produção de sentidos, especialmente analisados nesta tese as significações vinculadas ao trabalho. Nesse caso, a mediação (VIGOTSKY, 1930/2007, 1934/2007), isto é, a relação entre os sujeitos e as vivências, possibilitou a produção dos sentidos do trabalho. Assim sendo, os entrevistados, ao rememorem suas vivências por meio das TSPs produzidas na investigação, elencaram como a produção de sentidos foi se constituindo a partir das mediações estabelecidas com o meio social. Particularmente, alguns atores aparecem com maior intensidade, marcando, então, pontos específicos de sua trajetória laboral ao longo de um tempo e de um espaço específicos: *“só tenho lembrança disso dele [avô materno era marceneiro] que era a única coisa que ficou marcado que eu, que eu vi a oficina dele lá no sítio... (...) trabalhava fazendo móveis mesmo pra,*

*pra várias redes*” (Administrador, A)<sup>65</sup>. Conforme González Rey (2005), os espaços produzidos simbolicamente pela cultura atuam como referências ou marcas, como se convencionou chamar nesta tese, do processo de subjetivação da vivência humana.

Dessa forma, serão apresentadas as mediações familiares e de escolarização, as marcas internalizadas pelos estudantes ao longo de seu desenvolvimento. Considerou-se como principal marca dessas mediações familiares e de escolarização o fato de os entrevistados indicarem a necessidade de “darem certo” seus projetos profissionais e de vida<sup>66</sup>. Suas vivências apontam um esforço familiar para possibilitar apoio, subjetivo e objetivo, quanto à não interrupção dos estudos, principalmente do EM para as IES, poupando-os da obrigação do trabalho ao longo desse percurso, situação que as gerações dos pais e dos avós precisaram enfrentar, uma vez que suas trajetórias estudantis foram “mais fragmentadas” (FRANZÓI, 2006). Sendo assim, esse núcleo de significação será apresentado a partir das marcas familiares e das marcas da escolarização.

## 5.1 MARCAS FAMILIARES

As marcas familiares foram citadas pelos entrevistados ao longo de todas as entrevistas, em diferentes momentos do encontro com a investigadora. Dessa forma, os principais resultados apontam 5.1.1) as histórias familiares desconhecidas; 5.1.2) as situações de luto e doenças familiares; 5.1.3) as ocupações rurais ou com baixa remuneração das gerações dos avós e dos pais; 5.1.4) o desemprego vivenciado pelos pais

---

<sup>65</sup> Os trechos das transcrições das entrevistas escolhidos para apresentação nesta tese serão sempre seguidos do nome fictício de cada entrevistado ao lado das iniciais dos bacharelados por eles cursados, sendo “A” correspondente à graduação em Administração; “T”, ao curso de Turismo; e “E”, ao curso de Ciências Econômicas. Ademais, quando dispostos no mesmo parágrafo que acompanha a discussão analítica, serão destacados entre parênteses e em itálico. As reticências nos parênteses “(...)”, quando houver, codificam trechos excluídos da transcrição pela pesquisadora, seja pela presença de onomatopeias, ou ainda, pela ocorrência de palavras ou frases relacionadas a outro núcleo de significação. Os conteúdos dos colchetes “[...]”, quando houver, foram inseridos pela pesquisadora na intenção de complementar o discurso dos entrevistados e tornar a sentença coerente.

<sup>66</sup> O conteúdo propriamente dito dos projetos de vida e profissionais será discutido no capítulo sobre as trajetórias laborais.

na infância dos bacharéis; 5.1.5) a participação das mães no sustento familiar em situações de desemprego dos pais; 5.1.6) as migrações familiares condicionadas pela busca de melhores condições de vida e trabalho; e 5.1.7) os sujeitos são a primeira geração de suas famílias a ingressarem na universidade pública. Finalmente, as entrevistas realizadas apontaram 5.1.8) as expectativas dos pais e dos avós quanto ao projeto profissional dos filhos, sobretudo o projeto, não realizado por eles, da continuação dos seus estudos.

### 5.1.1 As histórias familiares desconhecidas

As histórias familiares desconhecidas corresponderam aos momentos da entrevista em que os participantes não souberam ou não mencionaram uma explicação para alguma situação importante de suas vidas, mesmo quando questionados pela investigadora. A esses momentos, os quais Carreteiro (2013a) nomeia como zonas nebulosas, relacionam-se fatos desconhecidos e, em geral, difíceis de serem enfrentados pelos sujeitos.

*(...) aos cinco anos o que me marcou foi eu tava acostumado àquela rotina e de repente sumiu um personagem [avô] da minha rotina que, né, assim, eu criava aquela expectativa, teve um dia que ele não chegou e não chegou mais, né, e... minha família tem uma dificuldade de lidar com essa questão... morte, né, então, assim, é, acho que tem as coisas no qual eles nunca me explicaram. (João, T).*

Luana (T), por exemplo, explica a vinda de seu avô paterno para o Brasil: “*não lembro quando, meu pai não fala muito, (...) ... fica meio ressentido, aí eu não sei quando que ele veio, conheceu a minha avó*”. Assim, alguns entrevistados ficam sem saber uma parte importante de suas vidas. Vida (T) também aponta o desconhecimento da história familiar: “*não sei exatamente o quê que o meu avô fazia antes deles virem pra cá... eu sei que eles tinham uma situação razoável, mas ele... ele bebia... e aí acabaram perdendo algumas coisas*”.

### 5.1.2 As situações de luto e doenças familiares

As situações de luto e doenças familiares foram outras situações difíceis na vida dos jovens entrevistados. Esses acontecimentos foram

importantes para a produção de sentidos do trabalho desses jovens, pois de alguma maneira constituem marcas ou “referências” (GONZÁLEZ REY, 2005) em suas TSPs. A seguir, as palavras de alguns jovens:

*[internação do irmão em clínica psiquiátrica] teve um impacto na minha vida como é... não a profissional... de alguma forma, assim, acho que teve na profissional, sim, porque isso me abalou psicologicamente, assim... eu deixei de vir alguns dias pro trabalho (...) foi muito ruim, foi péssimo, é, primeiro que é uma coisa que cê nunca vai, imagina que vai acontecer contigo, você ver seu irmão assim num estado, de falar sozinho, fazendo coisas que, é... puxa, isso aqui foi, até hoje quando eu falo disso é... muito... é muito ruim... (Moisés, A).*

*(...) fiz a UFF em 2004, quando eu me formei no colégio... (...) Só que o meu avô faleceu no dia da matrícula. (Diego, A).*

*[avô paterno] era da igreja, da mesma igreja que eu frequento hoje. (...) ajudava também na construção das igrejas e, aí, numa dessas construções (...) Ele tava num andaime, ajudando na construção e aí ele caiu. (...) nessa queda, ele foi pro hospital e, tal, nã, nã, nã, e aí não resistiu, foi, faleceu. (Larissa, A).*

### 5.1.3 As ocupações rurais ou com baixa remuneração das gerações dos avós/pais

As ocupações rurais ou com baixa remuneração das gerações dos avós e dos pais foi outro resultado que chamou atenção no exercício analítico desta tese. Embora nem todos tenham relacionado sua trajetória no trabalho aos modos como os atores de suas redes de relações sociais conduziam essa atividade em suas vidas, todos os entrevistados mencionaram as atividades de trabalho presentes em suas famílias. Assim, na geração de seus avós foram encontradas ocupações relacionadas à agricultura, como, por exemplo, no caso de Moisés (A), a saber:

*(...) o meu avô ele sempre contava lá as histórias dele (...) trabalhou muito nessa região aqui, né, em Nova Iguaçu, aqui era... área de plantação de laranja, né, então ele trabalhou muito aqui, é... vendendo lenha... (...) como se fosse uma agricultura (...) trabalhando pra algumas empresas quando mais novo... quando é... na fase adulta, ele, pelo que eu lembro dele que ele trabalhou na polícia, e depois ele foi pra rede ferroviária... (Moisés, A).*

Mesmo no trecho anterior, em distintos momentos de sua vida, o avô do entrevistado exerceu diferentes profissões. No estudo realizado por Zago (2006) sobre o percurso universitário de camadas populares, a autora também menciona o histórico ocupacional dos pais de seus sujeitos de pesquisa relacionado à agricultura ou ao setor da construção civil, ou ainda, a trabalhos com baixa remuneração. Assim, também aparecem ocupações com baixa remuneração como aquelas desenvolvidas no âmbito do operariado fabril.

*(...) meu avô paterno trabalhou, chegou a trabalhar um bom tempo na [indústria siderúrgica], de lá porque assim, as pessoas que iam morar lá eram pra trabalhar lá, simples, né? (...) Era operário, né! (...) meu avô paterno, quanto o materno. (...) minhas avós não trabalharam, nenhuma das duas. (...) Eram donas de casa, como deveriam ser na época, né, teoricamente. (risos). (Economista, E).*

Como visto, além desse panorama, também aparecem diferenças quanto às ocupações paternas e maternas, exemplificadas a seguir, mais uma vez:

*(...) é a classe trabalhadora em geral, as minhas tias eram todas, quase todas, hã, faxineiras ou diaristas, a minha mãe não trabalhava... não trabalhou depois que a, a minha irmã nasceu, mas também era diarista, meu pai era, era mecânico, é, de, de gráfica... (...) meus tios também, trabalhos normais no comércio. (Flávia, E).*

*(...) sempre vi ela [avó materna] trabalhar como costureira e fazer serviços... (...) com a área de, de salão, e com... com vendas, né... então, é a lembrança que eu tenho de trabalho (...) da minha mãe, o meu pai (...) ... é que a, a parte administrativa. (Administrador, A).*

Assim sendo, destacam-se duas marcas de gênero encontradas. A primeira refere-se às atividades de trabalho, principalmente das avós, condicionadas aos trabalhos domésticos e aos cuidados familiares, sobretudo no início do casamento. Novamente, recorre-se aos achados de Zago (2006), pois se assemelham aos resultados desta tese: ao contrário dos pais, as mães ocupam-se da agricultura familiar, além de conjugar trabalho doméstico em casa, não remunerado e atividade remunerada. Diogo e Coutinho (2006) também mencionam tais características com relação às trabalhadoras, as quais trabalham em suas casas e fora delas.

A segunda marca de gênero foi relativa ao que se convencionou chamar de ocupações tipicamente de mulheres e de homens. Graf e Diogo (2009, p. 74) apontam, nesse sentido, a segmentação ocupacional socialmente construída, a qual

[...] ainda concentra as mulheres em alguns setores econômicos, de forma que trabalhos caracterizados como produtivos (produção de bens e serviços) são predominantemente voltados aos homens e, aqueles, caracterizados como reprodutivos (assemelhados ao fórum doméstico, como serviços educacionais e de saúde) são destinados às mulheres.

Embora não se tenha como objetivo realizar um recorte quanto ao gênero, identifica-se nas trajetórias familiares uma distinção quanto ao gênero bastante acentuada, mulheres executando trabalhos domésticos “dentro” e “fora” de casa, enquanto os pais e os avós trabalhavam apenas de maneira remunerada, garantindo o sustento familiar. Nesta tese, esse ciclo só vem a ser interrompido em algumas famílias em função de uma situação de desemprego paterno.

#### 5.1.4 O desemprego vivenciado pelos pais na infância dos bacharéis

O desemprego vivenciado pelos pais na infância dos bacharéis é comentado claramente por João (T), Vida (T), Diego (A), Economista (E), Fernanda (E) e Flávia (E), como o trecho extraído de uma dessas entrevistas apresentado a seguir.

*(...) depois ele [pai] ficou desempregado, mudou de área, mas a gente conversava sobre isso (...) não defini aqui [apontando no desenho da TSP] como desemprego, botei instabilidade que eu acho uma palavra mais suave, assim... acho que a, a, colocar, assim, desemprego, assusta muito (...) a gente sabe que existia a preocupação dele [do pai], é claro... (...) mas ele não, não colocava um terror psicológico... (Fernanda, E).*

Quais repercussões essas lembranças podem ter no processo de atribuição de sentidos ao trabalho e a seus movimentos laborais? Fernanda (E), no caso ilustrado anteriormente, sabia do desemprego do pai, mas explica que ele não recorria a “um terror psicológico”. Ademais, Fernanda (E) explica que em seu desenho da TSP “botou” “instabilidade” no lugar da palavra “desemprego”. Nota-se aqui uma relação ao que Miranda (2011, p. 125) considerou em sua dissertação de mestrado, quando os sujeitos por ele entrevistados tinham dificuldade ao assumir a condição de desemprego, uma vez que “identificar-se com o desempregado seria como menosprezar e subjugar sua capacidade de encontrar uma saída para a demissão”. Em seu artigo, Sato (2013) reúne algumas pesquisas empíricas com desempregados nas quais os entrevistados tinham dificuldades para assim se definirem.

Provavelmente, no processo de construção do ser social, esses fatos contribuíram para os processos de significação em sua vida. Soares (2002) aponta a família como um dos determinantes da escolha profissional, sejam as expectativas dos pais conhecidas ou não pelos sujeitos. Nesse sentido, é conveniente destacar no discurso de Vida (T) a relação estabelecida entre sua vida laboral e a dos seus pais:

*(...) embora eles nunca tivessem falado, eu acho que assim... eu acho que talvez eu nunca tivesse pensado nisso a não ser agora quando cê tá perguntando, parou pra perguntar... que eu acho que foi pela vivência, assim que eu...*

*inconscientemente... eu fui indo, poxa, eu quero estabilidade, não quero passar por isso [desemprego do pai]... (Vida, T).*

Como antecipado, as vivências familiares mediaram o processo de subjetivação dos sujeitos. Conforme explica Vigotsky (1930/2007), a internalização corresponde a uma série de transformações, mas constitui-se primeiro, num nível social, entre pessoas, “interpsicológico”, para depois constituir-se num nível intrapsicológico dos sujeitos. Tal conceito se refere a um processo de subjetivação bastante complexo e pode ser compreendido ao longo deste capítulo, em que as vivências dos entrevistados são internalizadas durante seus desenvolvimentos a partir de certas condições materiais, isto é, num contexto cultural de símbolos e signos que também são transformados pelos sujeitos, produzindo novas significações. A história de desemprego paternal vivenciada pelos entrevistados, então, foi internalizada pelos sujeitos, que produziram outras significações e formas de se posicionarem diante do mercado de trabalho.

A seguir apresentam-se os relatos sobre o desemprego dos pais de Economista (E) e de Flávia (E). Esses participantes, quando visualizaram a fragilidade dos vínculos de trabalho e a dificuldade da permanência no mercado de trabalho – situações descritas por vários autores, dentre eles, Antunes e Alves (2004), por exemplo –, produzem novas significações sobre os sentidos do trabalho e sua ação no mundo, certamente, será marcada por esses episódios vivenciados ou testemunhados.

*Ele [pai] trabalhou durante 20 anos, aí a empresa, tava mal das pernas e a empresa criou um, um programa de... demissão voluntária! (...) Aí, saiu ficou um tempo parado (...) ficou trabalhando em [outra cidade fluminense] três anos e meio, quase quatro anos, aí ele saiu, foi demitido, porque é assim, cabou a obra e não tem mais o que fazer, foi demitido, aí foi demitido ele ficou um mês parado em [cidade natal] e conseguiu arrumar um outro emprego... em [capital de um estado situado no Sul do país]. (...) quase dois anos e meio que ele tá em [mesma cidade], mas... aí ele fica assim, pulando, né! (Economista, E).*

*[trabalho atual] é um lugar que eu sei que dificilmente eu vou ser mandada embora... coisa que na esfera privada eu sei que não é, tanto que o meu pai ficou vinte anos numa empresa e foi mandado embora... recebeu todo, todos os direitos dele e tal, mas... e aí, não chegou a se aposentar... ainda não é aposentado. (Flávia, E).*

### 5.1.5 A participação das mães no sustento familiar

A participação das mães no sustento familiar em situações de desemprego dos pais foi outro aspecto comum a alguns entrevistados, situação análoga à das famílias entrevistadas por Tagliamento e Toneli (2010). Diego (A) aponta modificações no cotidiano familiar quando do desemprego do pai e, atrelado a isso, o auxílio da mãe no sustento da casa:

*(...) meu pai conseguia sustentar a gente, mas aí depois que... não conseguia mais, a empresa do meu pai faliu, onde ele trabalhava, [a mãe] começou a vender quentinha, aí vendeu batom, (...) viu que não tava dando, ela começou a fazer faxina... faxina, e desde então ela ta... tem uma casa que ela ta há quinze anos aí... ela é diarista, ela não é faxineira, não é doméstica... (Diego, A).*

Na maioria dos casos, foi a mãe dos sujeitos quem voltou ao mercado de trabalho para garantir o sobrevivência financeira da casa, pelo menos até o retorno dos pais ao mercado laboral. Segundo Tagliamento e Toneli (2010, p. 353), “por mais que haja deslizamentos dos sujeitos entre as posições de gênero masculinas e femininas, eles almejam retornar e fixar-se em uma dessas, desejam ser submetidos à submissão às normas, para que, assim, possam ser reconhecidos por outros como homens e mulheres”. Economista (E) e João (T) também relatam tal evidência:

*Ela [mãe] parou de trabalhar, ela fez Biologia, mas não, não trabalhou com Biologia... se ela deu aula um ano depois de formada foi muito... ela parou de trabalhar pra cuidá, pra ficar em casa e*

*cuidou de mim e do meu irmão, aí depois, que aí as coisas apertaram, e tal, aí ela teve, voltou pra dar aula, assim, aí nesse tempo que ela ficou em casa, pra ela não ficar fazendo nada, ela vendia salgadinho, né, pra fora (...) já foi diretora dum colégio muito tempo, mas largou porque o estresse é absurdo. (Economista, E).*

*(...) minha mãe só trabalhou, só começou a trabalhar porque o meu pai ficou desempregado... (...) E aí, ela deu sorte de passar no concurso público, né, estudou é claro, mas ainda bem que abriu naquela época. (João, T).*

Como já abordado, embora o objetivo desta tese não tenha se voltado para as relações entre gênero e trabalho, considera-se importante mencionar os estudos de Diogo e Coutinho (2006) e Graf e Diogo (2009), uma vez que os resultados aqui sintetizados apontam uma distinção laboral entre homens e mulheres, como já antecipado. Assim, em qualquer investigação sobre as mulheres trabalhadoras deve ser claro o fato de que essas realizam atividades domésticas e de cuidado com a família, ou seja, realizam um tipo de trabalho que, além de não ser pago, é desvalorizado socialmente e muitas vezes nem é considerado trabalho (DIOGO; COUTINHO, 2006). Considerando essa premissa, encontra-se nas famílias dos entrevistados o trabalho doméstico e de cuidado com os filhos como sendo de responsabilidade das mães ou das avós.

Ademais, quando essas mulheres tinham alguma atividade laboral, em quase todos os casos, essa atividade foi interrompida por ocasião do casamento. Esse fato também é problematizado por Diogo e Coutinho (2006), pois as trajetórias de trabalho das mulheres são marcadas por períodos de interrupções, particularmente com a maternidade. Não obstante, nos últimos anos, a mulher vem se tornando “chefe de domicílio” e suas famílias dependem cada vez mais de suas rendas (DIOGO; COUTINHO, 2006), fato que os entrevistados Mulan (T) e Moisés (A) vivenciaram em suas infâncias, pois suas mães tornaram-se as chefes de família quando da separação matrimonial dos pais.

#### 5.1.6 As migrações familiares

As migrações familiares, mencionadas em algumas entrevistas, deram-se sobretudo pela busca de melhores condições de vida e trabalho

da geração tanto dos avós como dos pais dos entrevistados. João (T), por exemplo, relata a experiência de mudança familiar entre as regiões brasileiras: *“foi marcante na minha infância, a minha família que pelo fato dela não ser daqui ela sempre teve uma preocupação muito grande em estabelecer laços com a comunidade, laços de cooperação”*. Conforme aponta o estudo de Ferreira (2013), os laços com a comunidade foram centrais para garantir a permanência de migrantes nordestinos na cidade de São Paulo, lócus de sua investigação. Tal situação foi bastante próxima daquela enfrentada pela família de João.

Para Carolina (A), a situação foi semelhante; no entanto, o avô materno vai para uma outra localidade e, depois de um tempo, retorna ao estado do Rio de Janeiro:

*Aí só sei que ele [avô materno] passou a vida inteira lá [órgão público], entrou novinho, que ele comenta, né, sei lá, dos dezesseis anos, e aí, até, e tal, aí foi morar em Brasília, porque na época, na época que Brasília tava se formando, né, tava sendo construída. (...) os funcionários foram transferidos pra lá, aí, aí a família foi pra lá também, eles foram pra lá, só que aí depois voltaram (risos). (Carolina, A).*

Desse modo, é interessante notar que as mudanças familiares em geral ocorreram por alguma situação laboral na vida dos seus avós. Com relação à geração dos pais e às migrações, nacionais e/ou regionais, estas costumaram seguir o mesmo caminho, também atribuindo ao trabalho um lugar de elemento organizador dos demais âmbitos de suas vidas. Foram os casos de Carolina (A): *“meu pai tá, tá trabalhando na, na [país europeu], então, ele fica lá e cá”*; de Larissa (A): *“[mãe] teve uma certa dificuldade de adaptação e, tal, e aí, o meu pai começou a viajar muito [a trabalho] e ela tava sozinha aqui, não tinha ninguém da família”*; e também Clarice (E): *“meus pais saíram do Rio, foram pra [outro cidade], acho que por motivo de trabalho”*. Assis (2007), ao analisar trajetórias de migrantes internacionais, observou que as migrações realizadas pelos homens correspondiam essencialmente a motivos relacionados ao trabalho, enquanto as mulheres migravam para acompanhar os homens, sejam eles seus pais, maridos ou filhos. Os resultados descritos nesta tese reforçam, dessa forma, os achados da autora.

Luana (T) foi a única a ressaltar um motivo diferente do trabalho para a mudança de sua mãe. Segundo ela, a mãe saiu do interior de um dos estados vizinhos para vir morar no estado do Rio de Janeiro: “*Ela que quis vir pra cá, tem uns parentes que ficavam aqui no Rio (...) veio pra cá porque não gostava de lá (risos). (...) Aí veio, conheceu meu pai, já logo conheceu já casou... (...) já terminou também*”. Ainda que não tenha sido mencionado o trabalho como motivo da migração, a entrevistada logo alude ao fato de sua mãe ter casado tão logo tenha vindo para a região de destino.

Por outro lado, Ferreira (2013) explica que, para se compreender o processo de deslocamento de parte da população brasileira, é fundamental o estudo de algumas questões quanto à formação social do país e às transformações de seu mercado de trabalho, desde o período colonial. Ao analisar as narrativas de cinco nordestinos que vivem na cidade de São Paulo, Ferreira (2013) constata que a vinda para a cidade foi motivada pelo sonho de melhores condições de vida, o que não foi confirmado quando chegaram à metrópole e, assim, tiveram de se “virar” para garantir a sua sobrevivência e a de suas famílias.

De maneira diferente dos achados de Ferreira (2013), parece que, nas famílias dos entrevistados na presente tese, houve uma melhoria das condições de vida nas gerações mais recentes e, assim, as famílias tendem a esperar uma mobilidade social ascendente<sup>67</sup> de seus filhos e netos, configurando-se a universidade como um lugar privilegiado para “assegurar” tal anseio.

### 5.1.7 A primeira geração familiar a ingressar numa IFES

A primeira geração familiar a ingressar numa IFES foi a situação relatada por parte significativa dos sujeitos entrevistados. O discurso de Economista (E) explica o motivo de sua família não ter buscado o estudo: “*só quem ia estudar geralmente eram os filhos dos engenheiros que trabalhavam na [indústria siderúrgica] (...) era muito restrito, como sempre foi, até hoje acho que ainda é*”. Esses resultados revelam que suas famílias não chegaram aos bancos universitários e indicam o

---

<sup>67</sup> Segundo Pochmann (2007, 9), a mobilidade social “enquanto indicador de que os jovens reproduzem condições de vida e de trabalho superiores às de seus pais – contribui para o estabelecimento de expectativas coletivas positivas em relação ao futuro. Não há como negar que, entre as décadas de 1930 e 1970, o Brasil registrou elevados índices de mobilidade social”.

quanto o ensino superior estava endereçado a uma minoria, aos filhos dos engenheiros, cargos com maior remuneração nas indústrias.

Bittar, Almeida e Veloso (2008, p. 282) referem que até a década de 1960 no Brasil o acesso ao ensino superior era destinado àquelas camadas da população com maior poder econômico e a “oferta de vagas e cursos ocorria fundamentalmente pela iniciativa pública e por algumas instituições de caráter confessional, como as Pontifícias Universidades Católicas”. Possivelmente, por esses motivos, os avós e os pais dos sujeitos aqui entrevistados não conseguiram chegar até a universidade pública naquele momento.

Chauí (2003) reflete que a universidade pública foi, e ainda é, conivente com a reprodução das desigualdades sociais no seu interior, pois por meio de seus métodos de seleção acaba por atender as camadas mais privilegiadas da sociedade, uma vez que são essas que detêm condições de preparem seus filhos desde o ensino fundamental e médio para disputarem as vagas no ensino superior.

Muitos dos pais e dos avós dos entrevistados não conseguiram findar seus estudos, seja em nível de ensino médio, técnico, ou ainda, superior. Outra explicação para isso foi, novamente, argumentada por Economista (E):

*(...) a gente chegou à conclusão, a nossa geração em Volta Redonda era uma geração atrasada. (...) não tinham faculdade, por exemplo, o meu pai tem curso técnico, minha mãe, só a minha mãe que tem faculdade (...) aqui era, é difícil você encontrar uma pessoa tipo, alguém da minha idade, e os pais não tenham faculdade.*

Assim sendo, a geração de seus pais e avós não findou seus estudos e uma parte dos entrevistados configurou-se como a primeira geração de suas famílias a ingressar na universidade – são os casos de João (T), Ana (T), Carlos (E) e Administrador (A). Cabe explicar ainda que os outros 12 entrevistados, exceto Larissa (A), tiveram pais e mães que realizaram o curso superior em universidades privadas e/ou na condição de trabalhadores-estudantes (FORACCHI, 1977), sobretudo no ensino noturno, numa situação muito próxima daquela descrita por Sposito et al. (1989) e mais recentemente pelo estudo de Furlani (2001). Segundo o discurso de Fernanda (E), “*ele [pai] que pagou a faculdade dele. (...) o meu pai foi melhorar a condição da família dele, entendeu? (...) Minha mãe também, hã, casou, então, ela melhorou de condição*”.

Impressiona o fato de quase a totalidade, 13 entre os 16 entrevistados, configurar-se como a primeira geração a entrar na universidade pública. Aqueles cujos pais ou mães estudaram em universidades públicas relatam que seus progenitores tiveram um longo período de interrupção dos estudos, tendo voltado a estudar após constituírem suas famílias, ou seja, não cursaram uma graduação após terem se formado no EM. É o caso relatado por Moisés, (A): “*minha mãe acho que foi a única [na família], foi, já tinha cinquenta anos cursou, fez, fez uma graduação aí fez a pós e agora tá tentando o mestrado também... meus tios também a maioria não concluiu*”. Esse resultado é similar ao perfil do estudante universitário participante do estudo de Zago (2006), em que a escolaridade da maioria dos pais e das mães correspondeu ao ensino fundamental. Larissa (A) é a única a mencionar o contrário, pois, além de seus pais, ela enuncia: “*todos meus tios hoje em dia têm ensino superior*”.

#### 5.1.8 Expectativas dos pais e avós quanto ao projeto profissional dos jovens

Quanto às expectativas dos pais e dos avós em relação ao projeto profissional dos filhos, um último aspecto em relação às marcas familiares refere-se, especialmente, aos anseios de frequentar uma universidade pública, projeto nem sempre conquistado por pais e avós. Como buscou demonstrar Foracchi (1977, p. 179) ainda na década de 1970, a interferência da família nas escolhas profissionais dos jovens é “*ampla e definitiva*”, mesmo que os meios utilizados para tal não sejam explícitos e, na visão da autora, não traduzam claramente os recortes de classe impregnados em tais interferências familiares.

Importante marcar o discurso de Ana (T), uma vez que ela tem o projeto de ser independente, financeiramente, de outras pessoas e de fazer diferente das mulheres de sua família, que, por conta do casamento, não chegaram às IES, tampouco realizam um trabalho remunerado.

*[mãe] abandonou o emprego um ano depois que casou com meu pai, por uma questão machista do meu pai, enfim, homens, né, e ela optou por isso, acabou engravidando do meu irmão com um ano de, de casamento (...), então minha mãe optou pela gente, pelo meu irmão, né, pelo casamento... (Ana, T).*

Nas redações de estudantes do EM, Graf e Diogo (2009) também identificaram nas projeções das estudantes a busca pela independência e pela estabilidade. Noutros casos, os desejos dos pais projetados para os filhos não são concretizados pelos entrevistados. É o caso de Darth Vader (A): *“minha mãe sempre quis que eu fosse da Aeronáutica, e tal, militar, eu falei, mãe, não porque eu não sou militar, eu sou meio rebelde, vai dar problema, eu vou ficar preso, eu vou apanhar, não vai dar certo”*. Carlos (E) é outro entrevistado que se opõe aos desejos familiares em relação ao seu futuro: *“[pai] fica brincando, né, ele sempre fica cobrando: “ah, vai fazer concurso publico?”. (...) Aí eu falo: não, o mercado tá dando muito mais, é mais legal”*. No entanto, foi Administrador o único a expor uma reflexão sobre as relações entre a exterioridade e internalização. Segundo alguns autores, o sujeito é responsável pelas suas escolhas e mesmo a não escolha é também uma escolha (MAHEIRIE, 1994; SOARES, 2002).

*(...) igual professor que você encontra que não te contribui nada... tem professor que te, te atrapalha (...) Que você não quer, aí você olha assim, mas ele te contribui sim (...) aquilo ali é o que eu não quero ser, então, o que eu também não quis ser do meu, é, do meu pai, eu também fui, mesmo que eu herdei, herdei dele, eu fui me “re”, fui me construindo, me modificando... (...) muita coisa do que eu sou, do que eu tenho tá na minha família (...) mesmo que conturbada... (Administrador, A).*

Percebe-se o quanto os projetos dos pais e dos avós repercutem no projeto dos filhos, conforme a tese de Soares (2002). De acordo com a autora, nem sempre esses desejos dos pais são conhecidos pelos jovens, pois muitas vezes isso não está posto simples e explicitamente.

*(...) acho que todo jovem chega nos dezoito anos, dezenove, se depara, e agora? Então acho que é por isso, que eu acho que só a partir daqui que... comecei a... (...) Mudar a realidade, né, do meu entorno... é... não seguir o lugar comum (...) eu já tinha um exemplo... (...) Era a minha mãe, e tal... ela... sempre lutou pra estudar. (Moisés, A).*

*(...) nunca parei pra pensar em torno desse desejo [ser professor], mas eu imagino que sim, porque foi a única experiência que eu tive, é... mais próxima com o professor, né, foi com a minha mãe. (João, T).*

*(...) ele estudou numa escola pública, mas o meu pai é muito de, dedicado, dedicado demais, aliás ele é o meu... acho que quem eu quero ser. (Larissa, A).*

Como explica Soares (2002), muitas vezes os pais e os avós projetam nas escolhas profissionais dos filhos e dos netos seus desejos não realizados. Por outro lado, também pode ocorrer uma espécie de comparação entre as gerações dos avós, dos pais e dos filhos.

*(...) a lógica dele [pai] na realidade, era muito mais preocupada com, (...) a minha possibilidade financeira de poder construir uma família e de viver com conforto, né, é porque a família dele é retirante nordestina, né, então assim, é... sempre passaram por muitas dificuldades... assim, ele, na realidade, é um exemplo de superação dentro da família dele. (João, T).*

*(...) entrei na aula de piano... piano clássico até, é... então na época, foi um, um diferencial, assim, na família tem pessoas que tocam violão mas muitos, a maioria não estudou formalmente, a música foi sendo passada de um pro outro... (Moisés, A).*

Quanto à educação na geração das avós e dos avôs, essa não foi vivenciada por esses familiares, resumindo-se a um projeto familiar, como no caso de Ana (T), cujo avô materno dizia: “a única coisa que ele ia dar é o estudo”. A geração das avós e dos avôs realizava, então, um trabalho que não estava atrelado ao campo estudantil, seja em seus trabalhos no campo ou nas cidades como agricultores ou operários e, em alguns casos, na área de serviços, como no caso de Carolina (A) e de Moisés (A). As oportunidades de continuação dos estudos foram interrompidas pela necessidade de trabalhar na maioria das famílias dos entrevistados.

*(...) os meus avós, né, eles num, não tiveram essa oportunidade como hoje em dia eu tenho, como até meu pai, minha mãe tiveram. Então, eles acho que por não terem tido essa oportunidade e, como vieram, principalmente minha avó e meu avô, que vieram do Nordeste. (Larissa, A).*

Assim sendo, a partir de uma história familiar em que as trajetórias acadêmicas e laborais foram “mais fragmentadas” (FRANZÓI, 2006), verificou-se nos discursos dos entrevistados um senso de obrigação, “de não ficar parado”, nas palavras dos jovens entrevistados na pesquisa de Maia e Mancebo (2010), de uma necessidade de “dar certo” diante das oportunidades que lhes foram propiciadas pela família.

*(...) sensação de obrigação, de que eu preciso... eu preciso dar certo, digamos assim, entendeu, eles nunca passaram isso pra mim, assim, falando, e tal, mas eu acho, e eles também nunca me pressionaram em relação a isso, mas pelas oportunidades que eles me deram (...) explicaram que algumas mudanças iam ter que acontecer e tal, alguns gastos iam ter que reduzir por conta de só a minha mãe tá, tá trabalhando. (Vida, T).*

Após vislumbrar algum senso de obrigação em relação ao seu “destino”, os estudantes denotaram preocupações com os seus familiares.

*(...) já tinha isso, essa trajetória definida, isso [internação do irmão] trouxe um impacto (...) ... aquela preocupação de que de repente pode acontecer de novo, e se acontecer de novo? Como a gente vai lidar com isso? (...) isso tem um impacto na minha vida. (Moisés, A).*

Destarte, para que as significações produzidas sobre o trabalho tornem-se projetos profissionais e os impulsionem aos movimentos laborais, os estudantes necessitavam de apoio de suas redes de relações

sociais para concretizá-los, tal como observado em outros estudos (LEITE, 2002; GUIMARÃES, 2005; SILVA, 2004a, 2010a).

*A minha família ela sempre esteve ao meu lado, “olha, você, é isso mesmo que você quer pra você?”. Eu: não, é isso que eu quero! “Então, te apoio!” Eles sempre me apoiaram em tudo que, que eu decidi. (Carolina, A).*

*(...) meus pais sempre foram muito tranquilos (...) não me pressionavam pra eu arrumar um emprego ou nada parecido, mas... é, falavam que eu tinha que realmente: “ah, cê tem que, se virar, poder se virar sozinho, né, porque quando eu num tiver aqui”, as, na verdade eles falavam isso muito antes, lá atrás... (Economista, E).*

Somente no caso de Administrador (A), como já comentado, não encontra apoio do pai em sua trajetória. O episódio relatado a seguir muda de uma vez por todas a relação dele com o seu pai:

*(...) quando eu saí pra fazer a prova do [colégio federal], o meu pai virou pra mim e, em vez de, né, de, de, me influenciar, não, “você, olha você vai pra lá, você não vai passar porque você é burro”... eu lembro, isso aí num, não tem como esquecer, num... aí eu, eu, eu então, eu comecei a estabelecer uma relação com o meu pai, assim, muito, muito estranha (...) não sei, o filho eu acho que tem muito o pai como o ídolo, né... (...) na minha caminhada, ele foi destrutivo. (Administrador, A).*

Apesar de tecer uma relação considerada “estranha” com o seu pai, certamente essa marca social está presente na construção da própria história de vida de Administrador e em seus movimentos laborais.

## 5.2 MARCAS DA ESCOLARIZAÇÃO

Quanto às marcas da escolarização destacadas neste indicador, enumeram-se: 5.2.1) a busca pela qualidade do ensino dos filhos pela frequência a) em escolas consagradas do EF e do EM ou b) na realização do ensino de nível técnico; e 5.2.2) a articulação entre o estudo e o trabalho ao longo do EF e do EM.

### 5.2.1 A qualidade do ensino ao longo do EF e do EM

A qualidade do ensino ao longo do EF e do EM cursado pelos entrevistados foi mencionada, sobretudo o fato de que quanto seus pais buscaram esse ensino de qualidade. Tal busca abrangeu duas formas, a saber: o ensino de nível técnico ou o ensino em escolas particulares, ou ainda, em escolas tradicionais da região fluminense<sup>68</sup>.

*(...) minha mãe preferia que eu estudasse no técnico porque ela achava que as escolas de técnico eram as mais qualificadas no segundo grau. (Mulan, T).*

Não obstante, Administrador (A) foi o único sujeito a buscar por iniciativa própria uma formação que lhe permitisse não depender financeiramente do seu pai e também lhe possibilitasse uma formação mais ampla, como foi o caso da sua escolha pelos tradicionais colégios regionais, conhecidos pela sociedade.

*Eu nunca paguei colégio. (...) era no colégio privado (...) até a quarta série. (...) Mas eu não pagava porque era bolsa. – (...) sempre tive problema com o meu pai, então eu não quis que ele me pagasse os meus estudos... então, eu... eu estudei pra passar na prova do colégio Pedro II. (Administrador, A).*

Note-se que a procura pelas vagas nessas escolas é tão grande que algumas possuem um exame de seleção bastante disputado entre os estudantes. Para tais provas de seleção, existem cursinhos semelhantes

---

<sup>68</sup> Particularmente, os entrevistados fizeram referência ao Colégio Pedro II, uma autarquia federal com mais de oito *campi* distribuídos na região metropolitana do Rio de Janeiro. Segundo o Estatuto do colégio (BRASIL, 2012b), esse atua há 176 anos e, mais recentemente, em 2008, foi integrado à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

aos pré-vestibulares realizados para o Exame Vestibular ou, mais recentemente, para os cursinhos “pré-Enem”.

*Então foi a época que eu entrei pro cursinho pra começar a fazer estudos pra entrar no colégio público, no caso, que era o Pedro II, o CAP<sup>69</sup> da UERJ, o CAP da UFRJ e o Colégio Militar, então, eu tentei em todos esses. (Carolina, A).*

Dessa forma, quase a totalidade dos entrevistados estudou no EF em escolas privadas, consideradas por seus pais como “melhores”, isto é, capazes de prepará-los para as provas vestibulares das universidades públicas. Apesar disso, concorda-se com Pochmann (2007, p. 39) que o nível do EM “não deveria ser, por exemplo, apenas fonte de preparação para a passagem ao ensino superior”.

Para Clarice (E), estudar num colégio público significou um castigo pela reprovação na escola particular.

*(...) a única série que eu fiz no, no público foi a oitava (...) o resto foi tudo no privado. (...) (risos) ... porque eu reprovei a sétima, aí [o pai] me deu me deu um castigo... (Clarice, E).*

O relato de Clarice é um dos únicos que evidenciam explicitamente o quanto o ensino básico público é preterido em relação às instituições privadas. Vida (T), Luana (T), Economista (E) e Darth Vader (A) realizaram todo o seu EF e EM em escolas particulares. No caso de Flávia (E), essa realizou parte em instituição privada e parte em escolas públicas, incluindo o ensino de nível técnico. Administrador (A) também seguiu esse caminho: realizou parte dos estudos em escola privada, com bolsa, e parte em escola pública.

Já no EM há uma mudança quanto ao que é socialmente reconhecido como melhor pelos pais dos entrevistados. Permanecem as escolas privadas como “boas escolas”, mas ampliam-se para os colégios

---

<sup>69</sup> Colégios de aplicação oferecidos pelas universidades em que se destacam uma formação mais abrangente e, desde muito cedo, o contato com o ambiente universitário devido à proximidade e à realização de atividades acadêmicas dos cursos de licenciaturas, realizados junto às crianças e aos adolescentes do EF e do EM.

de aplicação (CAP) presentes nas universidades, assim como para o ensino de nível técnico. Tanto nos colégios de aplicação quanto no ensino de nível técnico, é notório o prestígio das instituições públicas e, dessa forma, estudar nesses ambientes pode ser duplamente vantajoso: além de garantir um ensino de qualidade, não há o pagamento das mensalidades pela realização do curso do EM e do ET.

Assim, as informações até aqui levantadas revelam mais uma das crises enfrentadas pela educação brasileira. No artigo de Sampaio e Guimarães (2009), os autores partem da pesquisa *Programme for International Student Assessment* (PISA), realizada pela *Organisation de Coopération et de Développement Économiques* (OCDE), que classificava o Brasil em último lugar em relação à Educação. Os autores problematizam essa pesquisa e consideram a disparidade entre a “eficiência” do ensino público e privado no Brasil.

Outra questão que pareceu interessante foi o debatido tema da identidade do ensino médio, pois seria essa etapa de escolarização um “trampolim para a universidade ou a formação profissional”? (KRAWCZYK, 2011, p. 755). Foi evidente o quanto os estudantes e suas famílias buscaram já nesse nível de ensino uma vinculação com o campo laboral por meio da realização do ensino técnico. Essa seria uma forma de desenvolver mais uma “competência”.

Dentre os estudantes que realizaram curso técnico estão Moisés (A), Mulan (T), Fernanda (E), Carlos (E) e Flávia (E). Ana (T) ingressa numa escola técnica, mas não chega a finalizá-la. Diego (A) pensa em realizar curso técnico, mas prefere continuar na escola anterior. No ensino técnico a lógica público x privado se inverte, mas não tão acentuadamente quanto no ensino superior: três jovens profissionais estudaram no ensino técnico público, enquanto os dois restantes estudaram no privado.

De qualquer forma, concorda-se com Ramos (2011, p. 37) em relação ao discurso das competências, pois a substituição desse termo pelo da “qualificação profissional”, ao longo dos últimos anos, pode ter como efeitos “o esmaecer dos debates e da luta no sentido de valorizar a formação humana”. Assim, busca-se individualmente o incremento das competências para melhor disputar vagas num mercado de trabalho desde muito cedo na vida das pessoas, como revelam os achados desta tese, quando os estudantes já pretendem aumentar suas competências desde antes do EM. Tanto é que a valorização da formação humana somente aparece nos discursos de Carolina (A) e Administrador (A), pois eles escolhem estudar num colégio em que a tradição é justamente uma formação ético-política. Conforme seus discursos:

*(...) a ligação que a gente tinha não era só, ah, a nível da educação do colégio, não, era mais do que isso, sabe? Pessoal se dava super bem, e tinham várias atividades (...) grêmio dentro do colégio, então, já tinha aquela, aquela parte pessoal, é, defendendo seus direitos. (Carolina, A).*

*(...) entrei pro, pra União Jovem Socialista (...) vida própria ali... dentro das minhas concepções... (...) tivemos professores muito críticos, era um espaço de discussão (...) apropriação da realidade com, com outras perspectivas sem ser a dominante. (Administrador, A).*

Além de Carolina (A) e de Administrador (A), Moisés (A) foi o único a buscar uma formação diferenciada na intenção de conseguir integrar essa dimensão humana a sua vida. Para ele, *“toco desde os 14 anos, então a gente, né, colegas e tal fazem música, aí comecei a pesquisar, procurar assim e ver quais eram as escolas e tal... e aí inclusive eu estudei lá concomitante com esse curso técnico (...) e escola de música”*. Pochmann (2007) afirma que o Brasil, nas últimas décadas, vem utilizando menos a estratégia de alongamento da inatividade como uma maneira de ampliar o conhecimento e a cultura dos jovens, situação oposta à adotada por alguns países de economia desenvolvida. Cabe mencionar ainda, corroborando com Barreiro e Terribili Filho (2007, p. 92), que *“ter a melhor educação representa não só o ensino de qualidade em todos os níveis, desde a educação básica, como também o acesso ao legado de conhecimento e de cultura transmitidos aos filhos”*.

Enfim, entende-se que, para os pais e os avós dos entrevistados, garantir a qualidade do EF, do EM e/ou do ET poderia aumentar suas chances de *“empregabilidade”* e, então, poder levar à mobilidade social. Ao inserirem-se em escolas consideradas qualificadas por seus familiares e assim responderem às expectativas familiares, os jovens revelam o quanto os discursos de *“empregabilidade”* e *“mobilidade social”*, já anteriormente mencionados, são internalizados por eles. Assim, conforme já aludido em outros momentos desta tese, o discurso da empregabilidade veiculado pela ideologia neoliberal, considerado uma falácia por diversos autores, tais como Antunes (2005a), Gentili

(2005), Ramos (2011), Silva (2004a, 2004b), dentre outros, atinge diretamente os jovens. Complementa essa assertiva Tanguy (1999), pois a mobilidade social não é garantida pela escolaridade mais alta.

### 5.2.2 A articulação entre o estudo e o trabalho ao longo do EF e do EM

A articulação entre o estudo e o trabalho ao longo do EF e do EM pauta-se na importância atribuída pelos pais ou pelos avós aos estudos dos filhos.

*Meu pai ficou um período desempregado, mas continuamos estudando em colégio particular, então a educação sempre esteve em primeiro lugar. (Carolina, A).*

*(...) minha obrigação sempre foi estudar só. (Carlos, E).*

Chamou atenção o esforço dos pais, objetivo e subjetivo, de possibilitar aos seus filhos a continuação dos estudos, sem interrupções em virtude da realização de um trabalho, como aconteceu em suas próprias trajetórias.

*[pais] sempre conversaram assim: olha, se dedica ao máximo que a gente vai fazer todo o possível pra você poder estudar, e não se preocupa em trabalhar, nem tão cedo, digamos assim, se dedica aos estudos... isso foi uma, uma influência desde pequena... (Vida, T).*

*(...) minha família sempre viu primeiro a educação, posteriormente o trabalho. Sempre foi assim. (Carolina, A).*

Para João (T), existiu o “*privilégio, né... de só estudar durante todo o período escolar, da educação básica até o ensino superior, é... não trabalhei fora*”. Esse “*privilégio*” de só estudar durante o período de sua formação transforma-se, de algo que deveria ser um direito de todos, em um “*privilégio*” de alguns, uma vez que esse direito não é garantido efetivamente para todos, como aqueles que tiveram que conciliar o trabalho em suas vidas estudantis. Chauí (2003) adverte que a lógica neoliberal está presente nos bancos escolares e, há algum tempo, a

educação deixa de ser um direito para se tornar um serviço que muitos não poderão arcar devido ao valor cobrado. No Brasil, contemporaneamente, “só estudar” torna-se um “privilégio” para poucos.

Ao analisar, considerando a década de 1995 e 2005, o atendimento dos jovens na “batalha pelo primeiro emprego”, Pochmann (2007) afirma a evidência do fracasso dos sistemas educacionais e de integração social brasileiros. Esse fracasso torna-se cada vez mais evidente,

[...] seja pela pulverização de ações e programas, seja pela diminuta escala de atendimento, seja pela competição de políticas entre distintas esferas de governo (União, estados e municípios), organizações não-governamentais (ONGs) e empreendimentos patronais associados à responsabilidade social. (POCHMANN, 2007, p. 89).

A exemplo disso, Borges (2010) investigou os sentidos do trabalho para jovens que participaram do Programa Jovem Aprendiz, vinculado à Lei de Aprendizagem, cujos objetivos são, dentre outros, estimular o primeiro emprego e a geração de renda e vincular educação e trabalho. Assim, os jovens aprendizes iniciaram precocemente sua vida laboral e apontaram “uma significação positiva em relação à atividade laboral, na qual os sujeitos se sentem valorizados e iniciam uma trajetória profissional positivada” (BORGES, 2010, p. 101). Diante de um “mundo precarizado do trabalho” (ANTUNES, 1999), ter uma experiência formal de trabalho remunerado tornou-se um objetivo a ser “perseguido” pelos sujeitos da pesquisa de Borges (2010).

Em relação às experiências do ET, os jovens ainda ilustraram outras situações dessa parte de suas vidas. Uma delas foi concernente à amizade: “*somente o pessoal do ensino técnico, era uma família, a gente se divertia pra caramba*” (Carlos, E). Por outro lado, ao ser aprovado numa prova para o curso de nível técnico numa escola privada, Moisés (A) dá-se conta, contraditoriamente, que sua aprovação foi um mérito individual dele:

*(...) a gente aprende que nem a gente consegue fazer tudo sozinho... mas... é, eu tinha essa coisa de querer conquistar (...) apareceram lá na*

*escola... “ah, escola, uma escola técnica em Nova Iguaçu, oferecendo cursos, vocês só precisam fazer uma prova”, como é que é?, aí eu fui lá, e falei, passei, outros colegas também entraram, é... então, foi uma coisa que eu fui, assim, ninguém falou pra mim, né, então, eu fui lá, fiz e entrei, consegui conquistar, acho que foi uma vitória. (Moisés, A).*

Ademais, a escolha pelo curso técnico nem sempre ocorreu por uma identificação do jovem com os conteúdos do curso. Tal fato pode levar ao abandono do curso – como no caso de Ana (T) – ou ao não exercício profissional após a conclusão do curso – como no caso de todos os outros entrevistados que cursaram o ET, mas não atuam nessas áreas, exceto Moisés (A). As palavras de Mulan (T) ajudam a compreender essa posição:

*(...) depois acabei o técnico, eu acabei vendo que eu não gostava de informática, eu gostei muito de ter feito o técnico em informática, acho que assim me abriu uma visão muito grande do que que era a informática, de quais as possibilidades. (Mulan, T).*

Já João (T), que se identificava com o curso de Turismo, não conseguiu aprovação nos exames de seleção para o ET e nas IES e questiona se houve algum problema em sua formação:

*(...) fui acostumado na minha infância e na minha escola a sempre ser premiado, ser reconhecido, e depois quando fui pra ver mesmo, pra disputá (...) não passando aos dezesseis anos [no ET] mas naquela época eu, eu não levei isso tão a sério, mas aos dezoito eu não, eu passei a me sentir que eu não era bom o quanto eu pensava...*

Assim, cabe destacar o quanto as escolhas dos jovens ao finalizarem o curso do EM e/ou do ET, público ou privado, encontraram sustentação para a sua materialização. O caso de Administrador (A), por exemplo, revela que a escolha possível para ele foi encontrar estratégias para enfrentar diversos problemas relacionados ao seu pai, o que o expunha ao risco de não conseguir frequentar o EM. Como já tinha

algum grau de autonomia, conseguia ir sozinho de uma cidade à outra, ele relata: “*a gente se mudou pra Nova Iguaçu, ele [pai] não me dava o dinheiro pra passagem... pra eu ir pro colégio [no Rio de Janeiro], (...) ele tinha formas de boicote. (...) eu tinha as minhas estratégias, eu pulei muro de trem*”. Bastos (2005), ao estudar a trajetória de egressos do EF e do EM públicos, verificou a presença de algumas condições concretas que impossibilitam o jovem de efetivamente escolher seu futuro profissional.

Por outro lado, a escolha de Ana (T) pelo curso técnico evidencia uma antecipação da preocupação com a realização de uma atividade remunerada. O curso técnico, assim, antecipa as preocupações dos jovens em relação ao ingresso no mundo do trabalho.

*(...) sabia que [o curso técnico] era uma oportunidade de começar a trabalhar cedo e eu sempre tive muitos problemas com o meu pai, porque o meu pai, minha mãe é do lar, o meu pai é aposentado, o meu pai é alcoólatra, então a gente tem muito problema financeiro lá em casa até hoje. (Ana, T).*

Com a realização de cursos de nível técnico, os estudantes têm a possibilidade de realizar um estágio e, dessa maneira, ingressar no mundo do trabalho. Essas atividades, em geral, configuram-se como temporárias e precarizadas, pois o tempo de estágio tem um período específico para ocorrer, assim como os estágios possuem pouca relação com a sua formação. A criação da Lei dos Estágios, em 2008, tenta minimizar os contratos de estágios fraudulentos ou mesmo garantir minimamente a supervisão por um professor indicado pela escola e por um profissional no âmbito da organização concedente (BRASIL, 2008b). Entre os entrevistados que realizaram estágio em nível de ET, a saber, Carlos (E), Mulan (T) e Fernanda (E), nenhum deles foi contratado pela organização concedente. Por outro lado, nem sempre a instituição escolar entende como obrigatória a realização desses estágios e, nos casos de Flávia (E) e Moisés (A), eles não eram obrigados a cumprir tal requisito.

Nos casos de Moisés (A) e Administrador (A), os pais, desde muito cedo, permitiam a realização de atividades laborais consecutivamente à realização do EF.

*(...) as pessoas tavam brincando lá, eu tava estudando ou ajudando a minha mãe também, eu sempre tive essa preocupação mesmo, eu acho que tudo... até por conta dessa, desse, dessa separação dos meus pais, eu por ser o mais velho, né, eu assumi uma responsabilidade muito cedo, assim, eu tinha uns quatorze anos eu já tive que, é, adquirir um senso de responsabilidade maior, ajudar minha mãe a cuidar dos meus irmãos e a tomar conta da casa, ajudar em casa, e ela cobrava também. (Moisés, A).*

Para os jovens entrevistados, ainda que com algumas idas e vindas acadêmicas e laborais, tal como no caso de Moisés (A), Administrador (A) e Darth Vader (A), suas trajetórias estudantis foram “mais contínuas”, termo esse cunhado por Franzóí (2006) ao contrapor as trajetórias “fragmentadas ou em constante mutação” encontradas em sua pesquisa com jovens e adultos que realizaram um curso de qualificação vinculado ao MTE no Rio Grande do Sul.

Outro apontamento importante em relação às trajetórias identificadas como “mais contínuas” (FRANZÓI, 2006), porém não sem a marca da precariedade em seus vínculos trabalhistas, ocorre quando comparadas às trajetórias laborais familiares, especialmente nas gerações dos pais e dos avós.

Importante lembrar que o processo de mediação foi entendido aqui conforme Vigotsky (1930/2007) e, nesse sentido, este capítulo buscou responder ao primeiro objetivo específico da tese, qual seja, o de investigar com quem os jovens profissionais dialogaram em seus movimentos laborais. Como visto, as redes de relações sociais, especialmente as redes familiares e das instituições escolares, constituíram sua principal forma de buscar a universidade e a profissionalização. Esse processo, por sua vez, configura um movimento laboral, pois remete à busca do sujeito e de suas redes sociais em direção à inserção no mundo do trabalho.



## 6 A UNIVERSIDADE E OS CURSOS DE BACHARELADO

---

Esquecia-se a própria natureza do conhecimento como natureza da ciência: o conhecimento não é capital acabado ou um prato pronto, é sempre uma atividade, uma guerra da humanidade pelo domínio da natureza.

Lev S. Vigotsky

As vivências universitárias ao longo dos cursos de bacharelado foram consideradas pelos jovens entrevistados como uma “referência” (GONZÁLEZ REY, 2005) em suas vidas, isto é, mais uma marca social produzida, além das marcas familiares e estudantis. Essas vivências dentro da universidade deram-se com algumas similaridades, mas também com algumas distinções em cada um dos cursos de bacharelado investigados. Ademais, após o período do curso de graduação, os entrevistados ressaltaram o desejo de retornar aos bancos escolares, em nível de pós-graduação. Assim sendo, serão apresentados e analisados os seguintes indicadores: 6.1 Universidade: “Um marco” na vida dos estudantes; 6.2 Vivências no curso de Turismo: “Turismólogo: o que é isso?”; 6.3 Vivências no curso de Administração: “Vai procurar o estágio”; e 6.4 Vivências no curso de Ciência Econômicas: “Vou ser só um economista”. Dessa forma, neste capítulo buscou-se responder tanto ao primeiro quanto ao segundo objetivos específicos de pesquisa, uma vez que a própria universidade consistiu em uma nova instituição em que os jovens profissionais dialogaram e que também mediu o processo de atribuição de sentidos ao trabalho.

### 6.1 UNIVERSIDADE: “UM MARCO”<sup>70</sup> NA VIDA DOS ESTUDANTES

Quanto às semelhanças vivenciadas pelos jovens profissionais durante suas graduações, foram destacados 6.1.1 o “efeito cursinho”<sup>71</sup>, 6.1.2 o exame vestibular; 6.1.3 a busca pelas universidades públicas;

---

<sup>70</sup> Trecho extraído da entrevista de Carlos (E).

<sup>71</sup> Termo cunhado pela Profa Dulce Consuelo Andreatta Whitaker quando de sua pesquisa em 1985 e 1986 sobre os perfis dos candidatos à Universidade Estadual Paulista – UNESP (WHITAKER, 1989).

6.1.4 a escolha pela Rural<sup>72</sup>, 6.1.5 a escolha profissional; 6.1.6 o ingresso no IM, *campus* Nova Iguaçu; e 6.1.7 o “trabalhador-estudante” e o “estudante-trabalhador” dentro da universidade. Todos esses indicadores evidenciados ao longo da investigação pelos entrevistados configuram, então, as vivências dentro da universidade como um “marco” em suas trajetórias, transformando suas percepções sobre a vida de uma maneira geral. Finalmente, um último indicador a ser explorado é 6.1.8 a finalização do curso e 6.1.9 o alongamento da escolarização.

### 6.1.1 O “efeito cursinho”

Um primeiro ponto a destacar refere-se ao acesso dos jovens às IES, notadamente ao “efeito cursinho”, isto é, a recorrência dos candidatos aos processos seletivos das universidades brasileiras em busca de cursinhos pré-vestibulares, eficientes quanto à aprovação nessas provas classificatórias para as IES, especialmente nas instituições públicas (WHITAKER, 1989, 2010). Todos os entrevistados submeteram-se aos Exames Vestibulares<sup>73</sup> em mais de uma instituição, além da Rural. Assim, todos afirmaram preparar-se para as provas de admissão nas universidades brasileiras, seja individualmente, como nos casos de Fernanda (E) e Administrador (A), ou participando dos cursinhos pré-vestibulares, comunitários/populares ou privados. Mesmo Carlos (E), aprovado em seu primeiro vestibular, se não obtivesse esse resultado, pensou em realizar os chamados cursinhos: “*La ficar o ano inteiro [fazendo curso pré-vestibular]. Eu acabei passando pra Rural no meio do ano, acabei de estudar [no Ensino Médio] e já fui pra faculdade*” (Carlos, E).

No caso de Fernanda (E), além de preparar-se individualmente para as provas de conhecimento e também para os concursos públicos que já desejava, trabalhava como professora de inglês: “*foi no período que eu trabalhava, mas eu tinha poucas turminhas, então dava tempo de estudar também, no caso de concurso público e pra vestibular*”. No caso de Clarice (E), que tinha família no estado do Rio de Janeiro e também

---

<sup>72</sup> A denominação “Rural” será adotada neste texto por ser essa a principal forma de se referenciar à UFRJ tanto pela comunidade acadêmica dos seus *campi* como pela sociedade fluminense em geral.

<sup>73</sup> A UFRJ adotou oficialmente o ENEM como processo seletivo para as vagas em seus cursos de graduação a partir de 2008; assim, todos os entrevistados nesta pesquisa ainda realizaram a seleção por meio do Exame Vestibular.

trabalhava para custear suas despesas, preparava-se apenas para as provas do vestibular e recorreu a um cursinho:

*(...) vim morar com a minha vó e fiquei fazendo o pré-vestibular aqui (...) Que eu fiquei um ano e meio fazendo pré. (...) Fiquei trabalhando pro meu tio e fazendo o pré-vestibular aí, só que eu não tentei Rural. Eu tentei... UFRJ, UFF, UERJ e não passei, aí eu mudei pra um outro vestibular melhor... (Clarice, E).*

Conforme comenta Clarice (E), um pré-vestibular “melhor” está relacionado com a ideia de um cursinho com índices de aprovação “comprovados” nos processos seletivos das universidades. Como salientou Whitaker (2010), existem grandes redes de ensino privado oferecendo desde o EF até o ES, incluindo aí o cursinho pré-vestibular. Nesse caso, é esse tipo de curso que Clarice (E) busca para, dessa forma, tentar garantir sua aprovação. Larissa (A) estudava em um desses grandes centros de ensino e, enquanto finalizava o curso do EM, preparava-se para os Exames Vestibulares: “o terceiro ano junto com o pré-vestibular” (Larissa, A).

Mulan (T) também recorreu a um pré-vestibular para a sua preparação, mas ao mesmo tempo que finalizava seu estágio do curso técnico: “fiz o estágio e o curso, ainda tentei fazer um cursinho pré-vestibular, mas eu só tinha o domingo pra fazer, então, só domingo, (...) Aí terminei... comecei a me dedicar ao meu pré-vestibular”. Importante marcar que tanto Mulan (T) quanto Clarice (E) não são aprovadas em seus primeiros vestibulares: elas trabalhavam e concomitantemente cursavam o pré-vestibular. A esse respeito, Petters e Raitz (2011) argumentam que os jovens brasileiros precisam conciliar suas necessidades de sobrevivência com a sua tentativa de ingresso no ES.

Diego (A) também menciona o curso pré-vestibular, privado, que realizou: “o maior arrependimento da minha vida foi esse pré-vestibular. (...) É, porque a minha mãe pagou e eu... eu só ia pra aula de Física e pra aula de Matemática, que eram as que me interessavam”. Ao mesmo tempo que afirma ser o pré-vestibular um arrependimento em sua vida, o maior deles inclusive, Diego confirma a sua “eficiência”: “proveitei, tanto que eu passei pra todos os vestibulares que eu fiz. Eu fiz... sete vestibulares, passei nos sete” (Diego, A). Provavelmente aqui esse entrevistado exponha o paradoxo explicado por Whitaker (2010): ao mesmo tempo que os pré-vestibulares atestam a ineficiência do

sistema educacional quanto à aprovação nos vestibulares, esses são conhecidos por suas práticas (anti)pedagógicas, como a utilização de técnicas mnemônicas para “gravar” o conteúdo, necessárias para a realização das provas vestibulares.

Outra característica relevante explicitada nas entrevistas foi a culpabilização individual pela não aprovação no Exame Vestibular. Carolina (A), Mulan (T) e Darth Vader (A) não conseguiram a aprovação em seu primeiro Vestibular, mesmo tendo se preparado em termos de conteúdos.

*(...) achava Engenharia Civil legal... só que aí eu tive um baque de realidade, porque eu não me esforcei o suficiente pra certos estudos, por exemplo, de Matemática, muitas coisas que seriam mais puxadas, então, não me dediquei. (Darth Vader, A).*

Ao culpabilizarem-se individualmente pela não aprovação, os jovens desconsideram os diversos aspectos sociais engendrados nesse processo. Conforme D’Avila e Soares (2003), com receio de serem reprovados no Vestibular, os vestibulandos descreveram sentimentos de autopunição, de pseudovalorização de si mesmo, assim como a utilização de um álibi ou uma desculpa, como, por exemplo, um alto índice de candidato por vaga no curso escolhido como justificativa para a sua reprovação.

Por outro lado, Administrador (A), que já havia prestado outros dois vestibulares anteriormente ao curso de Administração na Rural, relaciona sua formação no EM com o resultado das suas aprovações: “*eu num tive um vestibular que eu tentei que eu não passei... (...) Mas eu devo isso a minha formação*”. Administrador (A) foi um dos entrevistados a terem estudado em uma tradicional escola do Rio de Janeiro na qual a qualidade do ensino é conhecida, especialmente, pela reflexão ético-política.

Administrador (A) refere a dificuldade financeira, quando de sua preparação para o Vestibular, que atravessou sua formação acadêmica desde o acesso à universidade. Assim sendo, ele recorreu aos chamados cursinhos populares ou comunitários (WHITAKER, 2010). “*Era baratinho, mas era cobrado [o cursinho pré-vestibular comunitário] (...) era tudo próximo porque se tivesse que pagar passagem pra ir pro lugar eu já não tinha como fazer (risos)*”. Como visto, mesmo com o

custo reduzido das mensalidades, ou ainda, com a sua gratuidade, os estudantes necessitam custear o transporte, a alimentação e o material como livros ou cadernos etc. para acompanhar as aulas.

Administrador (A) ressalta os conteúdos “repassados” no cursinho pré-vestibular comunitário ao qual recorreu e os seus estudos individuais: *“fiz três meses, mas (...) eu desisti do pré-vestibular porque o que eu tava estudando em casa já tava muito mais avançado”*. Ana (T) relatou a mesma dificuldade. Os cursinhos pré-vestibulares populares ou comunitários nem sempre são considerados com um ensino “atrasado” quanto aos conteúdos. Nos cursinhos populares investigados em Bonfim (2003) e D’Avila (2006), por exemplo, o diferencial era justamente o ensino dispensado à comunidade.

Interessante Diego (A) mencionar essa dificuldade, embora no papel de professor nesse cursinho, quando já fazia o curso de Física numa universidade pública. Essa dificuldade despertou sua vontade de criar um curso pré-vestibular para a comunidade da igreja que frequentava nas proximidades de sua casa: *“ninguém passou, (...) aí a gente vê a carência na, do pessoal, então, invés de eu ensinar Física eu ensinava Matemática, o pessoal não sabia, né, Física... então, eu tinha que ensinar Matemática primeiro para depois ensinar Física”*. Diego (A), assim, deparou-se com as desigualdades dos estudantes em nível de ensino quando ministrava suas aulas no pré-vestibular comunitário e, de alguma forma, incomodou-se com esse fato. Menciona também a reprovação do seu alunado nos vestibulares prestados, revelando a “carência” a que se referiu.

Como já tinha abandonado dois cursos superiores numa IFES, tentou reativar sua matrícula para “escapar” do Exame Vestibular, mas em suas palavras: *“antes do vestibular, tentei reativar a minha matrícula, né, só que tinha muitos anos (...) Eu tava trancado, mas depois de quatro períodos você (...) perde”*. Como já mencionado no capítulo anterior, a trajetória educacional de alguns entrevistados, como, por exemplo, Administrador (A), foi marcada por períodos de interrupção em seus estudos, principalmente pela necessidade de trabalhar e pela falta de apoio familiar. Conforme Bastos (2005), tal situação não configura uma escolha efetivamente, mas uma condição que se interpelou em sua trajetória.

Para aqueles reprovados no Exame Vestibular, dependendo das possibilidades de escolha de cada um, fica um limbo entre o EM concluído e o ES ainda não conquistado. Segundo Soares (2002), aqueles não aprovados no ES não são mais estudantes do EM, tampouco universitários. Fica claro no discurso de Moisés (A) sua “opção” pelo

trabalho devido à reprovação nos dois primeiros anos de vestibulares realizados, uma vez que não poderia ficar apenas estudando para o vestibular, não poderia ficar nesse “limbo” entre o EM e o ES.

*(...) foi até uma coisa que me até marcou assim, minha mãe chegou pra mim, “meu filho, não deu de novo” (...) não me dando ordem, mas... E aí foi quando eu comecei a trabalhar, em 2003, entendeu? “Tem que arranjar um trabalho”. E aí em 2003 eu comecei a trabalhar, eu me inscrevi na universidade [Privada] e fiz a primeira graduação (...). Mas eu ainda tinha também a questão da universidade pública, que eu queria fazer... (Moisés, A).*

Tal situação revela a inserção no mercado de trabalho não como uma escolha efetiva, mas como uma necessidade financeira. Essa situação também foi encontrada em Bastos (2005) quando de seu estudo com os egressos do EM público.

### 6.1.2 Vestibulares

Quanto aos vestibulares nas diferentes universidades públicas no estado do Rio de Janeiro, Ana (T) lembrou os primeiros exames realizados, inicialmente para o curso de Direito:

*(...) achei que eu fui muito mal, muito mal, cheguei em casa chorando, me chamei de burra pra cima, aquele, aquele drama todo e eu abandonei as outras provas, então, quando a minha mãe viu quanto eu tinha tirado no primeiro dia, a minha mãe quase me bateu, digamos assim, né, porque eu tinha ido muito bem nas provas. (Ana, T).*

Dessa forma, identificam-se no relato de Ana (T) sentimentos de ansiedade e medo em relação às provas vestibulares, uma vez que a aprovação nesse teste de conhecimentos poderá possibilitar aos candidatos a saída desse “limbo” entre o EM e o ES, conferindo-lhes um novo papel social, caso aprovados, o de universitários. Prandi (1982), ao contrário de reforçar somente a positividade desse novo papel social,

questiona outro possível atributo dessa categoria: o de degradados. De acordo com as informações levantadas nas entrevistas, os jovens parecem vivenciar cada vez menos o *status* de favorito, porque é um estudante de nível superior e, cada vez mais, o de degradado, pois já vivencia, antes mesmo do ingresso na universidade, a “precarização social do trabalho” (DRUCK, 2011).

Larissa também comentou sobre esse momento: *“ia mal porque eu ficava nervosa, me dava branco e, (...) fazia provas anteriores, ia super bem e tal, e, na hora de fazer eu ficava muito nervosa e não ia bem em nenhuma, e saía chorando, arrasada, nossa, parecia que eu tinha ido pro, pro matadouro”*. Como visto, a realização da prova pode despertar sentimentos de medo e/ou de ansiedade, como vistos em outros estudos sobre a ansiedade nas provas vestibulares (D’AVILA; SOARES, 2003). Pontua-se o caráter meritocrático desse tipo de prova, que privilegia aqueles que conseguiram “acumular” mais conteúdos em várias áreas do conhecimento, isto é, conseguiram estudar ao longo de seu processo de escolarização e que, além disso, “controlam” suas emoções, conseguindo realizar a prova.

Flávia (E) menciona que se matriculou num cursinho preparatório mesmo sem saber o resultado das provas do Vestibular: *“eu fiz um mês de pré-vestibular enquanto não saía do resultado da Rural, que a Rural é o último resultado do Rio a sair”*. Larissa (A) recorre à mesma estratégia: *“nem olhei nada, já tava sem esperança nenhuma e, aí minha mãe me ligou, eu tava na aula, tendo aula! Minha mãe me ligou ‘minha filha, você passou!’ Eu fiquei muda! E comecei a chorar! E foi, isso foi na aula, sabe, quando ‘cê’ atende assim o telefone na aula?”*. A partir do discurso dessas participantes, pode-se dizer, para além do medo da reprovação, o que poderia tê-las impedido de conferir o resultado do Exame, tal como constatado no estudo de D’Avila e Soares (2003), poderiam não ter buscado tal resultado pela própria condição dessa universidade e das outras na sociedade: sua “vocação rural” (SILVEIRA, 2011). Além disso, dentre as demais universidades públicas é aquela com a localização mais distante da capital fluminense, cerca de 70 km entre a cidade do Rio de Janeiro e de Seropédica, onde está a sede da UFRRJ. Clarice (E) deixa bem claro que sua preferência não era pela Rural: *“Onde eu queria... não era a Rural (risos)! (...) Porque eu não sabia do campus de Nova Iguaçu, eu não queria ir pra Seropédica!”*.

Assim sendo, nas entrevistas, em geral, percebeu-se uma diferença entre a Rural e as outras universidades, seja pelo cronograma diferenciado de seu primeiro Exame Vestibular para os recém-criados

cursos na cidade Nova Iguaçu, que divulgou seus resultados posteriormente ao calendário acadêmico, seja pelas significações que os estudantes atribuem à própria universidade e que são compartilhadas coletivamente.

*(...) então eu já tinha feito todos os vestibulares, só faltava o da Rural (...) o resultado não era, não foi no final do ano, o resultado foi assim, fevereiro. (Larissa, A).*

*UERJ, UNIRIO UFRJ, e a Rural, foi a última inclusive... eu estava um pouco desesperado (risos), que eu precisava passar pra alguma coisa... (...) Eu não conhecia tão bem a Rural quanto eu conhecia as outras. (Darth Vader, A).*

Especificamente para os primeiros Vestibulares da Rural no *campus* de Nova Iguaçu, inclusive fora da época regular dos Exames Vestibulares, e que muitos nem conheciam naquele momento:

*(...) vi que tinha esse vestibular no meio de ano pra Rural, falei, ah, pô, vou fazer esse tipo de prova, vai que, vai que passa, né? (...) passei na Rural naquele vestibular do meio do ano (...) Eu fui da segunda turma. (Economista, E).*

Foram esses fatos, Vestibular no meio do ano e abertura de novos cursos fora da sede, num *campus* mais próximo da capital, que possibilitaram o ingresso e a “escolha” dos entrevistados na/pela Rural.

*(...) no meio do ano a Rural abriu, sobrou vaga, ela abriu... (...) vestibular no meio do ano, que não tem. Aí eu peguei e falei assim: Ah! vô tentar! (Clarice, E).*

Por outro lado, a não escolha pela Rural também se deu pelo fato de os cursos novos e também o *campus* novo ainda não serem conhecidos dentre os fluminenses e demais estudantes.

### 6.1.3 A preferência pelos cursos superiores das universidades públicas

A preferência pelos cursos superiores das universidades públicas foi outro destaque em relação aos indicadores analisados neste núcleo de significação.

*(...) todas as públicas do Rio. (...) UFF, UFRJ, UERJ e Unirio. (...) E aí no ano seguinte a Rural. (Vida, T).*

*Fiz vestibular pra todas as públicas e só pras públicas. (Larissa, A).*

Assim, esses discursos revelam certo prestígio das universidades públicas em relação às privadas, reconhecidas como centros de excelência quanto ao ensino e à pesquisa no país. Chauí (2003) e Zago (2006) constataam uma maior procura dos candidatos ao Vestibular das federais e das estaduais. Prandi (1982) também constata no discurso dos seus respondentes o prestígio que eles conferiram à Universidade de São Paulo (USP), IES estadual e grande centro de pesquisa brasileiro, reconhecida internacionalmente em diversas áreas do conhecimento. Esse fato pode ser um diferencial para o ingresso no mercado de trabalho, uma espécie de “credencial” quando dos processos seletivos.

*(...) mas se for uma federal, não sei por que, acho que é um estigma nas, nas federais que o ensino talvez seja melhor, e tudo mais, porque eu acho que hoje em dia não sinto tanta diferença nisso, meus colegas formados na [Universidade Privada], na UERJ ou em outras universidades eu não sinto tanta essa diferença, mas quando “cê” tá no ensino médio, aquela propaganda toda de pré-vestibular você quer passar na universidade pública, aí se passou, de preferência numa federal. (Flávia, E).*

Além desse prestígio conferido às universidades públicas, a condição da gratuidade do ensino foi outro fator relevante na hora da escolha pela universidade.

*(...) não fiz vários vestibulares até porque a situação não permitia eu ficar, igual eu vejo hoje em dia... (...) você tinha que pagar todos os vestibulares que fosse fazer... (...) Falei não vou pagar aí pra fazer... quatro vestibulares, não sei, cinco, aí eu escolhi um e fiz... aí dei um tempinho, nã, agora eu vou arriscar outro. (...) Particular nem tentei... (...) ... eu tinha consciência que eu num, não ia poder me dar ao luxo do meu pai pagar uma faculdade pra mim. (...) ... assim, eu sempre pensei em, em, em prestar vestibular mesmo pra fazer uma pública. (Fernanda, E).*

Assim, no caso dos entrevistados, a escolha pela universidade a ser cursada dependeu de uma série de fatores, mas, mesmo naqueles fatores mais particulares, notam-se as condições da família e das escolas em que estudaram no EM ou mesmo de pessoas participantes de suas relações sociais que possibilitaram informações sobre o novo campo em que estavam a ingressar. Nenhum deles, por outro lado, mencionou o porquê de a universidade pública ser considerada “o alvo” pelos estudantes do EM, além da questão de uma suposta qualidade do ensino nessas instituições e do fato de o ensino ser gratuito. Assim, o discurso de valorização das universidades públicas é internalizado pelos jovens entrevistados.

#### 6.1.4 A escolha pelo turno da noite e pelo *campus* na cidade de Nova Iguaçu

Sobre a escolha pelo turno da noite e pelo *campus* na cidade de Nova Iguaçu, denominado na estrutura universitária da Rural por Instituto Multidisciplinar, os jovens comentaram o fato de ser uma nova proposta de *campus*:

*(...) aí eu comecei na Rural e, assim, tinha um projeto de, de ser novo, de criar uma coisa nova, de, de qualidade, aquilo me contagiou. (Mulan, T).*

Sobre o fato de o curso ser noturno, permitindo que trabalhassem e estudassem ao mesmo tempo, são interessantes os seguintes relatos:

*(...) não podia cursar um curso integral, né, trabalhava muito (...) Eu tenho outros irmãos também. Então, não seria possível, assim... Eu iria fazer um curso que eu tivesse condições de trabalhar e estudar. (Moisés, A).*

*Aí eu pensei, Poxa! Nova Iguaçu, da casa da minha avó, que é lá [bairro na cidade do Rio de Janeiro], pra cá é perto! É assim teoricamente perto, bem melhor do que ir pra Seropédica e tinha noturno, aí eu falei: "Vô poder trabalhar e estudar!". (Clarice, E).*

Essas preocupações com a conciliação de trabalho e estudo foram apontadas por jovens que já trabalhavam na área de serviços antes do ingresso na universidade, são os casos de Moisés (A), Clarice (E) e Fernanda (E). Nesse caso, vale notar que, segundo Bittar, Almeida e Veloso (2008, p. 289, p. 296-297), “o ensino noturno vem sendo enfatizado nos programas de governo, como meio de ampliar as vagas e as possibilidades de acesso à educação, inclusive para alunos que trabalham no período diurno, havendo uma quase omissão a programas de efetiva permanência”. Desse modo, como as políticas de permanência, tais como o PNAES, por exemplo, não atingem plena efetividade, aqueles que pretendem trabalhar ao longo do curso buscam individualmente maneiras de possibilitar a integralização de seu curso de graduação. Um dos quesitos da permanência estudantil no ensino superior se refere ao transporte e à moradia; e o que mais se repetiu nas falas foi, no entanto, a proximidade das casas e/ou do local de trabalho dos entrevistados:

*(...) passei na UERJ e na Rural, aí escolhi a Rural. (...) Porque a UERJ era à noite e no Maracanã, e eu tinha dezesseis anos, aí eu tinha medo de ir sozinha (risos). Basicamente por isso... (Flávia, E).*

*Por que o IM? É perto da minha casa, principalmente... entendeu? (Darth Vader, A).*

Dessa forma, a questão da proximidade em relação a sua casa foi considerada como um dos principais critérios de “escolha” pela Rural.

Num primeiro momento, questiona-se se os cursos escolhidos pelos entrevistados configuraram-se como suas primeiras escolhas profissionais. De acordo com Barreiro e Terribili Filho (2007, p. 95), “o acesso e a escolha por cursos noturnos ainda apresentam limitações, pois, a maior oferta de vagas ocorre nas áreas de conhecimento socialmente menos valorizadas”. Em alguns casos, isso leva o trabalhador-estudante a buscar nas universidades privadas uma maior diversidade de opções de cursos, assim como constatam Bittar, Almeida e Veloso (2008).

Sendo a universidade próxima de suas casas, reduziriam suas despesas com transporte e deslocamentos para a universidade, especialmente por serem cursos noturnos nos quais geralmente o alunado trabalha e estuda, como apontado nas pesquisas de Sposito et al. (1989), Bastos (2005), Furlani (2001) e Vargas e Paula (2013). Possivelmente, a proximidade poderia evitar uma futura desistência.

Para aqueles que a proximidade não foi um fator de escolha, pelo contrário, destacam preocupação dos seus pais por terem escolhido esse *campus* para fazer sua formação universitária, conforme os seguintes discursos:

*(...) minha mãe tem muito, muito receio de, ah, longe, a faculdade era à noite, super longe da minha casa e, aí ela falava “Larissa, tem certeza? De repente, não é melhor ‘cê’ continuar mesmo fazendo o pré-vestibular e tentar de novo e tal?”. Eu falei nem pensar, eu passei! Eu passei! Essa foi a vontade de Deus. (Larissa, A).*

*[Pai] “não, pelo amor de Deus, cê vai pra Nova Iguaçu, não sei o quê, não sei o quê”, não, pai, eu vou, vou, pô, eu tenho que ir, né, faculdade e tal, oportunidade, e universidade federal. (Economista, E).*

Independentemente do receio dos seus pais quanto a frequentarem o *campus* localizado na cidade de Nova Iguaçu, Larissa (A) e Economista (E) utilizam diferentes argumentos, seja o discurso religioso ou o fato de a universidade ser federal, para aproveitar a oportunidade que a ampliação de vagas nas universidades públicas lhes trouxe.

Apesar de inúmeros debates sobre a criação de uma possível Universidade Federal da Baixada Fluminense (UNIBAF)<sup>74</sup>, o que culminou em 2012 com a aprovação do Projeto de Lei n. 1.489, que cria a Universidade Estadual da Baixada Fluminense (UEB) pela Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, chama atenção o discurso de João (T):

*(...) fiquei muito surpreso porque esse curso parece que veio pra mim, né, porque jamais imaginaria que uma universidade pública teria um curso superior (...) em Nova Iguaçu, né... (João, T).*

Desse modo, mesmo com a criação dos cursos de graduação, da possibilidade de uma nova universidade ou novos *campi*, pelo REUNI ou por outras iniciativas governamentais, o entrevistado internaliza a situação sem considerar esses aspectos. No estudo de Sposito *et al.* (1989), os estudantes “reelaboram” uma primeira frustração imposta pelas condições sociais vivenciadas de forma análoga aos entrevistados nesta tese.

#### 6.1.5 As escolhas profissionais

As escolhas profissionais foi outro ponto analisado neste núcleo de significação e refere-se a como esse processo foi realizado. Alguns jovens profissionais realizaram vestibulares anteriores para cursos muito diferentes dos que cursaram na Rural.

*(...) meu primeiro vestibular pra uma coisa que não tinha nada a ver com a gestão... Engenharia (risos). (Moisés, A).*

*(...) acho que eu sou diferente do pessoal da minha turma, (...) ... porque eu fui tentando em cada faculdade pública um, alguma coisa. (...) até Moda já pensei em fazer, tudo eu queria fazer... (Luana, T).*

---

<sup>74</sup> De acordo com o Projeto de Lei n. 4.104, de 2004, a UNIBAF seria criada com sede em Duque de Caxias, uma das maiores cidades da Baixada Fluminense.

*(...) comecei a fazer Engenharia Elétrica e, isso, perdido que eu não sabia se era isso que eu queria, (...) eu fiz vestibular pra Rural, Seropédica, pra Economia Doméstica (...) e lá eu tive um choque assim de realidade, que eu falei, nada disso que eu quero! (Darth Vader, A).*

Tais discursos revelam dúvidas em relação às áreas de conhecimento pretendidas, assim como parecem lhes faltar informações sobre as universidades e os cursos oferecidos, assim como as decisões parecem ser tomadas de forma imediata, sem uma reflexão mais aprofundada sobre sua escolha profissional. Apesar da necessidade da OP ao longo do EM (LISBOA, 2002; SOARES, 2002), como no estudo de Bastos (2005), esse processo torna-se um artefato de “luxo” quando se observa a trajetória de jovens egressos do EM público. Já no início da década de 1980, Ferretti (1988) já apontava o caráter elitista dos processos de OP realizados no Brasil, desconsiderando aspectos sociais importantes para a população com menor poder de escolha diante de sua condição socioeconômica desfavorável. Ribeiro (2013) também refere a efetividade da OP para aqueles socialmente privilegiados, indicando ainda as severas desigualdades sociais observadas na América Latina.

Larissa (A), a única jovem, dentre os entrevistados, a ter realizado OP, participou de um processo baseado numa visão estatística, conforme criticado por Soares (2002) e Bohoslavsky (2007), e ainda apresentava dúvidas em relação a sua escolha.

*E aí meu teste vocacional deu um monte de coisa (risos) (...) não deu assim, ah, você tem uma cara de fazer isso, porque eu acho que eu gosto de tudo mesmo. (Larissa, A).*

Portanto, na construção da TSP, a escolha profissional é apenas um dos momentos requerentes de uma reflexão mais aprofundada sobre si mesmo e sobre os determinantes da escolha (SOARES, 2002).

*(...) em muitos momentos eu faço escolha por uma questão imediata... e não por uma questão a longo prazo, de, de me programar e de ter foco. (Ana, T).*

No caso anterior, Ana (T) escolheu sua profissão de forma imediata, sem pensar sobre a identificação com o curso superior e com as reais possibilidades de concretizá-lo. Darth Vader (A) também destaca sua escolha profissional mais imediatista, buscando um curso de graduação com menor relação entre candidato e vaga, pois “precisava” ser aprovado: *“Economia Doméstica, que é uma relação candidato vaga até menor, e, fiz com vários amigos meus que também fizeram, alguns pra Economia Doméstica, outros pra Matemática, nenhum deles passou, só eu, então (risos)”*.

Em sua primeira escolha profissional, Administrador (A) revela que um de seus clientes da empresa na qual trabalhava com o pai o incentivou a cursar o ensino superior: *“fiz dezoito anos, (...) terminei a, o, o Ensino Médio... (...) o dono da fábrica, me incentivou que ele tinha uma, ele tinha também uma granja, aí eu conheci, aí eu entrei, e fiz o vestibular pra Rural pra Agronomia”*. Nesse caso, o fato de possuir um lugar para trabalhar depois do curso de graduação foi um dos principais determinantes da escolha de seu curso.

Já nos casos de Luana (T) e Carolina (A), ambas revelam preocupação e, assim, buscaram informações para escolher o curso universitário, considerando as diferenças curriculares entre algumas instituições que o ofereciam:

*A menina [com quem se informou] estudou, não sei se foi Nova Iguaçu a [universidade privada] dela, ela falou que é completamente voltado pro mercado, você aprende tudo pra você trabalhar mesmo no caso, lá não, a gente aprendia mais assim uma parte mais teórica, não era tão prático igual deles. (Luana, T).*

Dessa forma, observam-se dificuldades quanto à escolha profissional, tendo essa se dado por iniciativa dos próprios sujeitos, ainda que mediada por amigos, professores, familiares e conteúdos informativos sobre o mercado das profissões, tais como algumas publicações como o Guia das Profissões ou sites das universidades que dispunham a estrutura curricular de cada curso. Essa escolha profissional, de acordo com os jovens profissionais, ocorreu ao longo de um período de tempo, em geral ao longo do EM.

*(...) não sei bem dizer o início, quando eu comecei a gostar de Turismo, mas aí eu comecei a me*

*interessar por Turismo, né, tentei pesquisar como é que era a área, como acontecia... (...) Já sabia que ia ganhar pouco (risos), que ia trabalhar final de semana. (Mulan, T).*

*(...) desde mais ou menos assim, na sétima, oitava série eu me interessei por atuar na docência. (...) fiquei na dúvida durante todo o meu ensino fundamental e médio com relação a que área da docência eu ia atuar, né (...) [no Guia das Profissões] uma informação que me chamou muita atenção de que... eu acho que na parte de perspectivas da profissão, para o futuro da profissão, havia uma informação mencionando que haviam poucos docentes formados na área pra dar conta da demanda de cursos. Como eu já tinha me identificado lá atrás com a docência (...) e gostei da proposta do curso, eu falei eu aposto que essa aqui tá a minha oportunidade. (João, T).*

É importante destacar que a escolha não começa a ser construída no momento do Exame Vestibular, ou mais recentemente, do ENEM ou nos três últimos anos que o antecedem, mas ao longo de toda a vida do sujeito, ainda na infância ou, antes ainda, a partir dos projetos dos pais que são “endereçoados” a seus filhos (SOARES, 2002). Assim, a ideia de uma construção da escolha profissional fica clara em alguns discursos:

*(...) quando eu era pequena eu queria ser secretária (risos, baixinho), (...) E eu mudei, assim, de opinião durante essa trajetória. (Mulan, T).*

*(...) quando eu era pequeno eu ficava assistindo àquilo [programa de TV] (...) ficava vendo lá o, as ações subindo, se desciam... (...) Aí comecei a me interessar por isso. (Economista, E).*

Por outro lado, os entrevistados apontaram não uma certeza quanto à escolha profissional, mas uma certeza quanto às não escolhas. Clarice (E), por exemplo, desde o ensino médio sabia que não seguiria a ocupação de seus pais: “*Eu só sabia que eu não queria Turismo (risos)*”.

Ana (T), por outro lado, aponta as referências da sua família em relação ao seu futuro profissional e consequente posicionamento diante de seus familiares:

*(...) por uma pressão familiar também da minha mãe e do meu irmão, eu resolvi (...) prestar vestibular só pra Direito, (...) num segundo momento que eu fiz todas as, as universidades incluindo UniRio e Rural, aí na Rural eu resolvi colocar Turismo que era o que mais tinha a ver comigo... (Ana, T).*

Em outro momento, Ana (T) reconhece uma semelhança com a profissão que escolheu e a profissão que a mãe um dia exerceu: “*ela [mãe] só teve um emprego, ela trabalhou no Trem de Prata, fez concurso, era tipo ‘ferromoça’, como se fosse uma aeromoça só que no trem... (...) tem tudo a ver com Turismo*”. Outros jovens como Vida (T) e Moisés (A) também identificaram em suas mães e seus trabalhos uma semelhança com a área de atuação por eles escolhida. Dessa forma, é diante das multideterminações vivenciadas que o jovem realiza seu processo de escolha profissional, na articulação entre as dimensões objetiva e subjetiva (BOCK, 1995). Assim, a melhor escolha é sempre aquela “possível” para o momento (SOARES, 2002).

Ademais, o apoio familiar na decisão profissional dos filhos pode ser tanto facilitador desse processo como, pelo contrário, dificultá-lo. Mulan (T), Fernanda (E), Carlos (E) e Luana (T) contaram sobre o apoio familiar recebido ao longo do processo de escolha profissional.

*(...) minha família sempre me apoiou bastante, ninguém me pressionou, ninguém falou se você não passar, ninguém disse “ah, não faz Turismo porque vai trabalhar final de semana”, mas me dizia “‘cê’ tá consciente de que, de repente, vai ter que trabalhar final de semana?”. (Mulan, T).*

No momento da escolha profissional dos filhos, de acordo com Soares-Lucchiari (1998, p. 51), os pais podem se manifestar de diversas maneiras: “alguns, para ‘não influenciar’, se abstêm de dar qualquer opinião, levando os filhos muitas vezes a sentir-se abandonados. Outros ficam definindo a profissão dos filhos a partir de ‘aptidões’ que eles

reconhecem e imaginam ser importantes para determinadas profissões”. No caso de João (T), por exemplo, seu pai foi contra sua escolha, ao menos num primeiro momento, pois

*(...) me achava um aluno muito inteligente e que eu tava com a minha inteligência subaproveitada na área de Turismo (...) achava que eu tinha que ir na certa, e pra ele a certa ou era Direito, ou era Medicina ou era Engenharia, porque ele conhecia engenheiro, médico e advogado. (risos). (João, T).*

Interessante notar que no discurso de João (T) aparecem as significações produzidas ao longo dos tempos, desde o período imperial no Brasil, sobre as áreas da Medicina, Direito e Engenharia, o que Coelho (1999) analisou sob o título de profissões imperiais, que refletem até hoje nas escolhas profissionais dos sujeitos, uma vez que esses cursos representam os maiores índices na relação candidato por vaga nas universidades brasileiras. Cabe lembrar ainda que essas profissões socialmente valorizadas dificilmente são oferecidas no ensino noturno: “Mesmo no setor público, as alternativas para o ingresso estão vinculadas aos cursos das áreas de Educação e Ciências Sociais, Negócio e Direito, o que restringe as possibilidades de acesso a cursos de período integral e mais concorridos” (BITTAR; ALMEIRA; VELOSO, 2008, p. 298).

Outros estudantes deram-se conta de que necessitavam de alguma reflexão sobre a escolha que fariam para a continuação de seus estudos.

*E aí eu fiquei, o que eu quero? Aí fica aquela pergunta, né, o que que eu quero da vida? (...) um belo dia lá, eu tive contato com a grade de Administração, eu falei, pô, isso é legal, gostei disso, eu acho que se, que seria interessante, gostaria de fazer isso... e, foi aí que eu comecei a correr atrás de entender, procurar conhecer melhor, e fazer porque eu tinha uma visão um pouco diferente, uma coisa muito elitista, não é tanto, não é que não seja, não é tanto quanto eu imaginava... (Darth Vader, A).*

Em geral, as escolhas dos entrevistados centraram-se em apenas informações parciais sobre a futura profissão e, assim sendo, foram poucos aqueles que não possuíam dúvidas:

*Graças a Deus, na época do, do vestibular, eu num fiquei indecisa, ah, qual curso que eu vou fazer, que eu via muitos dos, de amigos meus faziam pra cada faculdade, eles prestavam um curso diferente (...) ... é tempo que você perde. (Carolina, A).*

Logo, a maioria mostrou dificuldades quanto à escolha profissional, tendo realizado uma reflexão sobre o futuro profissional por intermédio de amigos, colegas, professores e familiares e, novamente, referiu as suas redes de relações sociais, como também foi preconizado nos estudos de Silva (2004a, 2010a) e de Ferreira (2013).

*Eu cheguei a fazer também pra Engenharia Química, só porque eu achava que era bom Química... só que teve uma vez um amigo que... “companheiro, tu vai fica em laboratório, o dia todo, tu acha que é isso que cê quer?”. Ele falou isso, eu... (risos). (...) Mudei de pensamento. (Moisés, A).*

*(...) eu sempre fui muito interessada em prestar vestibular, então, assim, o Ensino Médio todo eu tava bem atendida quando, como era a universidade, fui quando a minha irmã tava fazendo universidade, eu fui na faculdade dela, assisti aula, algumas aulas, ver como que era, então, assim, sabia um pouco do clima. (Flávia, E).*

*(...) eu lembro na verdade que eu fiz uns testes vocacionais no colégio, e um deu Engenharia, o outro deu Direito, só que aí antes de ler o manual no último segundo tinha um material lá em casa que falava de cada profissão, aí eu vi a de Economia e falei, ah vai ser esse. (Carlos, E).*

Fernanda (E) explica a vinculação de sua escolha à condição de cursar uma universidade em período noturno, pois necessitava trabalhar. Nesse caso, fica mais evidente que as condições de existência pautam as escolhas profissionais. Assim como no estudo de Bastos (2005), há um distanciamento entre as escolhas ideais e reais dos jovens que precisam trabalhar para se sustentar.

*(...) quando eu me formei, calhou justamente de ser um... período mais, é... difícil economicamente na minha família, então, eu fiquei naquela, bom... ou... eu vou correr atrás de trabalhar, ou de estudar, mas se eu for estudar, não posso me dedicar só ao estudo, provavelmente vou ter que trabalhar também... então, eu fiquei naquela, Odontologia que era um curso que na época me interessava, era um curso... de período integral, então... e não era... não, não tava dentro das condições. (Fernanda, E).*

Outros entrevistados mencionaram que a prática laboral pelo trabalho voluntário como coordenador e professor – no caso de Diego (A) –, pelo trabalho na empresa familiar – no caso de Administrador (A) – e pela experiência anterior do ET – no caso de Fernanda (E), Moisés (A) e Flávia (E) – os auxiliou a pensar sobre o futuro profissional:

*(...) eu escolhi Economia porque eu fiz técnico em Administração, ali eu odiei Administração mas adorei Economia, aí entrei na faculdade por gosto, não pensei em como seria a profissão, não pensei em que salário eu receberia... entrei meio utopicamente por gostar de Economia, queria estudar algo que eu gostasse. (Flávia, E).*

No caso específico dos cursos técnicos, Tanguy (2003, p. 164) explica que a realização de estágios no currículo do ET pode ser particularmente interessante, “na medida em que permite aos jovens avaliar o sentido dos conhecimentos transmitidos na escola, descobrir o trabalho como ele é na realidade, conhecer as relações coletivas de trabalho, identificar-se com os trabalhadores”.

Outro ponto que parece afetar as escolhas profissionais dos jovens refere-se à idade. Administrador (A) identifica sua idade como

“mais avançada” em um curso de graduação, marcando que há uma idealização quanto ao período da vida propício para o ingresso na universidade: após o término do EM, aos 18 anos e, se possível, antes (D’AVILA, 2006; LEVENFUS, 1997; SOARES, 2002). Segundo o entrevistado, *“já entrei com certa idade na, na universidade, então não tinha mais aquela mentalidade de quem entra com dezoito anos, né”* (Administrador, A).

Conforme Groppo (2000), as Juventudes devem ser pensadas como uma categoria social sempre em construção e, nesse caso, a idade é apenas mero atributo, incapaz de traduzir os dilemas enfrentados por aqueles considerados jovens. Administrador (A), assim, apesar de reconhecer sua idade “mais avançada” em relação aos demais estudantes, considera-se jovem, seja por ainda cursar uma universidade, seja por investir mais em sua vida profissional do que nas demais esferas da vida humana. Assim, reitera-se a utilização do termo Juventudes, no plural, para delimitar quem são os jovens profissionais aqui entrevistados.

Outros jovens profissionais entrevistados no momento de realizar sua graduação consideram-se mais velhos do que realmente são, assim como Franzói (2006) chamou atenção em sua pesquisa para “o tempo como inimigo”.

*(...) vou fazer vinte e cinco anos esse ano e ainda tô fazendo graduação [em Administração, sua 2ª graduação], eu me sinto muito mal, me sinto muito atrás de muita gente e isso meio que me deixa muito angustiada, sabe? (...) Eu me acho muito velha (...) vejo as pessoas de vinte e quatro anos que estudaram comigo (...) tá todo mundo encaminhado já, todo mundo fez uma faculdade e já tá trabalhando naquilo que, que realmente gosta, entendeu, ou então, que realmente, talvez não goste, mas que escolheu, e eu não, comecei outra coisa, já é o terceiro estágio que eu vou nesse curso. (Ana, T).*

Assim como Ana (T), João (T) e Carolina (A) também destacam o fator “tempo como inimigo” (FRANZÓI, 2006), pois, ao não saber antecipadamente a profissão futura, se corre o risco de uma repercussão negativa. Carolina (A) salienta: *“a pessoa (...) não tava muito certa do que ela queria (...) tavam estudando, as pessoas eram boas, passavam*

*no, no vestibular, (...) depois de um tempo, ah, num, não é isso que eu quero... sabe? Tinha que fazer tudo de novo (...) ... é tempo que você perde, né*". A busca por saídas individuais e a autculpabilização por não cumprir metas nos tempos esperados são reveladoras da perversidade que subjaz a lógica individualista presente na lógica capitalista, como explicam Ferretti (2005) e Gentili (2005, 2009). Assim como no estudo de Bastos (2005), os jovens culpabilizam a si mesmos e sua idade pelo não ingresso no mercado de trabalho.

É importante um esclarecimento quanto aos entrevistados que se consideram “velhos” na condição de “jovens”. É provável que esses jovens se achem “velhos”, pois, mesmo tendo finalizado o curso superior, ainda não conseguiram um trabalho condizente com as suas expectativas profissionais e, além disso, não conseguem prover seu próprio sustento e continuam morando com os pais. São os casos, anteriormente mencionados, de João (T) e Ana (T), que se declararam “velhos” em suas Juventudes. A esse respeito, Pochmann (2007, p. 24) explica que, mesmo

[...] jovens em condições de inserção no mercado de trabalho superiores às dos pais, em termos de escolaridade e formação profissional, encontram-se frustrados em virtude do desemprego recorrente, ou desolados diante de baixa remuneração, que os impede de alçar a independência econômica.

Diego (A), por outro lado, se considera velho, pois “*vou casar já tenho um apartamento comprado (...) na cabeça eu sou velho*”. Diego (A) reconhece em sua TSP que o fato de sair da casa de seus pais, tendo adquirido sua moradia, prover seu sustento e, ainda, ter casamento marcado diferencia-o do restante dos jovens que conhece e, por todos esses fatos, ele poderia ser considerado um adulto. Flávia (E) também destacou o fato de ter ingressado no mercado de trabalho e de responsabilizar-se pelas próprias despesas como aluguel, transporte, etc. como uma maneira de se reconhecer na condição de adulta. Cabe lembrar que a situação de prover seu sustento ou do matrimônio, dentre outros, pode ser considerada por Pais (1993) como atributo do que se poderia chamar de adulto. Quanto aos demais sujeitos que já saíram da casa de seus pais e responsabilizam-se pelas suas despesas básicas (Clarice, E; Economista, E) ou compartilham com os seus companheiros essas despesas (Moisés, A; Vida, T; Luana, T), não mencionaram se

essa condição de autossustento lhes possibilitou o reconhecimento como um adulto. Por outro lado, retomando as problematizações de Bourdieu (1983), todos os sujeitos, em alguma medida, são o jovem ou o velho de alguém.

Destarte, todos os discursos apresentados até então denotam os dilemas enfrentados pelos jovens que têm possibilidades, objetivas e subjetivas, de cursar o ensino superior. Ainda que as políticas de expansão do Governo Federal tenham ampliado o acesso às universidades públicas pelo REUNI (BRASIL, 2005), interiorizando os *campi*, para os jovens aqui entrevistados tanto a preparação para o Exame Vestibular quanto outros fatores determinantes da escolha profissional, tais como os propostos por Ferretti (1988) e por Soares (2002), configuram-se como desafios a serem enfrentados em direção à universidade brasileira.

Assim sendo, não basta ser aprovado, é preciso garantir a permanência na universidade até que se conclua a formação (VARGAS; PAULA, 2013). Como afirma Administrador (A), “*A universidade não foi tão, tão fácil assim pra sair não... (...) eu tive vários problemas que me tiravam da universidade*”. Desse modo, não se mostra suficiente ampliar o acesso à educação superior, é necessário, complementarmente, pensar a permanência desses graduandos até sua formação, conforme o que é apontado pela PNAES quanto a moradia, transporte, alimentação, inclusão digital, para citar os principais fatores. Cabe aludir ao relato de Moisés (A) quando era estudante de uma IES privada e não conseguia acompanhar o curso:

*(...) o curso demandava com relação a essa questão da tecnologia, e na época eu não tinha um computador... então isso era um prejudicial, entendeu? Enquanto vivia na universidade, fazia as coisas em casa, (...) e ainda a universidade e o cursinho comia o maior tempo do mundo. (Moisés, A).*

#### 6.1.6 O ingresso no *campus* de Nova Iguaçu

Sobre o ingresso no *campus* de Nova Iguaçu, os jovens profissionais mencionaram também seu percurso ao longo de sua formação universitária em uma universidade que também estava em construção. Desse modo, uma primeira questão a ser vivenciada pelos

jovens ao ingressarem no IM, *campus* Nova Iguaçu, foi a condição de esse *campus* ser recém-criado. Dessa forma, foram mencionados os aspectos negativos dessa condição por quase a totalidade dos entrevistados, a saber:

*(...) um impacto pra mim porque você tem uma ideia de uma universidade, (...) não foi com aquilo que eu me deparei, eu me deparei com um colégio, né, com, em condições bem precárias, o banheiro, não tinha porta no banheiro (risos) (...) até o horário na Rural depois teve que mudar por conta (...) das crianças (...) querendo ou não, a estrutura física ajuda bastante a gente a (...) formular os nossos pensamentos e a nossa ideia de faculdade, de universidade. (Carolina, A).*

Outros estudantes relativizaram o problema de não ter um *campus* e estudar em escolas/colégios alugadas, dividindo até mesmo o espaço com as crianças que estudavam no período vespertino.

*(...) aqui não tinha muito a cara de faculdade, eu estudava em um colégio, que era no Monteiro, parecia que eu saí de um Ensino Médio e entrei em outro Ensino Médio, pela estrutura, não pelo ensino. (Carlos, E).*

Carolina (A), Fernanda (E) e Clarice (E) questionaram se o prédio do *campus* iria ficar pronto antes das suas conclusões de curso:

*Ah, quando que vai sair isso, né? (risos). Vou me formar, e o campus não vai tá pronto, até que ficou pronto, né! (Carolina, A).*

Economista (E), Carlos (E) e Darth Vader (A) chegaram a questionar se valeria a pena estudar numa universidade sem a estrutura necessária para a vida acadêmica:

*(...) talvez hoje eu não fizesse a mesma escolha pela estrutura, não tinha estrutura, mas os professores eram excelentes, foram excelentes, mas eu me arrependo, (...) se eu pudesse voltar,*

*eu escolheria um campo já estabelecido, em Seropédica, uma faculdade com estrutura de universidade. (Carlos, E).*

Ana (T), que também havia apontado os pontos negativos da falta de um *campus*, indicou que esse mesmo problema teria a aproximado mais dos professores, tanto do Turismo como da Administração, ressaltando as possibilidades de enfrentamento de um problema:

*(...) estruturar um diretório acadêmico num curso novo, fazer uma semana acadêmica sem ter um espaço, (...) foi bem complicado, sabe, mas ao mesmo tempo (...) tinha essa proximidade... com os professores (...) já nessa estrutura aqui [do campus do IM] talvez eles não, num tenham essa mesma proximidade. (Ana, T).*

Desse modo, embora os entrevistados tenham mencionado muito mais os impactos negativos sobre a estrutura do *campus*, o fato de estudar nas primeiras turmas de seus cursos de formação foi apresentado positivamente por alguns. Foram os casos de Vida (T) e João (T):

*As oportunidades foram se abrindo (...) minha turma sempre teve o privilégio de ter acesso... privilegiado a essas vagas, né... não só (...) pelo fato de ter uma bagagem maior, mas porque alguns (...) exigia é... que os alunos tivessem, pelo menos, cursado Metodologia Científica, então só a minha turma tinha. (João, T).*

Houve também aqueles entrevistados que relativizaram o fato de terem estudado na primeira turma de seus cursos de formação. Foram os casos de Luana (T), Ana (T) e Flávia (E):

*Foi bom e foi ruim. (...) primeiro que a gente vai ser a cobaia, tudo que vão testar com a gente (...) mas também foi bom que, tipo, nossa, a primeira turma do... (...) do curso inteiro (...) Isso foi muito legal também. (Luana, T).*

Carolina (A) foi uma das entrevistadas a considerar o fato de o curso ser noturno com uma menor “integração” entre o alunado. Sua experiência parte da comparação entre o curso diurno de Turismo que realizou concomitantemente ao de Administração, ao menos nos dois primeiros anos. Em suas palavras:

*(...) não havia uma integração tão grande quanto os cursos que são no período da manhã ou da tarde, ou até no caso o meu que era período integral, as pessoas se dialogavam mais, me parece que você tinha mais tempo, eu sabia bem mais da vida do, dos meus amigos, coisa e tal, as pessoas tinham tempo pra se reunir, no período da noite, não, né, era correndo, o pessoal tava mais preocupadas mesmo era com, com o trabalho, com, com a faculdade, queriam terminar logo, essa era bem a, a situação, “ai, preciso fazer isso pra terminar”. Não havia muito aquela questão de “poxa, como que essa matéria é legal, como que essa disciplina tá sendo interessante pra mim”, não! (Carolina, A).*

Para além das questões apenas de integração entre os estudantes na comunidade acadêmica, citadas anteriormente por Carolina (A), acrescentam-se as críticas de Barreiro e Terribili Filho (2007, p. 97) quanto ao ensino superior noturno, pois, além de questionarem a oferta de vagas, as áreas contempladas nas vagas, a política de formação de professores, o número de horas/aula etc., evidenciam: “as condições urbanas, sobretudo das grandes cidades brasileiras, têm-se mostrado adversas ao estudante do período noturno, causando-lhes atrasos na chegada à instituição de ensino, perda de aulas e provas, ocasionando a interrupção na construção de seus saberes”. Vargas e Paula (2013), em pesquisa recente em algumas universidades do estado do Rio de Janeiro, também mencionaram a questão do deslocamento como uma dificuldade a ser enfrentada pelos trabalhadores-estudantes nas regiões metropolitanas.

Assim, foram destacadas as dificuldades em relação ao deslocamento entre suas casas e a universidade e, para aqueles que trabalhavam ou desenvolviam outras atividades no período matutino e vespertino, o deslocamento entre a casa, o trabalho e a universidade, bem como seu retorno para casa. São sobre essas condições que a

PNAES (2009) indica a intervenção para não só garantir a permanência universitária, mas realizá-la de modo desejável, o que ainda não acontece no ensino noturno, como apontam Barreiro e Terribili Filho (2007) e Bittar, Almeida e Veloso (2008). Clarice (E), Economista (E), Luana (T) e Carolina (A) mencionam tal preocupação:

*(...) pegava ali perto do [Shopping] e ia andando, ou então, às vezes, pegava outro. Quando a gente ia em grupinho a gente ia andando (...) ... quando não, pegava ônibus, porque eu morro de medo. (...) ali era perigoso, uma vez até um, um rapaz lá levou uma bala, ficou caído. (Luana, T).*

*(...) a gente chegava correndo e saía correndo, que como o curso era à noite, nove e pouca da noite a gente já tava preocupado com o horário da saída. (Carolina, A).*

As condições consideradas favoráveis para que se possa cursar a universidade costumam variar de acordo com cada sujeito; no entanto, é esperado que em algum momento extrassala de aula o estudante necessite de momentos para leituras, estudos e reflexões sobre os conteúdos veiculados no curso e também aqueles de seu interesse. Para Carolina (A), que, além de não morar em Nova Iguaçu, cursava outra graduação concomitantemente, o momento de realizar tais tarefas era no deslocamento até a universidade ou entre uma aula e outra.

*Ah, eu estudava no... na hora do almoço, no, no ônibus... no intervalo entre uma aula e outra, sempre tem às vezes um professor que num vem, aí você... sempre a, acaba arranjando um jeitinho, mas dava pra fazer tudo (risos). (Carolina, A).*

Questiona-se, assim, em quais condições essa jovem profissional conseguiu finalizar sua graduação? Essa indagação também aparece na pesquisa de Barreiro e Terribili Filho (2007) sobre o ensino superior noturno junto a universidades públicas estaduais de São Paulo. No caso de Mulan (T), entretanto, se intensificam esses questionamentos:

*(...) passava o dia inteiro em trânsito, saía de madrugada, só chegava de noite... jantava, tomava banho, fazia os trabalhos da faculdade que eu conseguia (risos), a maioria eu fazia no metrô (risos), nos transportes, porque era onde eu gastava mais tempo... (...) quando podia entregar à mão, eu tentava fazer uma letra mais bonitinha, principalmente no metrô que não balança tanto, eu já tinha uns esquemas assim (risos) (...) então eu tava sempre fazendo os trabalhos, eu tava sempre que nem uma louca, mas geralmente eu fazia nos transportes, ia nos transportes... minha vida acontecia... (risos)... no transporte do Rio de Janeiro... (Mulan, T).*

Para aqueles que não residiam em Nova Iguaçu, para além da questão do transporte, a moradia tornou-se uma tônica também. Foram os casos de Economista (E) e Clarice (E):

*(...) aí a gente começou a procurar apartamento em Nova Iguaçu pra morar... aí foi, veio eu, minha mãe, aí a gente olhou, olhou, só que, desesperador (...) será que tô fazendo isso mesmo? Será que é o certo? Não, porque às vezes dá vontade de voltar, né. (Economista, E).*

Clarice (E) valorizou a mudança da casa da avó para dividir apartamento com colegas universitários, pois, além de ter mais disponibilidade para os projetos acadêmicos, ressalta certa independência conquistada pelo *status* de sair da casa familiar. A saída da casa dos pais é um dos aspectos considerados por autores que estudam as Juventudes, tais como Pais (1993) e Camarano e Mello (2006), por exemplo, que configuram essa atitude como típica de um período em que poderiam ser chamados de adultos.

*(...) eu passei a ser uma pessoa muito mais independente, né, a gente que faz nosso horário, a gente que decide (...) ... por exemplo, quando cê tá, mesmo na casa da sua avó, cê deve muito mais, não é meu pai, minha mãe, mas cê deve esclarecimentos, né, (...) mas quando eu vim*

*morar aqui eu virei uma pessoa completamente independente (risos). (Clarice, E).*

Já aqueles que moravam nas proximidades do *campus* e, além disso, não trabalhavam e suas famílias conseguiam lhes dar um suporte financeiro para custear suas despesas com a universidade conseguiram se dedicar à vida acadêmica. João (T) relata tal fato:

*(...) pelo fato de eu morar aqui próximo, então, é, os meus, os meus gastos mais elementares do dia a dia eu mesmo bancava, né, assim, ele me dava apoio mais pra viagem, pra comprar roupa, essas coisas, mas não precisava pedir dinheiro pra tirar Xerox, pra almoçar. (João, T).*

#### 6.1.7 O “trabalhador-estudante” e o “estudante-trabalhador”

Outra problemática em relação à permanência universitária refere-se ao que Foracchi (1977) e Sposito et al. (1989) chamaram de “trabalhador-estudante”: aquele que trabalha matutina e vespertinamente e estuda no período noturno e para quem o trabalho é principal em relação à universidade. Moisés (A) foi um típico trabalhador-estudante ao longo da primeira e da segunda graduações:

*(...) se eu tentasse fazer a particular (...) o curso ia ser bem mais rápido. (...) primeiro motivo era fazer uma universidade pública... Mas... com o trabalho, né (...) custei, que eu tinha essa responsabilidade [de trabalhar]. (Moisés, A).*

Alguns jovens trabalhavam, sobretudo, por meio de contratos de estágios ou de experiências temporárias durante sua graduação para permitir sua permanência estudantil pagando alimentação, transporte, material escolar, inclusão digital e moradia (PNAES, 2009). Mulan (T), Administrador (A) e Darth Vader (A) relataram essa preocupação:

*Pôxa... não vou trabalhar? Tô ferrado depois que eu terminar a faculdade, a realidade é essa, eu tenho que trabalhar, a faculdade fica*

*negligenciada, fica, você sai de lá às seis horas da tarde do Rio, “cê” não tá aqui às sete e meia, impossível, impossível! (Darth Vader, A).*

O estágio curricular supervisionado, obrigatório ou não, pode ser uma prática que facilite às empresas a contratação de uma mão de obra barateada e que, nesse caso, cursa nível superior. Em que pesem questões muito caras à prática dos estágios, pode ser que para alguns estudantes essa prática – se compreendida como um trabalho em seu sentido mais geral (MARX, 1844/2010) – possibilite uma transformação em sua trajetória social e acadêmica. Assim, no caso de Administrador (A), que inicialmente ingressou no estágio extracurricular por uma necessidade de custear seu curso de graduação, ao final teve contato com uma das áreas de conhecimento: *“trabalhava aqui nos postos de, nos postos de cadastramento do bolsa família... foi aonde eu tive contato com política pública... e eu, e eu comecei a me interessar, ali”*. Foi através da experiência de estágio, isto é, no exercício do seu trabalho, que alguns se interessaram por questões referentes às suas áreas de formação e outras oportunidades acadêmicas foram sendo construídas. Assim sendo, alguns identificaram na universidade outras possibilidades de praticar o que estavam aprendendo para além da questão dos estágios:

*(...) desde o início eu sou bolsista, fui bolsista de monitoria, fui bolsista de Iniciação Científica, então, assim, de uma forma ou outra com a bolsa eu me virava pra me manter, pra manter os meus custos de universidade... (Flávia, E).*

Um ponto importante sobre o “trabalhador-estudante” (FORACCHI, 1977) refere-se ao fato de que a vida laboral dos entrevistados nesta tese é anterior à formatura e, além disso, condiciona a escolha e a vida universitária. Outro ponto relevante é que parece ocorrer ao longo das vivências universitárias um deslocamento da condição de “trabalhador-estudante” para a condição de “estudante-trabalhador” em que esses encontram muito mais coerência nas práticas acadêmicas do que naquelas observadas no mercado de trabalho.

*(...) a maior parte da minha turma, a gente fez aqui a gente fez alguma coisa aqui, a gente tem*

*coisas aqui que são nossas, a Empresa Júnior foi a gente que montou, o Diretório Acadêmico foi a gente que montou, então tem um... sentimento. (Diego, A).*

*(...) vi oportunidades dentro da Universidade, eu parei de trabalhar, até me mudei da casa da minha avó, vim morar em república aqui mais próximo da faculdade, então, eu passei a viver... (...) ... pra faculdade (...) acho que eu comecei dando monitoria. (Clarice, E).*

*(...) a Iniciação Científica me proporcionou experiência de a universidade financiar, é, a ida pra evento, então eu fui, aí que eu comecei a, a publicar fora do país (...) acho que umas duas vezes fora do país... (...) não deu tudo, mas financiava. (Administrador, A).*

Dessa forma, as atividades acadêmicas, tais como os programas de Iniciação Científica (IC), extensão e monitoria, foram as atividades em que os estudantes puderam compreender melhor áreas específicas de suas profissões e a lógica da universidade, organizada sob o tripé indissociável de ensino, pesquisa e extensão, conforme o Estatuto da Rural (UFRRJ, 2011).

Além dessas práticas, houve a participação em atividades como o Movimento Estudantil (ME) e as Empresas Juniores (EJ). As situações como as provas ou outros trabalhos acadêmicos, as monitorias ou mesmo as atividades de pesquisa e extensão possibilitaram uma organização por parte dos estudantes.

*O Movimento Estudantil era mais pra poder organizar palestra, fazer algum curso essas coisas tipo, na verdade a gente começou do nada, a gente não tinha nem, não recebia dinheiro de lugar nenhum. (...) Daí foi quando a gente falou, ah vamos vender a camisa do curso, não tem, ninguém tem, a gente foi lá fez um... (...) Criamos, e dava bastante dinheiro pra gente poder juntar fazer algumas palestras, fazer algumas coisas, fazer a festa junina. (...) usávamos o dinheiro pra pode imprimir certificados, e às vezes ainda faltava pra gente entregar. (...) Foi mais pra ter*

*uma ocupação além daquela obrigação de só estudar eu saía cedo de casa e passava a tarde na faculdade, estudava à noite e voltava. (Carlos, E).*

De todo modo, percebe-se que as atividades realizadas no ME caracterizavam-se pela organização de palestras, festas e representação dos estudantes nas esferas colegiadas da Rural. João (T) ressalta o aspecto político dessa atividade:

*(...) não é uma ilha o diretório acadêmico, tem outros diretórios acadêmicos e tem o DCE que representa todo mundo, então assim, eu como presidente do diretório acadêmico, me sentia na obrigação de ter que me articular com essas pessoas, embora não quisesse me envolver com a política. (João, T).*

Em relação à criação de uma EJ, Diego (A) explica as suas atividades e o seu envolvimento com elas:

*Até o meu... sétimo período, eu acho (...) era eu que dava as palestras de boas-vindas pra todos os calouros, (...) Meu primeiro período, primeiro ano de Diretório eu fui diretor de comunicações, depois fui presidente, depois passei o bastão, mas mesmo não estando, todo mundo me conhece, todo mundo fala comigo. (Diego, A).*

No entanto, não só ME, IC, monitorias, extensão ou EJ se fizeram presentes na vida acadêmica, foi possível observar uma relação de proximidade com os professores da Rural: “*eu falo isso pra todo mundo, aqui a gente tem uma relação com o professor que não tem em lugar nenhum*” (Diego, A). Vida (T) justifica, por exemplo, sua escolha pelo trabalho de extensão em virtude de uma das professoras que conhecia ser a coordenadora do projeto do mais que propriamente pela área de conhecimento em que o trabalho se situava. Quanto a Administrador (A), também relata a sua relação bastante próxima de seu orientador de IC, que, futuramente, foi o seu orientador no mestrado:

*(...) ensinou desde o Português... (risos) (...) às normas científicas, ao fazer um projeto (...) ao comportamento, a pensar a universidade, qual o papel dela, a entender o quê que era a universidade pública, né, qual era a minha contribuição... como pensar o conhecimento atrelado (...) aos compromissos políticos. (Administrador, A).*

Carlos (E), Luana (T) e Mulan (T) expõem o quanto as atividades acadêmicas acabaram por facilitar, de alguma forma, o contato com os outros universitários: *“essa participação de Iniciação Científica e monitoria... e questão de estudar junto com o pessoal, um ajudando o outro, as amizades aqui dentro que eu fiz, dentro da universidade, todas começaram em véspera de prova”*.

João (T) destaca a identificação com os seus professores como um motivador para continuar na área: *“professores mais recentes que entraram têm mais ou menos nossa faixa etária (...) é... um motivador (...) e por participar, participar muito de colegiado e departamento, eu acabei estreitando muito, é... algumas amizades com professores também do curso de Turismo”*.

Cabe mencionar ainda o fato de vários estudantes abandonarem sua graduação em virtude dos trabalhos realizados. Administrador (A), por exemplo, conta que as duas vezes em que abandonou os cursos superiores se deram por conta de uma necessidade financeira: precisava sustentar sua mãe, pai e a si próprio. Em suas palavras:

*(...) minha mãe também contribuiu, ela hoje, (...) tem noção, ela, o meu pai ficou doente, (...) me fez sair da universidade, pra lidar com os negócios. (Administrador, A).*

Assim sendo, o abandono pode ser atribuído a diversas questões sociais que acompanham a vida acadêmica, tais como a necessidade financeira e a dificuldade de custear as despesas com moradia, alimentação, transporte, custeio do ensino propriamente dito, como livros e material para estudos. Por outro lado, o abandono pode ocorrer também por dificuldades ou falta de apoio em sua família ou em outros relacionamentos durante a sua formação. O relato de Diego (A) exemplifica essa problemática, uma vez que ele abandonou um curso

universitário em outra universidade federal, anteriormente ao seu ingresso na Rural:

*(...) o meu avô faleceu no dia da matrícula... aí depois fui fazer outros vestibulares no Rio, passei, aí fui morar em [cidade vizinha ao Rio de Janeiro] (...) com quatro pessoas que eu não conhecia... (...) fiquei lá durante oito meses, nove e meio... não... não gostei... emagreci uns... sei lá, vinte quilos, por aí... porque começando, eu que tinha que fazer a minha comida (...) o ensino básico é ruim, é fraco... (...) chega na faculdade, tem um professor cubano, peruano, argentino, então ou você aprende espanhol ou você aprende Física... né, eu sentia isso... (Diego, A).*

#### 6.1.8 A finalização do curso

A finalização do curso, assim, produziu significações ao longo da graduação dos entrevistados:

*(...) a universidade ela foi um, um marco, porque até a escola, os meus pais, eles, apesar de deixar eu escolher muitas coisas que eu queria, eles sempre tinham muita... tiveram muita participação na minha vida... na faculdade, era um mundo novo, era algo que eu já ia praticamente sozinho... (...) Acho que é isso que a universidade representa, assim... (...) É, acho que a faculdade foi assim, ela deixou, em algum, deixou de ser Rio de Janeiro, Nova Iguaçu pra depois que eu entrei na faculdade... expandir... não é só, não é só Rio de Janeiro, não é só Brasil... (Carlos, E).*

Assim, ao concluírem seus cursos de graduação, os entrevistados indicaram sentimentos de liberdade, de conquista pelo fato de finalizar uma “etapa” importante de suas vidas. Aqueles que já trabalhavam efetivamente em organizações sentiram mais os efeitos da conciliação entre o trabalho e o término da graduação.

*(...) liberdade, porque, embora eu já tivesse trabalhando, né, embora que há pouco tempo, assim, é... eu, eu tava me dedicando praticamente nos finais de semana e nos meus fins de noite, né, pra eu terminar a minha monografia (...) ... pra fazer a, as provas, né, da disciplina (...) mas foi uma grande conquista... (Fernanda, E).*

Por mais incertas e flexíveis que sejam as trajetórias laborais dos jovens (ALVES, 2009; GUERREIRO; ABRANTES, 2007; PAIS, 1993, 2001), a universidade ainda pode ser considerada para os participantes desta pesquisa um “marco” em suas vidas, uma referência capaz de transformar suas percepções e sentimentos sobre o mundo e sobre si mesmos.

*(...) a universidade abriu a minha cabeça um pouco mais pro mundo, assim, essas coisas, aí me deu perspectivas de coisas melhores pra minha vida (...) acho que a universidade representou pra mim, maturidade, um pouco mais de maturidade e conhecimento (...) eu queria aprender... eu acho que a faculdade foi muito boa pra minha vida... (Flávia, E).*

Na chamada “transição” da universidade para o trabalho (FIGUERA; FORNER, 2003; PETERS; RAITZ, 2011; TEIXEIRA, 2002), os estudantes narraram sentimentos de cansaço, angústia e dúvida, mas, desta vez, muito mais intensos do que na época do Vestibular:

*(...) vou ser sincero pra você, foi o momento talvez, assim, que eu me lembro eu acho que foi o mais difícil, assim... num lembro de nenhuma outra situação que eu me senti tão pressionado a tomar uma decisão, é... que me gerou uma expectativa, nem o vestibular. (João, T).*

*(...) quando terminou a faculdade, minha vida deu uma virada (...) ou eu ia morar com meus pais em outro estado, e eu não queria, ou passava num concurso, ou no mestrado (...) quando eu passei no concurso, aí foi uma dor muito grande, as*

*peçoas ficam felizes quando passam, eu chorei direto (risos), um mês direto. (Flávia, E).*

*Porque... se eu passe em um programa de mestrado com bolsa, ótimo, se eu passasse sem bolsa, eu não faria, e... e se eu não passasse, o que eu ia fazer? (risos) Eu ia voltar pra casa? Eu ia arrumar emprego? (Clarice, E).*

A ideia de a escolha profissional ser construída ao longo da vida e não se limitar apenas a um processo que antecede o Vestibular apareceu mais uma vez quando todos enfrentaram novos dilemas. Entende-se, assim como Prandi (1982, p. 82), que, muito mais que uma transição entre a universidade e o trabalho, há um dilema que esse jovem precisa enfrentar:

[...] por mais alienado que seja o ensino do 3º grau, não se pode negar diante dos fatos que a universidade atua hoje no Brasil como a instituição de maior peso na produção da força de trabalho, especialmente usada para controlar a constituição e reconstituição do trabalhador coletivo como classe social expropriada.

Então, é a partir da finalização de seu curso de graduação e, conseqüentemente, maior contato com o mercado de trabalho que os acadêmicos dão-se conta desse “enigma”, para usar as palavras de Prandi (1982).

Por outro lado, aqueles que já tinham “assegurado” sua inserção laboral não relataram sentimentos como desespero ou medo diante de um futuro, o que implica pensar a escolha profissional como ao longo de toda a vida. A escolha profissional, portanto, não se esgota com a escolha do curso e da universidade a ser cursada.

*eu já tinha uma esperança (risos) que eu tava com um novo emprego garantido, assim que eu me formasse, então, assim, não bateu aquela, aquele desespero, ah, eu vou me formar, mas o que que eu vou fazer da minha vida? Entendeu? Então, assim, eu já tinha uma esperança, eu “fa”, eu já tava na contagem regressiva, faltando pouquinho gente pra ser chamada, tá expirando o concurso...*

*mas, assim, eu não me desesperarei... (Fernanda, E).*

De todo modo, conforme Teixeira (2002), a experiência universitária possui um papel fundamental no desenvolvimento psicológico tanto de adolescentes quanto de jovens adultos, foco de seu estudo doutoral. Nesse período podem ocorrer novos vínculos, relevantes para o futuro profissional, além de novas expectativas serem prospectadas (TEIXEIRA, 2002), como se observou no depoimento dos entrevistados.

#### 6.1.9 “O alongamento da escolarização”

“O alongamento da escolarização” (MATTOS; BIANCHETTI, 2008, 2011), finalmente, foi uma das formas de retorno à universidade planejada pelos recém-egressos. Todos concordaram com a premissa veiculada pela TCH de que a graduação em um curso de bacharelado “*pro mercado competitivo é só uma graduação*” (Carlos, E). Foram poucos os momentos em que os jovens profissionais questionaram o porquê de se realizar uma universidade, como se a realização de um curso de graduação fosse algo dado, naturalizado e não fruto de um processo histórico, como pontuam Chauí (2003) e Sguissardi (2008), para citar alguns autores que se dedicam a essa temática.

*(...) ficá só com a graduação é pouco, né, hoje em dia... (...) cê tem que fazer alguma coisa depois da graduação, porque... cê, todo mundo gradua por aí hoje. (Clarice, E).*

Por outro lado, os motivos da procura por um curso de pós-graduação podem ser de outra ordem além da questão do enfrentamento do desemprego no mercado laboral (MATTOS; BIANCHETTI, 2008). Carolina (A) evidencia outra concepção:

*(...) eu tive lá na UFF, então tava os alunos, nossa, dá uma vontade de retornar, sabe? Vontade de dar continuidade, porque é muito bom... (...) tá inserido na, numa universidade, num... em contato com a academia, você, suas ideias, hã, estão sempre se renovando, seus contatos. (Carolina, A).*

João (T), Vida (T) e Flávia (E) cursavam mestrado no momento da entrevista e Administrador (A) já o havia concluído. Moisés (A) e Darth Vader (A) finalizavam suas especializações, enquanto Diego (A) a iniciava: “*sei que isso vai me ajudar profissionalmente, né, ter um MBA*”.

Quanto a uma segunda graduação, Moisés (A) é formado em Produção Fonográfica, João (T) e Larissa (A) possuem o curso de Tecnólogo, equivalente a curso superior, e Ana (T) cursava no momento em que foi entrevistada sua segunda graduação. Carolina (A) iniciou um segundo curso ao mesmo tempo que estava na Rural, mas o abandonou. Oportuno destacar aqui que nenhum dos economistas sequer cogitou a realização de uma segunda graduação concomitante ao seu curso ou depois de finalizá-lo. Problematiza-se o quanto os cursos de Administração e Turismo veiculam a ideologia preconizada pela TCH, em que as competências são méritos capazes de incrementar seu potencial de empregabilidade diante de um mercado de trabalho extremamente competitivo e excludente. Ademais, Covre (1982), quando aponta a ideologia fomentada nos cursos de Administração, mas também naqueles de Economia – embora estes profissionais não tenham sido alvo de sua pesquisa –, explica o quanto a formação desses profissionais concentra-se ao lado do “grande capital”.

Logo, como se pode observar, os jovens profissionais possuem muitas “qualificações” e/ou “competências” profissionais. Essas deveriam lhes facilitar, de alguma forma, a chamada “empregabilidade”; contudo, não é isso que eles vivenciam em seu movimento em direção ao mundo do trabalho, seja buscando a inserção e, posteriormente, tentando a permanência no local conquistado. Ao criticar o discurso da empregabilidade, Silva (2010a) aponta a importância de ultrapassar abordagens meramente economicistas, retomando as discussões capazes de focar a dinâmica das relações capitalistas.

Independentemente da qualificação ou das competências adquiridas, não há vagas para todos os egressos dos bancos escolares, revelando que o problema é muito mais político, econômico, social do que meramente individual. Por exemplo, Pochmann (2007, p. 47) destaca dois aspectos em relação ao crescimento do desemprego juvenil<sup>75</sup> no Brasil, sendo o primeiro deles referente “à rápida expansão

---

<sup>75</sup> Pochmann (2007, p. 46) adota a seguinte definição para desemprego juvenil: “a relação entre o contingente de desempregados na faixa de 15 a 24 anos e a população economicamente ativa de idêntica faixa etária”.

do número de jovens sem ocupação e que procuram trabalho. [...] O segundo aspecto a ser destacado do desemprego juvenil diz respeito à superioridade da taxa de desemprego juvenil em relação à taxa de desemprego total”. Assim, foi Carlos (E) quem, apesar de ainda não ter procurado uma pós-graduação, sintetizou o teor que se quer dar a esta parte do presente capítulo:

*(...) quero tê o título de mestre ou de doutor da área... talvez não da Economia (...) hoje quando cê tem a graduação, apesar de pouca gente no Brasil ter ainda, percentualmente falando, mas pro mercado competitivo é só uma graduação, não é nada demais. (Carlos, E).*

Essa afirmativa aponta o quanto a graduação, nas significações dos entrevistados, não é mais suficiente para garantir um lugar no mercado de trabalho. Retomam-se aqui as palavras de Tanguy (2003), pois para essa socióloga as grandes empresas selecionam aqueles jovens que já possuem um diploma com a intenção de prepará-los para receber outro, de mesmo nível ou de nível mais alto de escolarização. De todo modo, ao decidirem cursar pós-graduação, os jovens profissionais necessitavam, novamente, escolher uma área e um programa que se adequasse as suas preferências; e suas redes de relações sociais, principalmente professores e colegas, auxiliaram nessa etapa, conforme os discursos a seguir.

*(...) até conversava muito com a [orientadora de IC] (...) falava assim, olha, pensa na questão da Antropologia, da Sociologia e tal, (...) aí uma amiga minha (...) porque ela também tava tentando, a gente tava pesquisando na época (...) os programas de pós-graduação, isso a gente terminando a faculdade... nos dois últimos períodos (...) foi muito de Deus, assim, porque foi ela que chegou pra mim com todas as informações. (Vida, T).*

Administrador (A), como já planejava desde seu ingresso na IC seguir na área acadêmica, explica a facilidade para escolher o mestrado: “quando eu cheguei pra fazer a prova (...) sabia tudo, eu só não botei a página, mas os autores (...) os pensamentos, isso tudo já tava

*consolidado na minha mente porque eu fui desenvolvendo ao longo na Iniciação Científica*". Esse entrevistado conta até mesmo que, para cursar mestrado, pediu exoneração do seu cargo público e passou a conviver com a bolsa REUNI: *"no meu trabalho estavam criando empecilho pra eu fazer o mestrado. (...) larguei (...) ... pedi exoneração"*. Contrariamente, Flávia (E) cursava mestrado à época da entrevista e relativiza quanto ao fato de "só" estudar não constituir mais seus projetos:

*(...) era o que, era, era o ideal, falei assim, só vou estudar, vou ter um dinheiro e tal, aí agora, hoje seria um pouco irreal eu largar o meu emprego, com a minha atual renda pra virar bolsista e ganhar mil e duzentos. (Flávia, E).*

O fato de não conseguir sustentar-se com a bolsa de mestrado ou doutorado, superior um pouco mais de um salário mínimo, revela parte do que Alves (2009) encontrou em seus estudos com os jovens da Universidade de Lisboa, que sobreviviam com uma bolsa de pós-graduação.

Chama atenção a valorização pessoal ao realizar uma pós-graduação, expressa nas falas de alguns jovens, notadamente Flávia (E) e Darth Vader (A):

*(...) hoje faço mestrado por satisfação pessoal que profissional o rendimento que vai me dar não paga nem, vai demorar uns cinco anos pra recompensar o que eu gastei pagando, então, assim, é totalmente pessoal. (Flávia, E).*

Por outro lado, esses mesmos entrevistados, em outro momento de suas entrevistas, apontam que essas necessidades pessoais também são mediadas pelo contexto em que estão inseridos. Para Flávia (E), ingressar no curso de mestrado foi um objetivo estabelecido ao longo de toda a sua graduação, em que desempenhou atividades ligadas à pesquisa e com o incentivo de seus professores.

*(...) os professores sempre me orientaram muito pra fazer mestrado, sempre colocaram muito na minha cabeça "ah, seu passo seguinte é fazer*

*mestrado”, tanto que previam até com quantos anos eu ia ser doutora “ah, com vinte e nove, você já vai ser doutora”, faziam as contas e tudo, então eu fiquei muito com aquilo dentro de mim, que eu precisava fazer mestrado (risos). (Flávia, E).*

Já para Darth Vader (A), a necessidade pessoal de uma pós-graduação passa pela vontade de aprofundar conhecimentos que na universidade ficaram à parte.

*(...) fazer uma pós-graduação pra poder... aprender umas coisas a mais, porque aqui você vê um monte de tudo (...), e um monte de nada também, um pouco de tudo e um monte de nada, (...) é superficial, (...) dar uma olhadazinha, ah, tá, tô vendo a água aqui, aí você mete a cabeça debaixo da água quando “cê” faz a, um MBA. (Darth Vader, A).*

Ao refletir sobre a permanência na área acadêmica, Clarice (E) explica que essa busca iniciou-se ao longo do percurso universitário: *“tanto que eu fui dá monitoria, já pensando, assim, um dia dá aula!”*. É interessante observar também a repercussão dos discursos dos professores sobre a área acadêmica, os quais mediaram a escolha de Clarice (E) pela docência e pela pesquisa:

*(...) desde que eu entrei aqui, os meus professores falarem que eles ganham pouco, mas eles têm esse tempo pra viver, assim... (risos) Você trabalha, você vem dá aula, você tem aquele compromisso, você faz algo que cê gosta, você tem, teoricamente, cê tem um certo tempo... (...) mas a visão que eu tenho de fora... é que é algo mais tranquilo e, que... você tem, sei lá, uma qualidade de vida melhor e ainda faz o que gosta, assim... (Clarice, E).*

As palavras de Clarice (E) sobre o discurso de seus professores coadunam-se com a ideia de Alcadipani (2011, p. 346) sobre as atividades do professor nas universidades, pois “a realização pessoal e a

possibilidade de um trabalho que foge das pressões das ocupações tradicionais compensavam a ausência de recompensas pecuniárias mais diretas”. Por outro lado, o autor questiona, na contemporaneidade, essa “compensação”, uma vez que o cenário das organizações educacionais têm incorporado, cada vez mais, a “lógica gerencial” e tornando esse espaço um lugar “inóspito” para os acadêmicos.

Assim, mesmo que os entrevistados apontem uma necessidade pessoal para justificar suas escolhas, essas sempre são mediadas pelo contexto específico em que esses sujeitos se inserem, pela cultura que vivenciam e, dessa forma, “apontando o caráter coletivo em sua vida singular” (ZANELLA et al., 2005, p. 198). Esse é um aspecto crucial do desenvolvimento da subjetividade presente em toda a obra de Vigotsky.

## 6.2 VIVÊNCIAS NO CURSO DE TURISMO: “TURISMÓLOGO, O QUE É ISSO?”<sup>76</sup>

Apesar de os entrevistados, em todos os cursos, ressaltarem a preocupação com a inserção profissional, no curso de Turismo a questão da regulamentação profissional atravessou toda a vivência universitária, uma vez que tal regulação foi sancionada no mesmo ano da entrevista com os bacharéis. Mesmo com o recente reconhecimento da profissão (BRASIL, 2012c), pode-se dizer que esse bacharelado ainda está em processo de profissionalização, nos termos de Dubar (1997) e Bonelli (1999).

*(...) por essa questão da lei, e tal, não ser regularizada, e tal (...) Sentia às vezes, é, aquela questão, será que eu fiz o curso errado, será que eu escolhi, a minha opção foi, foi errada? Eu escolhi, deveria ter tentado alguma outra coisa? (Vida, T).*

Assim, a formação realizada no bacharelado em Turismo na Rural apresentou-se, para os entrevistados, como teoricamente consistente. Contudo, eles apontaram um discurso relativo ao mercado de trabalho como incapaz de oferecer vagas à altura desse alunado teoricamente “competente”. Denunciam ainda a precariedade das condições de trabalho, especialmente nas áreas de Agenciamento e Hotelaria. Os jovens profissionais descrevem suas dificuldades antes

---

<sup>76</sup> Trecho extraído da entrevista de João (T).

mesmo do seu ingresso na universidade, quando estavam conhecendo o curso de Turismo:

*(...) parecia ser promissora, né, pra um futuro, mas eu não conseguia na minha rede de relacionamento ver uma pessoa que tivesse feito esse curso e tivesse ido bem, né (...) Turismólogo, o que é isso? (risos). (João, T, grifos da pesquisadora)*

Antes de ingressar no curso de Turismo, Ana (T) considerava-o “quase um conto de fadas”, mas, ao buscar inserção profissional, observou uma realidade bem diferente. As palavras de Clarice (E), com formação em outro curso de graduação, mas vendo seus pais atuarem na área de Turismo, também revelam as contradições do exercício profissional: “*Turismo nem é profissão ainda, até porque, (...) ... não têm regulamentação pra eles... (...) É, tanto que meu pai não é formado e trabalhava com isso*”. De acordo com a CBO (2002), nem todos os operadores da área de Turismo necessitam de curso de nível superior, sendo exigida apenas a conclusão do EM, aliada a cursos especializados, a cursos de idiomas e à experiência. Ademais, há a formação em nível técnico em Turismo e não apenas a formação superior. Tal recomendação, preconizada pelo próprio Ministério do Trabalho e Emprego (CBO, 2002), assim como a recente regulamentação profissional (BRASIL, 2012c) indicam um maior tensionamento das forças do mercado consumidor desses serviços no qual todos são afetados.

*(...) agora que as prefeituras tão... tão abrindo pra, pra turismólogo, mas isso aí, no Turismo a questão do concurso público é meio complicada, tanto que no próprio, na própria EMBRATUR abriram pra administrador e não abriram pra turismólogo...(Vida, T).*

Ao longo do curso, então, os estudantes foram ampliando suas informações sobre as possibilidades de atuação da futura profissão e conhecendo melhor os dilemas que assolam uma área que deseja passar do *status* de ocupação para o de profissão, para retomar as palavras de

Dubar (1997). Os entrevistados vivenciaram concomitante a sua inserção no campo profissional o reconhecimento da sua profissão.

Ademais, em algum momento, foram cobrados, seja pelos professores, seja por eles próprios, pela escolha por uma das áreas dentro do Turismo.

*(...) comecei a estudar e tal, falei assim, “meu Deus, o que eu vou fazer da minha vida dentro dessa área?”... mas eu tinha assim bem claro na minha mente (...) não queria seguir pra essa área de... como eu falei, de hotelaria e agenciamento. (Vida, T).*

Relevante destacar a alteração que o curso teve em seu nome no âmbito do *campus* novo, autorizado em 2005 com o título de Hotelaria e Turismo (UFRRJ, 2005) e no ano seguinte, apenas Turismo (UFRRJ, 2006a, 2006b). Essas mudanças repercutiram na escolha que os estudantes fizeram pela área de atuação de forma bastante precoce no curso, conforme relata Ana (T): *“primeiro a gente teve que optar ou por Turismo ou por Hotelaria”*. O processo de construção do PPC do curso, em 2006 (UFRRJ, 2006b), repercutiu na vida dos jovens profissionais, embora Mulan (T) não destaque esse aspecto como algo que tenha lhe afetado tão negativamente: *“no começo aí houve uma confusão, até queriam entrar com processo, alguma coisa desse tipo, mas acabou que... num, não teve jeito, né, a gente teve, teve que aceitar (...) e acabou também que eu acabei gostando de outra área, então nem... nem foi preciso”*.

Também foi mencionada pelos estudantes a necessidade de começar a atuar na área desde cedo e, assim, alguns buscaram por conta própria uma complementação do que viam em sala de aula. Vida (T), por exemplo, buscou um curso extracurricular, daqueles preconizados pela CBO (2002): *“cheguei a fazer um curso técnico de guia de turismo... (...) não me identifiquei, não era aquilo que eu queria, até porque eu prezo muito também pela estabilidade... isso foi um dos grandes motivos pra eu querer seguir na carreira da docência de faculdade pública”*. Foi a partir dessa experiência que ela, além de escolher a *“carreira da docência de faculdade pública”*, denunciou as especificidades da área do Turismo, as quais são naturalizadas pelo senso comum como se fossem próprias dessa ocupação/profissão: *“não quis seguir dentro da carreira de Guia de Turismo... porque, pela*

*sazonalidade, digamos assim, quando tá em férias, e tal, várias agências te procurando, mas e o restante do ano? Entendeu?'*. Assim, áreas bastante típicas do operador de Turismo, como o Agenciamento e a Hotelaria, não necessariamente preconizam a atuação de um profissional com formação no ES.

*(...) não me imagino trabalhando numa agência, não me imagino trabalhando (...) num hotel (...) acho um absurdo uma pessoa sair daqui como vendedora (...) Ou alguma coisa do tipo, sei lá, uma atendente no aeroporto, não menosprezando a profissão, mas eu penso, atendente de aeroporto, se a pessoa for bonita e tiver um inglês, um espanhol, for educada, tiver um relacionamento interpessoal legal, saber se expressar e tudo mais, ela vai se dar bem lá... não necessariamente ela vai ter que ficar quatro anos e meio estudando aqui. (Ana, T).*

Diante das decepções com as áreas de atuação e das práticas de estágio em hotéis e agências, uma das estudantes entrevistada, Luana (T), conta suas tentativas de mudança de curso em busca de uma formação mais abrangente. Mulan (T) foi outra jovem profissional a se decepcionar com a futura profissão por conta da dificuldade em encontrar um estágio em Turismo:

*(...) tava há um tempão procurando estágio, não consegui estágio, tava desanimada e, muitas vezes o estágio parecia, assim, que você não precisava ter Turismo, (...) era mais na, na parte operacional, hotelaria, que era o que eu procurava mais, (...) ... às vezes, parecia que se você tivesse um curso de inglês e se você falasse bem uma língua, você não precisava tá fazendo... a faculdade. (Mulan, T).*

Em relação ao estágio, as oportunidades oferecidas aos estudantes referiam-se a aspectos técnicos e operacionais da ocupação, o que foi destacado na fala de Mulan (T). Portanto, Mulan (T) tangencia um ponto muito caro a sua área de atuação: quais conhecimentos seriam próprios do bacharel em Turismo e quais atividades seriam de um técnico ou

tecnólogo em Turismo? Outro ponto crucial está relacionado com os pré-requisitos para a prática supervisionada do estágio: a fluência na língua inglesa seria realmente um pré-requisito? Para essa entrevistada, essa cobrança foi tão forte a ponto de ela buscar não só um curso de idiomas extracurricular, mas dois: “*eu fiz inglês e eu estudei dois anos de francês durante a faculdade...*” (Mulan, T). Como já falado, a CBO (2002) recomenda para esse profissional, o turismólogo, o domínio de idiomas. Não bastassem esses cursos de idiomas realizados, Mulan (T) – assim como Economista (E) e Carlos (E) –, como se verá posteriormente, procurou um intercâmbio após a realização do seu curso de graduação em que trabalhou num hotel de língua inglesa.

Luana (T), decidida a finalizar sua graduação, mesmo decepcionada com o curso, comenta sobre o projeto de extensão do qual participou e que lhe permitiu ressignificar alguns pontos sobre a atuação profissional do turismólogo: “*Esse eu nem ia fazer, eu ia fazer só pra complementar as horas... (...) Mas acabou que eu gostei, foi um dos que mais gostei mesmo foi esse (...) as pessoas que tavam lá da comunidade, que elas tavam aprendendo, tavam ganhando o dinheirinho delas, isso que eu gostei*”. Em seus aspectos mais gerais e sem a pretensão de avaliar o curso, mas exclusivamente compreender o processo de significação dos sujeitos, esses apontaram suas percepções sobre o curso que realizaram.

*(...) um curso que, justamente pelo fato de lidar com a viagem, é... do, do encontro de pessoas que têm motivações, desejos, necessidades diferentes, e o profissional de Turismo pensar o planejamento considerando a diversidade de pessoas que buscam estilos diferentes, prazeres diferentes (...) você acaba tendo que... é, olhar pra sociedade de uma forma a compreendê-la, e não julgar, é... o comportamento, uma escolha de uma, né... do indivíduo como algo certo e errado, então, acho que o grande aprendizado pra mim foi compreender conceitos, né, então, etnocentrismo, sustentabilidade, é... (João, T).*

O curso de Turismo preconiza em seu PPC (UFRRJ, 2009b) a realização de viagens e eventos ao longo de seu desenvolvimento como complementação dos conteúdos ministrados em sala de aula, o que foi apresentado como diferencial por uma das entrevistadas:

*(...) as viagens também na faculdade, que eu conheci vários lugares pela faculdade... ônibus (risos), (...) ... aí a gente foi pro Rio Grande do Sul, a gente foi pra Paraíba de... (...) Mas eu sei que foi bem legal e, a gente teve várias viagens técnicas, menores, pra Minas, o pessoal foi pro Espírito Santo... pra Angra (...) a integração com a turma, a gente tá junto de... de aprender a socializar... foi legal, eu gostei bastante! (Mulan, T).*

Ao finalizar tal subitem, recorre-se ao discurso de João quando justifica sua busca por outro curso de graduação mesmo antes da sua formatura em Turismo: *“fiz o, o curso porque é próximo da minha residência (...) era de manhã, eu estudava aqui à noite (...) fui com o seguinte pensamento, por isso que eu fiz os dois cursos de graduação... na pior das hipóteses, se não der certo de um lado, eu tento de outro”*. Em que pese o fato de João utilizar-se do discurso da empregabilidade – discurso esse criticado por vários autores (ANTUNES, 2005a; DUBAR, 2009; FRIGOTTO, 2011; GENTILI, 2009; SILVA, 2010a) – para constituir um perfil desejável, foi essa segunda graduação que lhe possibilitou a inscrição em um concurso para a vaga de professor do ET e não o curso de Turismo. Ana (T) foi outra jovem a buscar uma segunda graduação, qual seja, Administração, para “aumentar” suas chances de ingresso laboral. Logo, essa foi uma forma que os entrevistados encontraram de inserir-se no mercado de trabalho. Assim, diferente dos cursos de Administração e Ciências Econômicas, foi observado no curso de Turismo a busca por outras graduações.

Além de tudo isso, Ana (T) indica sua preferência em retornar aos bancos escolares superiores a estar atuando profissionalmente na área do Turismo:

*(...) o processo que eu fiz não tinha condições de um aluno de Turismo tentar essa vaga, (...) Eu só consegui porque eu era aluna da Administração, mas eu tenho certeza que o fato de ser formada em Turismo foi um diferencial pra eu conseguir a vaga. Aí, quer dizer, é tudo meio contraditório, né. Se eu fosse (...) aluna de Turismo, eu não conseguiria, mas como eu sou formada em*

*Turismo (...) fazendo Administração aí eu consigo? (Ana, T).*

Destarte, foram unânimes os relatos dos jovens profissionais em relação ao mercado de sua profissão. Narraram, principalmente, as dificuldades de inserção laboral e as alternativas utilizadas por eles para enfrentar essas dificuldades, nem todas necessariamente relacionadas com os conhecimentos aprendidos durante a graduação em Turismo. A forma como esses sujeitos internalizam a realidade que os cerca produz efeitos sobre sua subjetividade e afeta seus sentimentos, suas vontades e suas formas de lidarem com o mundo, subjetiva e objetivamente.

### 6.3 VIVÊNCIAS NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO: “VAI PROCURAR O ESTÁGIO”<sup>77</sup>

No curso de Administração também foram identificadas concepções sobre a profissão anteriormente ao ingresso no curso universitário. A primeira refere-se ao perfil generalista do curso, razão pela qual poderia ser uma das opções universitárias com maior capacidade de adaptação ao mercado de trabalho. Não é à toa que esse é o curso com o maior número de matrículas no Brasil (BRASIL, 2010b). Larissa (A) e Darth Vader (A), assim, comentam sobre a “versatilidade” do currículo em Administração:

*(...) muita gente fala isso da Administração, que administrador estuda um pouco de tudo e não sabe nada! (...) Mas aí eu, eu quis, porque eu achava que era uma, uma profissão que poderia me abrir vários leques. (Larissa, A).*

Nesse relato evidencia-se o perfil do curso como empresarial, voltado a administrar empresas, inclusive o nome original de vários cursos em Administração no Brasil. Identifica-se no discurso de Larissa (A) o tipo de formação mais “vanguardista”, conforme a denominação referida por Covre (1982).

Inicialmente, Darth Vader (A) também questionou se esse seria um curso endereçado ao empresariado:

---

<sup>77</sup> Trecho extraído da entrevista de Administrador (A).

*Ah, é um curso de filhinho de papai, é o cara que já tem empresa, e tal, não é bem assim, a realidade não é essa. (Darth Vader, A).*

Assim, diferentemente de um perfil vanguardista, o mesmo curso poderia apresentar também outro perfil, mais voltado para o *know-how* e, portanto, de um tipo mais “conservador” (COVRE, 1982). Nesse sentido, as disciplinas ditas humanas e sociais são consideradas como desprovidas de um senso mais prático, logo, de uma funcionalidade. Darth Vader (A) foi o único entrevistado a indicar certa inadequação de alguns componentes curriculares do curso de Administração.

*Era um saco, Sociologia, essas matérias chatas demais, sabe, que, assim, não te dá nenhuma visão profissional, (...) Sociologia, Psicologia, Cálculo, Contabilidade. (Darth Vader, A).*

Sposito et al. (1989) já haviam mencionado, em seu estudo sobre alguns cursos noturnos frequentados por trabalhadores-estudantes, a distância entre os conhecimentos propostos pela IES e a visão pragmática e utilitarista, que “acredita ter sentido estudar só aquilo que supostamente seria aplicável” (SPOSITO et al, 1989, p. 106).

Essa visão pragmática, porém, não se aplica apenas à realidade dos cursos noturnos, tampouco a uma área específica de conhecimento. Alcadipani (2011) já alertava, desde o fim da década de 1990, que as universidades passavam por um processo de “McDonalddização”<sup>78</sup> em que traziam para seu interior a lógica gerencial como a solução para os seus problemas, tal como uma “fábrica de sardinhas” o faz. Segundo o autor, desde aquele momento, os cursos passam a ser oferecidos como um produto, “enlatados”; e, dentre outras características, houve/há “o esvaziamento da reflexão, os ataques à liberdade acadêmica, a busca por ensinar aquilo que supostamente funciona, o uso desenfreado de apostilas, a transformação do aluno em cliente, a difusão de formas de avaliação de desempenho de professores similares” (ALCADIPANI, 2011, p. 346).

De forma análoga, Carolina (A), ao fazer o estágio obrigatório de seu curso, problematiza a distância que separa teoria da prática:

---

<sup>78</sup> Alcadipani (2011) refere-se ao trabalho que escreveu em conjunto com Ricardo Bresler, em 1999.

*Você, na faculdade é muita teoria... ali [no estágio], e aí você percebe que muita das coisas da teoria não são aplicáveis na prática (risos). Você consegue ver isso, bom, na teoria é uma coisa, agora na prática é outra. (Carolina, A).*

No entanto, foi Administrador (A) quem definiu o perfil do curso como “empresarial”, em que o estágio e as atividades empreendedoras, assim como a EJ têm papel primordial para a formação, conforme o PPC de Administração (UFRRJ, 2009a):

*(...) tive uma concepção empresarial “vai procurar o estágio, porque do estágio você entra pra empresa” como se isso fosse mesmo um passaporte pra trabalho... (...) o estágio é um ícone no, na Administração. (Administrador, A).*

Carolina (A) apresentou uma impressão complementar ao que Administrador (A) já havia pontuado. Os demais entrevistados, portanto, apontaram o estágio como uma atividade bastante própria com a vocação do curso de Administração:

*Administração é um curso diferente de, por exemplo, sei lá, Pedagogia, ou Engenharia que o cara faz estágio lá no final do curso, aqui se você não começar cedo (...) tá ralado, não vai conseguir, com muita sorte ele consegue algo mais pro final. (Darth Vader, A).*

Exceto para Carolina (A) e Administrador (A), para os demais administradores ingressar no mercado de trabalho, pelo estágio, consistiu em uma das tarefas basilares desde o início do curso. Quanto aos estudantes do curso de Administração, Rocha-de-Oliveira e Piccinini (2012, p. 72) afirmam que a realização do estágio torna-se obrigatória para uma futura ocupação: “é por meio dele que inicia a construção do currículo profissional, que se tornou a credencial necessária para conseguir um emprego, confirmando que o diploma (ou, no caso dos estudantes, o período do curso em que se encontram) é apenas um requisito”. Continuam os autores a afirmar que, nos

processos de seleção, são valorizadas “competências” aprendidas no dia a dia do trabalho mais do que a formação superior.

Administrador (A), além de nomear o perfil do curso como empresarial, também aponta críticas quanto aos vínculos precários de alguns estágios, fato esse encontrado nos resultados de Rocha-de-Oliveira e Piccinini (2012): “*não queria fazer mais estágio, porque eu sabia que eu não ia crescer, ali, porque eu sabia que eu ia virar uma mão de obra barata pruma empresa, (...) a minha crítica foi construída desde o Ensino Médio (...) quando eu tô aqui, (...) já sei o que eu significo*”. Não por acaso, mas a partir das significações produzidas pelas marcas sociais em sua trajetória – destaca-se, por exemplo, o fato de trabalhar desde os 10 anos de idade, de cursar uma graduação em idade “*mais avançada*”, de auxiliar seus pais com o sustento familiar, dentre outras –, Administrador (A) foi o único, dentre os egressos do curso de Administração, a relatar a participação em Iniciação Científica durante o período acadêmico. Ele enfatiza que, além de ser “um momento rico” para ele, a IC o desafiou:

*(...) compreender o que que era a docência, qual era o papel da Educação, é, como é que é, o compromisso, a Educação como algo que não é neutro, o compromisso político, o que eu poderia juntar da minha trajetória política e, e tentar transformar isso, é, pra Educação, ou, por meio da Educação. (...) Então isso me, me, me cresceu, me encantou, é, me romantizou a docência (risos) (...) eu queria fazer mestrado, eu queria dar continuidade... (Administrador, A).*

O estágio, realizado como utilização de “*mão de obra barata*” (Administrador, A) ou como complementação das atividades de sala de aula, foi concluído por todos os administradores aqui entrevistados, uma vez que no PPC de seu curso (UFRRJ, 2009a) essa atividade é curricular e obrigatória. Assim, muitos não sabiam como realizar essa tarefa e, nesse caso, alguns agentes de integração entre as empresas e a universidade, e outras IES, foram citados como facilitadores da tarefa de busca de um estágio:

*(...) não lembro bem como é que fui apresentar ao CIEE,<sup>79</sup> eu acho que foi, por exemplo, eu fui em Semana Acadêmica na UERJ, fui eu e foi um pessoal da minha turma, (...) algumas coisas assim, participava, foi bastante interessante de ir lá. (Darth Vader, A).*

Para além do estágio, o *trainee* e a EJ também foram evidenciados nas entrevistas de Darth Vader (A), Larissa (A) e Diego (A). Nas palavras de Darth Vader (A), após alguns estágios, “o *trainee* era o próximo passo”. Para Larissa (A), essa opção veio bem antes, ainda no primeiro ano de sua graduação, pela divulgação pelo seu pai de um processo *trainee*<sup>80</sup> de uma multinacional, relacionada àquela empresa na qual o seu pai trabalhava, evidenciando a importância das redes de relações sociais (SILVA, 2010a) para a inserção laboral. Ademais, por meio desse programa de *trainee* Larissa (A) permaneceu numa multinacional durante dois anos e, em seguida, foi contratada antes mesmo da sua formatura em Administração. Ela argumenta que, apesar de muito trabalho, tinha certa autonomia quando da finalização dos estudos universitários:

*(...) eles entendiam de uma certa forma, porque realmente eu era muito nova, (...) ... e tava fazendo faculdade, (...) ... e eu sempre falei pra eles, (...) ... que eu dava muito valor a minha faculdade, que eu queria me formar. (Larissa, A).*

Apesar de Larissa (A) afirmar o quanto valorizava a universidade, era no trabalho que ela mais empreendia seus esforços. Darth Vader (A), com um discurso diferenciado, reconhece que, ao se dedicar muito mais ao *trainee*, a universidade acabava ficando em segundo plano:

*(...) fiquei lá 11 meses, (...) foi quando eu saí de lá... as notas lá embaixo, né, assim, lá embaixo não, uma coisa que dava pra levar, tinha outras*

---

<sup>79</sup> Refere-se ao Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE).

<sup>80</sup> O Programa *Trainee* refere-se aos programas de integração do formando ou diplomado no ensino superior com as organizações, sobretudo multinacionais, com o foco de desenvolver seus futuros dirigentes.

*coisas que não, eu não me esforçava pra aumentar nada. (Darth Vader, A).*

Sposito et al. (1989, p. 98) também identificaram em seus sujeitos de pesquisa o “sentimento complexo que oscila entre a alegria e a constatação de um sacrifício”, seja antes do ingresso à universidade, na batalha pelo vestibular, seja posteriormente, quando há uma tentativa de finalizar os estudos superiores. Para esses autores, além de tudo isso, somava-se uma complexa teia de expectativas “diante da possibilidade de vir a ser portador de diploma”. Para os entrevistados nesta tese, esse sentimento complexo e oscilante parece ter muita coerência com a vivência acadêmica narrada.

Finalmente, numa tentativa de abarcar um perfil para o curso que realizou, Moisés (A) enfatiza a questão dos relacionamentos “interpessoais” como uma forte contribuição em sua vida profissional. Apesar de falar da importância das redes de relacionamento que alguns consultores intitulam de *Networking*, o jovem profissional identifica certo incômodo no uso das suas redes:

*(...) eu acho que ainda tenho um pouco isso... de não ser um... um, um usurpador, não sei se é bem esse o termo. (...) Mas de ter relações de troca, que elas são importantes, por mais que a gente não queira aceitar, de repente, elas são fundamentais. (Moisés, A).*

Não obstante, o sujeito dá-se conta de alguns problemas no uso instrumental de suas redes de relacionamento, mas ainda as considera importantes para o trabalho do administrador, assim como reconhece os empresários sobre o profissional da Administração divulgado na pesquisa do CFA (2011). Essa constatação é muito semelhante às reflexões apontadas por Sposito et al. (1989), especificamente quanto a uma suposta *função socializadora* da universidade, presente nos cursos noturnos. Essa *função socializadora*, segundo Sposito et al. (1989) e como visto aqui nas trajetórias dos entrevistados, habilita o alunado para o setor terciário do mercado, em que a técnica predomina menos do que aquelas habilidades aprendidas na prática da universidade, tais como expressão verbal, atitudes de iniciativa, facilidades no relacionamento entre as pessoas, por exemplo, o que lhes asseguraria certo espaço nesse mercado de trabalho, considerando suas expectativas de trabalho, em

geral, fragmentadas. Dubar (2009, p. 137), a partir da análise francesa sobre as relações de trabalho, identifica “palavras novas para uma relação, de fato, antiga: a do ‘profissional’ e de seus clientes, a relação de serviço”.

#### 6.4 VIVÊNCIAS NO CURSO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS: “VOU SER SÓ UM ECONOMISTA”<sup>81</sup>

No curso de Ciências Econômicas observou-se a participação dos jovens profissionais entrevistados tanto em atividades de monitoria e IC – nos casos de Carlos (E), Clarice (E) e Flávia (E) –, como em estágios extracurriculares, o que ocorreu nos casos de Economista (E), Carlos (E) e Fernanda (E). Tal fato denota coerência com o PPC de Ciências Econômicas (UFRRJ, 2009c), o qual atribui ao estágio um papel coadjuvante na formação profissional dos estudantes, uma vez que nesse curso a prática supervisionada do estágio faz-se opcionalmente, por iniciativa do graduando. Isso pode permitir que alguns estudantes possam decidir-se de uma maneira mais autônoma quanto às áreas de atuação da Economia.

*Fiz um pouco de cada coisa (...) então já tinha cansado de fazer academia, de faculdade, então vamos trabalhar, fui fazer estágio, aí do estágio eu gostei, eu achei que eu tinha sido mais feliz trabalhando dentro da empresa. (Carlos, E).*

Dessa forma, a orientação do PPC de Ciências Econômicas (UFRRJ, 2009c) permite ao estudante escolher a forma pela qual realizará suas atividades complementares, tendo tal exigência se revelado nos discursos dos entrevistados, como, por exemplo, Carlos (E).

Logo, a forma como esses jovens profissionais “preencheram” seu tempo ao longo da graduação em Ciências Econômicas decorreu de alguns fatores, como, por exemplo, a oferta de projetos de pesquisa ou extensão pelo corpo docente do departamento ou pela estrutura do curso.

*(...) primeira pergunta dele [professor] foi assim “cê fala francês?”, aí eu falei não! (risos) Ele “Ah, porque eu tenho um projeto, eu queria que*

---

<sup>81</sup> Trecho extraído da entrevista de Carlos (E).

*... você participasse, mas se você soubesse uma língua estrangeira seria bom!”. Aí a gente ficou naquele papo de ter o projeto, aí quando saiu a bolsa ele me chamou e eu tive a primeira bolsa de Iniciação Científica em História. (Flávia, E).*

Carlos (E), um dos entrevistados que moravam nas proximidades da Rural e tinham suporte da sua família, que lhes possibilitava o desenvolvimento da vida acadêmica, menciona o quanto queria aproveitar todas as oportunidades disponíveis. No trecho a seguir, Carlos comenta sobre a experiência da monitoria, que ele desejava, mas, pelo fato de já ter uma bolsa de estudos na modalidade de IC, não podia acumular mais uma bolsa de estudos:

*(...) lembro que tinha um amigo que queria fazer também, porque era importante pra ele ter no currículo mais ele não tinha muito tempo pra dar, aí eu falei, faz fica com a bolsa que eu fico como voluntário, aí eu vou lá e dou a Monitoria. (Carlos, E).*

Clarice (E), outra jovem economista a participar de atividades de monitoria e IC, conta como foi desenvolvendo seu percurso acadêmico na Rural através das pesquisas. Clarice (E) ainda menciona essa participação na pesquisa e como conseguia conciliar essas atividades e os componentes curriculares previstos no PPC de Economia:

*(...) sempre estudei, fui boa aluna a graduação inteira, mas... sobra tempo, assim, né, (...) o curso aqui de Economia é um curso muito bom, sabe, bem puxado. (...) cê via que o nível de reprovação era altíssimo, assim e... eu não reprovei. (Clarice, E).*

Além de tudo que já foi mencionado em relação a esse curso, especificamente, perceberam-se nos discursos de Economista (E) e Carlos (E) preocupações em relação aos conteúdos veiculados durante sua vida acadêmica, os quais possuíam vinculação direta com a sua atuação nos estágios ou mesmo em suas práticas cotidianas.

*(...) em vários momentos durante o curso, você acaba falando, será que isso tem, tem a ver realmente com o que eu quero, será que eu vou usar isso alguma vez na minha vida? (...) Mas aí quando a gente se forma que a gente passa a ver isso... poxa, eu estudei aquilo que de repente eu achei que seria desnecessário, mas num, não foi desnecessário... (...) algum momento da sua vida, você... (...) vai aproveitar aquilo ali... (Fernanda, E).*

Assim, ao final de seus cursos de graduação, a maioria dos entrevistados referiu a abrangência da sua área de formação, da qual não fazia ideia ao ingressar na Rural:

*(...) antes de entrá na faculdade, eu pensava que era algo muito grande, assim, nossa, eu vou ser economista... depois quando eu tava me formando, eu pensei, cara, vou ser só um economista, (risos) eu tenho que fazer mais alguma coisa! (Carlos, E, grifos da pesquisadora).*

Diante da aproximação do término da universidade, então, muitos colocam em xeque a própria capacidade de atuação profissional, o que também foi constatado no estudo de Dias (2009) e Dias e Soares (2009) com universitários formandos.

Economista (E) e Carlos (E) foram os economistas no grupo desses entrevistados que, ao finalizarem a graduação, se mantiveram nas organizações nas quais faziam estágio, tendo sido promovidos após a formatura.

Ao findar este capítulo, resumem-se algumas peculiaridades quanto à formação e aos movimentos laborais dos entrevistados em cada um dos bacharelados investigados. No Turismo, a formação foi tipicamente caracterizada pelo tripé pesquisa–ensino–extensão, enquanto sua atuação foi reduzida aos empregos oferecidos, geralmente temporários e disponíveis em agências e hotéis, os quais não oferecem salários compatíveis com o nível de bacharelado nem exigem a graduação como pré-requisito para as vagas disponíveis. Assim sendo, todos trabalhavam no momento da entrevista, apenas uma fora da área de atuação, no serviço público e num cargo de EM. Uma das jovens

tinha um emprego temporário e três deles acumulavam bolsas de estudos, além de outras atividades profissionais.

Na Administração, a referência principal durante o curso foi o estágio, a EJ e os processos de *trainee* oferecidos por multinacionais. Dessa forma, a atuação após a formatura refletiu esse contexto e foi predominantemente buscada em organizações multinacionais. Dois sujeitos encontravam-se sem nenhuma atividade remunerada no momento da entrevista, um ministrava aulas, um era servidor público em cargo do EM e os outros dois atuavam em multinacionais dentro de suas áreas profissionais.

Finalmente, o curso de Ciências Econômicas possibilitou ao alunado uma experimentação em diferentes áreas de atuação, seja na esfera pública, seja na privada. Nesse curso, os estudantes não mencionaram a distância entre a teoria e a prática. A atuação dos economistas após a formatura, dessa forma, foi bastante diversificada, mas nesse bacharelado apenas uma das jovens não se encontra realizando atividades de economista.

Evidencia-se, portanto, a marca da universidade na vida dos entrevistados, ampliando seus vínculos para além dos familiares e escolares, como também mencionou Teixeira (2002). Esses vínculos foram construídos, particularmente, com os colegas de curso e com os professores, que mediaram as vivências acadêmicas dos entrevistados, transformando definitivamente suas vidas. Assim, novos projetos de vida e profissionais foram sendo arquitetados conforme vivenciavam a academia.

A universidade, apesar de constituir referência para todos os entrevistados, não foi suficiente para os jovens tornarem-se profissionais, assim como Franzói (2006) definiu em seu estudo empírico. Para efetivar a profissionalização, isto é, o processo de tornar-se um profissional, de acessar um “espaço profissional”, de acordo com Franzói (2006), o jovem necessita, para além da esfera da formação, inserir-se no mercado de trabalho, assim como uma rede de articulação entre a sua formação e a inserção. Ao findar a universidade, havia uma preocupação com a conquista desse “espaço profissional”:

*O sentimento que fica é medo, né. O sentimento que fica é “e aí?”, terminei e não tô empregada... terminei... minha profissão não é regulamentada, as pessoas não sabem nem o que que eu sou direito, que que eu faço (...) É esse o, o sentimento, a pessoa não saber pra onde ir, quê*

*que vai acontecer, passou quatro anos e meio aqui e você tem a, a intenção de, de se firmar numa empresa legal, de crescer. (Ana, T).*

Em que pese a lógica liberal veiculada no sentimento de ingressar “numa empresa legal”, do crescimento e, possivelmente, de um projeto de mobilidade social ascendente pelo caminho da profissão, nas palavras dos entrevistados encontra-se um sentimento revelador de um caminho angustiante e doloroso, como visto nas trajetórias dos participantes da pesquisa de Franzói (2006).

## 7 AS TRAJETÓRIAS LABORAIS E AS CONCEPÇÕES DE TRABALHO

---

É o tempo de novos (des)empregados, de homens empregáveis no curto prazo, através das (novas) e precárias formas de contrato.

Graça Druck

Neste capítulo pretendeu-se, a partir da narração das/pelas trajetórias laborais, analisar os movimentos laborais dos jovens profissionais e, assim, responder ao terceiro objetivo específico da pesquisa. Dessa forma, lembrando Demazière e Dubar (2006) e Dubar (2009), ao proporem as formas identitárias como categoria de análise, as quais religam os processos identitários a duas dimensões do social, a biográfica e a relacional, buscou-se fundamentar o presente capítulo na dimensão biográfica, dando destaque ao caráter processual das trajetórias, evidenciado na noção de movimentos. Os indicadores que nortearam a construção da análise desse núcleo de significação, qual seja, a Trajetória laboral, foram, então, as “Narrações do passado” e as “Antecipações do futuro”.

### 7.1 NARRAÇÕES DO PASSADO

As narrações do passado foram organizadas em torno das trajetórias laborais dos entrevistados em sua intersecção com a universidade. Desse modo, uma primeira síntese é apresentada em torno das narrações do passado laboral: 7.1.1 antes da Universidade Rural – incluindo vivências da infância –; 7.1.2 durante a universidade; e 7.1.3 após a formatura na universidade. Destarte, é a partir do relato de alguma brincadeira de suas infâncias que se inicia tal parte deste capítulo.

*(...) bombinhas, aquelas, pááá, estouro pequeno, estalinho, tinham umas bolas que batiavam, pá, estouravam, eu tinha um, um negócio de madeira, aí, eu vendia com o meu avô... (Darth Vader, A).*

As trajetórias laborais iniciam-se desde muito cedo na vida de alguns entrevistados, ainda que esses não as considerem como parte de

sua vida laboral. Interessante o fato de a maioria sequer mencionar uma experiência da sua vida infantil. Outro fato é que os entrevistados João (T), Luana (T), Mulan (T), Larissa (A), Economista (E), Administrador (A) e Darth Vader (A) quase sempre remetem o cuidado ou a supervisão de um adulto enquanto realizavam tais brincadeiras. Num primeiro momento o faziam com auxílio de alguém, como seus pais, tios e tias e avós, e posteriormente conseguiam realizar com relativa autonomia a atividade aprendida. Em alguma medida, essas experiências remetem ao processo de internalização do meio sociocultural em que esses sujeitos vivem, atuando também sobre esse meio (VIGOTSKY, 1930/2007).

De todo modo, ao observar a trajetória dos pesquisados antes, durante e depois da graduação, é possível fazer alguns apontamentos. No período anterior à universidade, 10 dos entrevistados não desenvolveram nenhuma atividade de trabalho, dedicando seus esforços exclusivamente à conclusão do EM, conforme situação relatada por Pochmann (2007) em relação aos jovens de alguns países europeus. Cabe lembrar, por outro lado, que a antecipação do ingresso no mundo do trabalho não se refere apenas a uma escolha individual, mas também se relaciona a aspectos socioeconômicos. Importante observar, no grupo dos entrevistados que não trabalhava antes do ingresso na universidade, as condições socioeconômicas de suas famílias, as quais possibilitaram que eles permanecessem “apenas” estudando.

No grupo que desenvolveu atividades laborais antes do período universitário, dois deles referiram-se a atividades decorrentes do estágio desenvolvido no curso do ET; portanto, trabalho precoce, mas com caráter formativo. Quatro deles tiveram empregos cujos vínculos foram precários, geralmente com salários baixos. Alguns desses cargos foram de vendedor, auxiliar de serviços gerais e atendente de *telemarketing*. Esse resultado aproxima-se do que Silva (2010b) apontou sobre as experiências de trabalho no período da graduação de seus sujeitos de pesquisa, também egressos de uma IES.

Foi a partir do ingresso na universidade que os jovens buscaram uma inserção mais efetiva no mundo laboral. No caso desta tese, as atividades desenvolvidas na graduação foram predominantemente acadêmicas, mas com a ocorrência de estágios e programas *trainee* e, após seu término, apenas dois deles encontravam-se sem nenhuma atividade remunerada na hora da entrevista; no entanto, uma delas estava se preparando para prestar concursos públicos e o outro,

buscando um emprego formal<sup>82</sup>. Retomando as palavras de Silva (2010a, p. 257), convém esclarecer a inserção profissional de jovens graduados: “não se faz com rupturas, mas antes com continuidades e reencaminhamentos, a partir de determinadas estruturas previamente construídas e em constante reconstrução. O diploma de graduação não é o marco zero da vida profissional dos jovens”. O Quadro 5 mostra essa configuração.

---

<sup>82</sup> Sato (2013), ao investigar as relações da Psicologia com os trabalhos não regulados, identifica um “*script* a ser seguido” por algumas categorias de trabalhadores desempregados, pois seguem à risca a “cartilha” para continuar empregáveis.

Quadro 5 – Vivências laborais dos jovens profissionais organizadas por períodos: antes, durante e depois da conclusão do bacharelado na Rural

	Antes da universidade	Durante a universidade	Pós-universidade
Vida (T)	-	Extensão → IC	Mestrado (bolsa) → Tutoria EaD (bolsa)
Ana (T)	-	<i>Telemarketing</i> → IC → Monitoria	Estágios (2ª grad.) → Tutoria EaD (bolsa)
João (T)	-	Monitoria → ME	Cargo público ES → Mestrado → Tutoria EaD
Mulan (T)	Estágio ET	Extensão → Estágios (privadas)	Intercâmbio → Trabalho temporário
Luana (T)	-	Estágios (privadas) + Extensão + Cargo público EM	Cargo público EM
Moisés (A)	Vendedor (1 mês) → AOSD (cooperativa) → Assistente (cooperativa)	Cargo público EM → EJ	Cargo público EM
Administrador (A)	Assist. adm em lojas e na empresa familiar	IC → Cargo público EM	Mestrado (bolsa) → Professor ES
Carolina (A)	-	Estágio (privada) → Trabalho voluntário	*
Darth Vader (A)	-	Estágios (público e privadas) → ME → <i>Trainee</i>	Cargo Multinacional → **
Larissa (A)	-	<i>Trainee</i> Tecnólogo → Cargo Multinacional	Analista Multinacional
Diego (A)	-	EJ → ME → Estágios	Cargo empresarial
Economista (E)	-	<i>Work Experience</i> (operário indústria) → Estágios (público e privada)	Cargo empresarial
Clarice (E)	<i>Telemarketing</i> → Empresa familiar	IC → Monitoria	Mestrado (bolsa)
Carlos (E)	Estágio ET	Monitoria → IC → ME → Estágio (privada)	Cargo empresarial
Flávia (E)	-	IC	Cargo público ES
Fernanda (E)	Estágio ET → Professora inglês	Estágio público	Cargo público EM

Fonte: Dados da pesquisa. Notas: \* Aguardando nomeação em concurso EM. \*\* Demitido, realizando entrevistas de emprego para cargos de sua escolaridade.

Assim, após um breve contato com as trajetórias engendradas pelos entrevistados, pode-se iniciar a análise sobre alguns aprofundamentos e sobre os movimentos dessas trajetórias vivenciadas de forma particular. Tais destaques, de alguma maneira, foram compartilhados pelos sujeitos entre si, ainda que não se conheçam, revelando que mesmo a experiência particular se pauta em determinada coletividade (ZANELLA et al., 2005).

### 7.1.1 Antes do ingresso na Rural

Apesar de alguns interlocutores mencionarem atividades laborais em suas infâncias, nenhuma dessas experiências pode ser caracterizada como um emprego, uma vez que não vendiam sua força de trabalho, dentre outras características típicas da relação empregatícia. Diferentemente dos outros, Administrador (A) e Moisés (A) iniciaram suas vidas laborais mais precocemente, em torno de 10 anos de idade para o primeiro e alguns anos mais tarde para o segundo entrevistado. Administrador (A), apesar de não receber remuneração, tinha atividades típicas de um trabalhador assalariado na empresa do pai. Já Moisés (A) inicia sua vida laboral como auxiliar numa loja:

*(...) trabalhei numa lojinha assim... de produto de criança (...) foi por um mês. Até porque... a senhora lá tava me explorando. (Moisés, A).*

Os demais pesquisados, em geral, relataram o início do trabalho com as atividades de estágio do curso técnico, na época correspondente ao EM. Ana (T), que desistiu do curso técnico, relaciona esse tipo de ensino com o início das atividades laborais remuneradas, pois afirma: “sabia que era uma oportunidade de começar a trabalhar cedo”. Pochmann (2007) sugere aos jovens evitar o ingresso precoce no mercado de trabalho, pois quanto mais tempo puderem se dedicar aos estudos e à vida cultural, provavelmente, poderão concorrer em melhores condições aos postos de trabalho ofertados. Ainda assim, o ensino de nível técnico é uma forma de acesso ao mercado de trabalho, mas vinculada ao aspecto formativo. Mulan (T), Fernanda (E) e Carlos (E), por outro lado, concluíram o curso de nível técnico com a realização de estágio:

*Que teve um salário certinho, que eu tive que abrir conta no banco pra receber, foi. (...) Foi minha primeira experiência. (Mulan, T).*

*(...) esse estágio, na verdade, não foi um trabalho, foi, eu nem recebia nada, eu pagava pra ir, foi só pra ter uma experiência mesmo. (...) a própria instituição, ela tinha uma disciplina de estágio... (Fernanda, E).*

*Eu fiz um estágio de 400 horas, de eletrônica... (...) Foi meu primeiro salário. (...) Eu nunca tinha trabalhado. (Carlos, E).*

Esses entrevistados relatam o estágio do ET como curricular, referenciando aspectos da empresa concedente, como o recebimento do salário e a regulação das horas, assim como destacam aspectos da instituição escolar, como a orientação da atividade por meio de uma disciplina curricular e a vinculação com os conteúdos aprendidos em sala de aula, que seria, em tese, a finalidade de qualquer estágio (BRASIL, 2008b). Além disso, Fernanda (E) é uma das entrevistadas que relatam a importância da atividade de estágio do ET para um melhor posicionamento diante das escolhas futuras:

*(...) só que eu já vi que não era a minha área... que eu fui ver a prática mesmo, como é que era em hospital... mudei totalmente de opinião. (Fernanda, E).*

Como já apontado, Tanguy (2003) explica que esses estágios podem contribuir de alguma forma para o conhecimento do futuro trabalho, dentre outros pontos já destacados no capítulo anterior. É provável que as experiências relacionadas aos estágios dos cursos técnicos tenham contribuído para a reflexão sobre o trabalho e a vida futura dos jovens.

Moisés (A) foi um dos egressos do curso do ET a não passar pela experiência do estágio. Logo, conforme ele mesmo aponta, não sabia exatamente como procurar um emprego.

*(...) prestei o primeiro vestibular, 2002 prestei de novo (...) até marcou assim, minha mãe chegou*

*pra mim, “meu filho, não deu de novo” (...) “Tem que arranjar um trabalho” (...) após ela me dizer isso no outro dia eu saí e fui procurar um emprego. (...) não sabia como proceder. Voltei e falei com o rapaz “volta amanhã!”. No outro dia voltei e ao chegar lá, tinha uma fila imensa. (...). “Tenho Auxiliar de Serviços gerais” e [a recrutadora] escreveu lá, ASG. (Moisés, A).*

Apesar de Moisés (A) ter realizado curso técnico durante seu EM, não sabia como realizar a busca por um emprego quando precisou ajudar sua mãe a custear as despesas da casa, uma vez que não foi aprovado no Exame Vestibular. Conforme Pochmann (2007), existem alguns programas capazes de auxiliar o jovem nesse percurso; no entanto, as iniciativas não são suficientes e muitos, como Moisés (A), devem aprender “fora da escola” essa árdua tarefa. Assim, após a conclusão do EM, antes da busca pela inserção profissional conferida pelo diploma universitário, revela-se a importância da família nas orientações sobre a busca de um trabalho (SILVA, 2010a).

*A minha mãe comentou com, com a minha professora que se tornou minha chefe. (Fernanda, E).*

Ainda com relação à primeira experiência no mundo do trabalho, antes do ingresso na Rural, outros jovens relataram como primeira experiência o trabalho cujos vínculos foram precários e as atividades de trabalho operacionais, mas capazes de ajudá-los a suprir as despesas do dia a dia à época do EM ou ao seu término:

*Depois de alguns meses, me chamaram pra uma vaga que eu nem sabia exatamente o que era: AOSD, auxiliar operacional de serviços diversos. Interessante! (...) [mãe] achou que era pra limpar chão, essas coisas... (Moisés, A).*

*(...) eu que demorei, pra enrolar, pra tirar minha carteira [de trabalho], meu tio não assinou, (...) acho que foram oito meses... (...) só quando eu fui trabalhar com telemarketing, aí é... foi de carteira*

*assinada (... ) ia depender menos dos meus pais.  
(Clarice, E).*

Por outro lado, Administrador (A), que desde sua infância atuava na área administrativa, sobretudo por intermédio de seu pai, conclui que seu primeiro trabalho foi aquele que lhe conferiu uma remuneração.

*(...) entrei numa briga com ele [pai] que... e saí de casa, né, fui e arrumei um trabalho (...) fui pro primeiro trabalho remunerado. (Administrador, A).*

No caso de Moisés (A), o movimento de inserção rumo ao mercado de trabalho configurou-se como um misto de sensações, entre as dificuldades e a ascensão em sua trajetória. Em suas palavras:

*(...) primeira entrevista... não fiquei sabendo exatamente o que era, eu também fiquei um pouco apreensivo, não sabia pra quê que era... mas fui assim mesmo. Quando cheguei lá, na realidade, a vaga era pra, hoje no que se chama-se maqueiro<sup>83</sup>... (...) operacional, e com uma... bateria de exames, testes, testes psicológicos... (Moisés, A).*

Moisés (A) tece uma crítica ao processo seletivo, pois há uma incoerência entre os requisitos da vaga pretendida e as exigências do seu processo seletivo perante as atribuições do cargo. No caso aqui apresentado, Moisés (A) assegura que já tinha aprendido algo sobre como se comportar nos processos seletivos, assim como no ambiente de trabalho, o que indica uma incorporação do discurso veiculado pelo ideário neoliberal em relação ao funcionário polivalente: “*passsei por várias dinâmicas*”. Sato (2013) critica esse processo em que alguns candidatos aos empregos aprendem a seguir uma espécie de “cartilha” para conseguir o *status* de empregáveis.

---

<sup>83</sup> Segundo a CBO (2002), maqueiro hospitalar ou maqueiro de hospital faz parte dos atendentes de enfermagem, os quais abrangem a categoria dos trabalhadores em serviço de promoção e apoio à saúde.

Além da incoerência das exigências supracitadas, que muito mais pareciam para um cargo executivo e não para um maqueiro, Moisés (A) complementa que, após seu ingresso, observou outra contradição, a promoção recebida *versus* a precariedade de sua condição: “*depois desses plantões, eu fiquei finalmente admitido... (...) Durante esses três meses, ela [mãe] me deu dinheiro pra passagem*”. Segundo Druck (2011), algumas dimensões da precarização do trabalho interpõem-se quando as suas condições pautam-se na instabilidade, na insegurança, na flexibilização da legislação trabalhista, dentre outros. Esses aspectos aparecem no discurso de Moisés (A), citado anteriormente, em que nem sua remuneração, muito menos seu vale-transporte foram pagos no período de três meses.

O caso de Administrador (A), como já foi explicado outras vezes na presente tese, diferencia-se, uma vez que ele abandonou outros cursos de graduação antes do curso de Administração na Universidade Rural; logo, conciliar estudo e trabalho sempre foi um dilema:

*(...) foi quando eu interrompi a faculdade, aí fui procurar trabalho, aí achei, aí consegui trabalho lá na loja [de departamento], aí fiquei como caixa lá, aí fiquei uns três meses, depois fui logo promovido pra, pra tesouraria, aí entrei, fiquei de novo na área administrativa. (Administrador, A).*

Mais uma vez, há uma defasagem entre as expectativas dos jovens em relação às suas trajetórias acadêmicas e laborais e as condições do seu meio social, assim como Bastos (2005) apontou em seu estudo. Contudo, as primeiras experiências dos jovens revelam suas descobertas no mundo do trabalho e uma tentativa de se adaptar a ele. No entanto, nem todos relataram a experiência de estágio no curso técnico, ou ainda, o emprego após a conclusão do EM como a primeira experiência de trabalho em suas vidas.

### 7.1.2 Durante a graduação na Rural

Como se verá em seguida, os jovens encararam como primeira experiência de trabalho aquela que possuía algum vínculo com a sua atuação profissional; portanto, durante a sua graduação:

*(...) acho que aí começa a vida profissional, né... que eu tinha arrumado na, estágio [órgão federal]. (Economista, E).*

*(...) os jogos Pan-Americanos aqui no Rio e todo mundo lá na minha sala tava com a intenção de, de ser voluntário e eu também (...) a gente atendia só o pessoal, assim, da imprensa, os jogadores, não era aberto ao público, então, assim, não tinha, não era um público pesado, de toda hora ter atendimento, era telemarketing bilíngue, aí eu fiquei com o português e espanhol. (Ana, T).*

Dessa maneira, procurou-se compreender como os jovens profissionais buscaram o ingresso no mundo laboral, especificamente no mercado de suas profissões. Identificaram-se duas formas de busca por um trabalho: pela rede de relações pessoais e familiares (SILVA, 2004a, 2010a) ou por iniciativas pelo intermédio de agências de integração. Em relação às redes de relações sociais, foi observada a tentativa de ingresso, sobretudo, com a indicação de amigos, colegas, professores ou familiares que já atuam na organização pretendida ou mantêm contato com essa.

*Aí só em janeiro que eu fui chamada pela [professora] (...) pra assumir, é, a tutoria de Fundamentos do Turismo. (Ana, T).*

*(...) tinha até uma menina que estudava comigo, tava saindo do estágio dela, e falou “posso te indicar”, aí ela me indicou... pra, naquela vaga, era uma empresa bem pequena. (Darth Vader, A)*

*(...) foi o meu pai que o filho de um amigo dele trabalhava nessa empresa. (Ana, T).*

Leite (2002) também constatou essa realidade em seu estudo com jovens. Todavia, para alguns, houve certo constrangimento diante da indicação de trabalho realizada pelas redes de relações familiares. Larissa, que ficou sabendo da vaga de *trainee* pelo pai, insiste em falar que não foi indicação dele o fato de ela ter sido aprovada:

*(...) meu pai trabalhava, mas a, a pessoa do RH não sabia que eu era a filha dele. (...) Eu falei que não queria que fosse peixada, falei, pai, se for peixada, eu não quero, eu quero que vá porque é pra ser! (Larissa, A).*

De outro lado, a segunda maneira observada de buscar espaço no mundo laboral, mais organizacional, deu-se por meio de *sites* de recrutamento, pelos jornais e pelas agências de integração entre a universidade e as instituições empregatícias. Pochmann (2007) comenta que organizações como o CIEE, o Sine, sindicatos, dentre outras empresas de agenciamento podem contribuir para a intermediação da mão de obra juvenil. Por outro lado, sem uma coordenação e sistematização de suas ações, essas acabam ocorrendo de maneira fragmentada e sendo prisioneiras da competição.

*(...) a gente não tinha alguém pra ajudar, então a gente usava, assim, o MUDES<sup>84</sup> CIEE, as ferramentas que todo mundo usava e lá não tinha tantas vagas assim... (Mulan, T).*

*(...) como o trabalho era muito braçal, então eu acabava ali rapidinho e, ia pro site de vaga lá na época, Yahoo, grupos da vida, procurar estágios... aí assim foi, foi, foi caminhando, fiz diversas entrevistas pras, os outros estágios (Economista, E).*

As agências de integração, incluindo aí o Centro de Integração Empresa-Escola, uma das maiores organizações não governamentais brasileiras nessa área, de acordo com Corrêa (2009), contribuem para a precarização do trabalho dos estagiários, além da combinação de outros fatores e agentes. O autor explica que esses agentes seriam

---

<sup>84</sup> Refere-se à Fundação Movimento Universitário de Desenvolvimento Econômico e Social, uma instituição sem fins lucrativos e detentora do Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social e que há quase 50 anos atua junto a jovens de baixa renda, incentivando sua inserção no mercado de trabalho (MUDES, 2011).

(...) o Estado que implementou uma política econômica, gerou o desemprego e regulamentou a prática do estágio; os agentes de integração empresa-escola, em especial o CIEE; as empresas contratantes que deturpam a atividade do estágio e as instituições de ensino que deveriam fiscalizar. (CORRÊA, 2009. p. 72).

Assim, no relato de Luana (T) podem-se verificar dois agentes que contribuíram, no seu caso, para a precariedade do estágio que realizou:

*Foi numa agência de viagem, aí fiquei lá quinze dias, que o rapaz não tinha dinheiro pra pagar, ele só tava, ele pensava que era trezentos reais que ia me pagar e aí acabou, só que tem o CIEE, alguma coisa assim que paga uma paga uma taxa também, seguro, um monte de coisa. (...) Aí não tinha dinheiro pra pagar, eu também não ia ficar de graça (risos). (Luana, T).*

Cabe mencionar que essas agências de integração entre a escola e as empresas recebem, em geral, uma porcentagem sobre o valor de cada bolsa de estágio paga aos estudantes, o que, dentre outras contribuições, garante a sobrevivência desse tipo de organização não governamental (CORRÊA, 2009).

De qualquer forma, o estágio pode ser considerado uma forma precária de trabalho, pois se encontra nesse tipo de contrato “uma vulnerabilidade” quanto às formas de inserção. Nesse sentido, Druck (2011, p. 47) caracteriza o mercado de trabalho brasileiro como “marcado por uma vulnerabilidade estrutural e com formas de inserção (contratos) precários, sem proteção social, cujas formas de ocupação e o desemprego ainda revelam, em 2009, um alto grau de precarização social”.

Mulan (T) ainda relembra uma cena em que entregava currículos com as suas colegas de curso quando ainda estavam na graduação. Esse momento, segundo ela, foi marcado por um sentimento de desespero diante da busca pela inserção:

*(...) chovendo e aí a gente percorrendo Copacabana e distribuindo currículo, aí tipo assim, a gente deve tá muito desesperada, né, pra essa chuva e distribuindo currículo (risos), só pode ser isso! (Mulan, T).*

Essa situação lembra a cena narrada por Antunes (1999, p. 58), em que vários trabalhadores encontram-se disponíveis para o mercado de trabalho, criando o que ele chama de uma “falácia do capital”, a empregabilidade. Druck (2011) afirma entender, no núcleo da dinâmica do capitalismo flexível, a precarização social do trabalho e, dessa forma, pode ser considerada como uma estratégia de dominação, com a utilização da força e do consentimento pelo capital. Para a autora, “a força se materializa principalmente na imposição de condições de trabalho e de emprego precárias frente à permanente ameaça de desemprego estrutural criado pelo capitalismo” (DRUCK, 2011, p. 43). Essa força e consentimento parecem estar no cerne da cena destacada por Mulan (T), anteriormente.

Sem embargo, Ana (T), que realiza graduação em Administração, ponderou sobre os estágios realizados em seu segundo curso de bacharelado: “*muitos lugares são, é, acaba procurando alunos pela questão da mão de obra barata, mas em outros não, você vê que realmente a intenção, assim, é de desenvolver a pessoa*”. Ainda assim, Ana (T) somente adentrou nesse estágio, pois estava realizando uma segunda graduação; segundo ela, somente com o curso de Turismo não teria conseguido tal colocação. Rocha-de-Oliveira e Piccinini (2012) também ponderam que, em alguns casos, o estágio pode configurar um vínculo precário de trabalho.

Assim sendo, após o ingresso na universidade, como já apontado no capítulo anterior, os estudantes buscaram preencher seu tempo fora da sala de aula com atividades acadêmicas, mas também laborais. Essa busca pelo preenchimento do seu tempo, configurando o movimento de não estar parado ou estagnado (MAIA; MANCEBO, 2010), foi efetuada através da inserção em atividades de pesquisa, de ensino e extensão, assim como atividades de estágio, *trainee*, EJ, ou ainda, participando do ME.

*(...) a ideia era construir uma agroindústria familiar, é... reaproveitar os alimentos que eram, que acabavam estragando lá, que as famílias não*

*sabiam o que fazer com eles, (...) foram dois anos assim... muito enriquecedores pra mim. (Ana, T).*

*Nesse outro [projeto de pesquisa], com o professor daqui a gente tinha mais autonomia... de trabalho; no outro, a gente tinha uma rotina a seguir... (Carlos, E).*

*(...) eu tinha dois anos de trainee, aí eu fiquei um ano e seis meses na [multinacional] (...) fechou, foi vendida pra uma outra empresa, (...) ... e aí eu fui pra [outra multinacional], eu fui absorvida. (Larissa, A).*

*(...) entrei aqui... montei o diretório acadêmico, montei a empresa júnior, (...) também... comecei a estagiar... (Diego, A).*

Apesar de as atividades de pesquisa, ensino e extensão constituírem-se como tipicamente acadêmicas, os estudantes também consideram a possibilidade de receber alguma remuneração. Nesse aspecto, os resultados aqui apresentados diferenciam-se do estudo de Silva (2010b) quando os graduados que haviam sido bolsistas de iniciação científica ao longo do curso não ressaltaram, imediatamente, o aspecto econômico dessa atividade.

*(...) surgiu o edital [de monitoria], falei, ah, maneira de ganhar dinheiro. (Ana, T).*

Quanto aos estágios, os bacharéis classificaram algumas experiências como proveitosas, principalmente quando essas se relacionavam a uma área de sua profissão e, ao mesmo tempo, quando o entrevistado se identificava com a prática laboral exercida.

*(...) dei sorte que eu consegui um estágio de eventos na mesma área, foi num hotel e ficava num departamento de eventos, e aí eu acabei gostando muito... da área de eventos e descobrindo o que eu queria fazer, afinal. (Mulan, T).*

Muitas vezes, como no relato anterior, alguns entrevistados atribuíram ao resultado de suas experiências uma provável “sorte”. Então, até conquistar sua “sorte”, eles seguiram em busca de uma nova tentativa, mais exitosa, no mercado laboral. Foi interessante observar no estudo de Pais (2001) a forma como o sociólogo considerou a busca de trabalho, quando analisou o caso de alguns jovens portugueses, o qual se assemelha à investigação ora apresentada: “*quando se procura trabalho, há um reconhecimento implícito de que é preciso ter sorte, como se o trabalho pudesse ser sorteado numa rifa de loteria*” (PAIS, 2001, p. 19). Aqui, em alguns momentos das entrevistas realizadas, os jovens afirmaram que tiveram “sorte” ao longo da sua trajetória profissional.

Ainda em relação ao estágio e seus preceitos legais, em nenhum momento, os bacharéis que foram estagiários no período da graduação mencionaram a supervisão ou a fiscalização de suas atividades por parte da universidade e também no local de trabalho, conforme sugere a Lei de Estágios (BRASIL, 2008b).

*(...) trabalho braçal, né, praticamente... mas, assim, a sorte, assim, que, é, eu acho que, eu tenho pra mim que não existe experiência ruim, né, existe experiência. Aí eu peguei, eu aprendi muito Word lá. (Economista, E).*

Desse modo, nem todas as atividades desenvolvidas no estágio possuem uma vinculação com as teorias aprendidas no âmbito da sala de aula e, nesses casos, o estágio não cumpre com a sua função formativa. Noutros casos, sequer havia um contrato de estágio mediando a relação entre estagiário e empresa concedente de estágio:

*Não tinha o contrato [de estágio], que era tipo, eu vou trabalhar, acontece alguma coisa... (ficou batendo as mãos em sinal de descaso). (Darth Vader, A).*

Como já comentado, a “estratégia de dominação do capital” (DRUCK, 2011) se impõe ao trabalhador e muitos acabam submetendo-se a qualquer experiência no mercado, mesmo quando não há nenhuma regulamentação para o exercício das atividades laborais. Dessa forma, verifica-se o quanto “não ficar parado” (MAIA; MANCEBO, 2010) caracterizou a trajetória de alguns entrevistados, pois, sempre que não se

identificavam com a organização ou com a atividade exercida, trocavam de estágio.

*Até a partir dali [estágio em agência nacional], ganhando experiência, fazendo algumas coisas e tal, e aí no final dali, é, no final senti uma necessidade de entrar numa área da Administração. (Darth Vader, A).*

*(...) não gostei muito do estágio, fui pro meu segundo estágio, não gostei do segundo estágio, fui pro terceiro estágio... gostei, mas... não era pra ser... fui procurar outra empresa... (...) dois anos, foi o meu maior tempo. (Diego, A).*

Pais (2001, p. 17) também argumenta sobre as trajetórias de trabalho dos jovens contemporâneos (trabalho precário, ressalta o autor), as quais “rodopiam por uma multiplicidade de trabalhos precários, intervalando inserções provisórias no mundo do trabalho com desinserções periódicas”. Alguns aspectos das trajetórias transitórias e aleatórias, anteriormente mencionadas por Pais (2001), se assemelham com as trajetórias de trabalho de alguns jovens aqui entrevistados.

Corrêa (2009), apesar de apontar a precarização dos estagiários, principalmente o estágio não obrigatório no EM, explica que há uma dimensão positiva em relação à prática de estágios que é a “complementação entre a vivência do trabalho e do estudo, essencial ao homem do ponto de vista ontológico, já que sua constituição enquanto ser social é construída a partir de uma posição teleológica do trabalho” (CORRÊA, 2009, p. 72). Rocha-de-Oliveira e Piccinini (2012) também ressaltam aspectos positivos em relação à prática de estágios acadêmicos.

Sobre o processo *trainee*, já no momento de seleção encontram-se características oriundas da lógica capitalista, sobretudo em relação à competitividade, à exacerbação do individualismo e à meritocracia. Cabe mencionar que esses programas de *trainee* estão entre as atividades mais disputadas dentre os formandos ou recém-formados, uma vez que seriam altas as chances de efetivação na organização após a finalização desse contrato de *trainee* (BITTENCOURT; PICCININI; ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2012; DIAS; SOARES, 2009). Assim sendo, em alguns casos, participar de um processo seletivo altamente disputado mais estimulava os estudantes do que os fazia refletir sobre a origem e

os objetivos organizacionais desse tipo de iniciativa, qual seja, treinar os futuros dirigentes.

*(...) me chamaram lá na frente, fizeram a, um, os representantes da empresa faziam perguntas, assim, né, te bombardeavam de perguntas, que que “cê” faz, e eu falava que eu não tinha experiência de trabalho, mas que eu gostaria muito de, de ter, e tal, nã, nã, achava que era um aprendizado, que tava no segundo período da faculdade. (Larissa, A).*

Dessa forma, há que se marcar a decisão por ingressar nos chamados programas de *trainee*, opção feita por Larissa (A) e Darth Vader (A). Para eles, trata-se da etapa seguinte à do estágio: “*do estagiário pro trainee, um passo adiante*” (Darth Vader, A). No entanto, os processos *trainees* corporativos configuram-se como “estratégias para a captura de uma multiplicidade de ‘grandes talentos’, capitalizando diversos tipos de trabalho e subjetividades. Apelando aos talentos virtuais dos universitários, esses programas visam a constituir subjetividades empreendedoras” (CRUZ; SARAIVA, 2012, p. 32). Tal argumento encontra especial respaldo, sobretudo, em função de esses programas *trainees* serem endereçados aos universitários do curso de Administração.

*(...) o salário era padrão e tal, super baixinho, era uma bolsa auxílio, né, quase, porque eles pagavam a bolsa pra mim de seiscentos, setecentos reais por aí, e, pagavam o SENAI que também custava seiscentos e poucos reais (...) ... era como se (...) tivessem pagando um estagiário. (Larissa).*

Quer-se pontuar, mais uma vez, a marca da precariedade, pois nessas funções os formandos Larissa (A) e Darth Vader (A) atuam como se fossem profissionais efetivos dessas organizações, mas ainda não recebendo salário compatível e muito menos possuindo contrato de trabalho mais efetivo. Esse tipo de precariedade quanto à oferta de vagas *trainee* também foi mencionada pelos formandos entrevistados por Dias e Soares (2009). Darth Vader (A) só questiona o discurso empresarial da

organização em que ingressou como *trainee* quando estava insatisfeito nesse local.

*(...) era um lugar assim, tipo, trabalhava final de semana, às vezes, na segunda-feira já tavam questionando porque que você não fez, porque você não terminou isso na sexta e tal, era pra se trabalhar em casa, perdeu o seu final de semana todo trabalhando... (risos) Lá era assim, entendeu, não tinha muito motivação, tinha cobrança, cobrança, cobrança e cobrança. (Darth Vader, A).*

Outro movimento em direção ao mercado de trabalho por parte dos jovens profissionais ao longo de suas graduações foi o trabalho voluntário. Os trechos a seguir ilustram as atividades desenvolvidas no trabalho voluntário, que se configura para Antunes (2005a) muito mais como uma atividade “obrigatória” do que efetivamente “voluntária” na contemporaneidade, seja no currículo dos candidatos aos empregos formais mais disputados, seja na dedicação dos funcionários às ONGs criadas para desenvolver a “responsabilidade social” das organizações nas quais trabalham.

*(...) durante a faculdade teve o Pan-Americano... que eu trabalhei também, acho que tava... terceiro ou quarto ano, ainda não tinha estágio nessa época, então, me voluntariei, foi bem legal, foi diferente, foi bem apertado também porque eu tava acho que numa... numa, foi numa semana de prova, então eu ia, não podia ir todo dia. (Mulan, T).*

*(...) numa obra social.... era um curso, chamava curso de, de oportunidades, o trabalho era voltado pra, pra mulheres de baixa renda da comunidade local (...) é um trabalho como outro qualquer, que você simplesmente não tá sendo remunerado financeiramente, né... mas você tem a responsabilidade. (Carolina, A).*

Apesar das críticas, a Lei n. 9.608, de 18 de fevereiro de 1998 (BRASIL, 1998), dispõe sobre o serviço voluntário em território

brasileiro, estabelecendo um termo de adesão entre a pessoa física e a organização pública ou privada sem fins lucrativos no qual a atividade não remunerada “não gera vínculo empregatício, nem obrigação de natureza trabalhista previdenciária ou afim” (BRASIL, 1998, parágrafo único). Não é possível a generalização de todas as práticas de serviço voluntário como um trabalho precário, certamente existem exceções; no entanto, é possível verificar que tal prática se enquadra na tipologia construída por Druck (2011) quanto aos vínculos precários de trabalho.

Giana Soares (2004, p. 8) também desconfia do discurso das organizações que realizam trabalhos voluntários, pois, “ainda que, reservadamente, os programas de voluntariado empresarial têm sido considerados uma ferramenta de recursos humanos, o que por si só já descaracteriza o trabalho como social e voluntário”. Assim, dependendo do tipo de trabalho voluntário realizado, ele pode ser descaracterizado do adjetivo “voluntário”, atuando muito mais num suposto “seqüestro da subjetividade do trabalhador” (G. SOARES, 2004, p. 9). Além disso, conforme apontam Caldana e Figueiredo (2008, p. 478) sobre o trabalho voluntário, “trocas solidárias e autogeridas exigem que o modelo capitalista de trabalho seja superado. Para isso, deve-se investir na autonomia das ONGs e na superação dos modelos assistencialistas e com ações demasiadamente focalizadoras”.

É notável que, a partir das atividades descritas, os jovens profissionais definam uma preferência pelas atividades que desenvolverão futuramente, adquirindo “experiência” na prática, embora não tenham questionado tal fato naquele momento. De todo modo, seja exercendo atividades de caráter mais acadêmico, seja por meio de atividades laborais como estágios, voluntariado ou *trainees*, os jovens profissionais relataram em algum momento de suas vidas acadêmicas certa preocupação entre a já mencionada tensão entre o estudo e o trabalho. A conciliação entre a academia e o trabalho nem sempre foi fácil:

*(...) eu saí [do ME<sup>85</sup>] porque entrei no estágio, não teria como continuar indo às reuniões à tarde, e tal, foi, foi acho que no terceiro pra quarto período ali que começou, que aí tinham professores que montam colegiado. (Darth Vader, A).*

---

<sup>85</sup> Movimento Estudantil.

Num segundo momento, quando estavam mais próximos de suas formaturas, os estudantes-trabalhadores sentiram a necessidade de continuar desenvolvendo atividades no lugar no qual estagiavam por meio da efetivação e, para que isso ocorresse, necessitavam do diploma de ensino superior:

*(...) não ia fazer, a monografia direito e nem as três matérias que tava faltando, eu vou fazer as três matérias e depois faço a monografia, não tem pressa pra formar... aí, beleza... e assim eu fiz, só que quando tava em julho, eu, eu comecei a, a me coçar, assim, pra ser efetivado, né, pô, ter realmente carteira assinada. (Economista, E).*

A análise dos discursos dos jovens entrevistados revela a forte polarização entre dois campos: do estudo e do trabalho. Como antecipado no capítulo anterior, Foracchi (1977) evidenciou o esforço dispensado pelos jovens para conciliar a atuação nessas duas áreas, caracterizados por essa autora como estudantes que trabalham e trabalhadores que estudam, o que também se observou na presente tese.

Carolina (A) resume esse tensionamento entre a Educação e o Trabalho: “foi um desafio também pra mim, que foi algo novo, só tava acostumada com a faculdade, só tava acostumada com, com o estudo, e aí eu me deparei com uma, uma situação bem diferente, trabalho é diferente”. E nesse movimento de não ficar parado entre o mundo estudantil e o laboral que se aproxima do encontrado pelas pesquisadoras Maia e Mancebo (2010), os estudantes, então, partiram para o encontro com o mundo laboral, mesmo que nele suas expectativas de efetivação não tenham encontrado respaldo:

*(...) tavam precisando de outra pessoa... aí eu falei, então, me, me efetiva, né, me, assina a minha carteira! (...) aquela história, né, “ah, tá, a gente quer, mas num pode, tal, não sei quê, não sei quê”, aí, então, tá, então vou procurar no recrutamento interno... (Economista, E).*

Assim, estar “empregado” foi um objetivo perseguido pelos jovens profissionais, entretanto, em alguns momentos questionaram as organizações em que trabalhavam. Não obstante, o deslocamento

residência–trabalho–universidade, isto é, entre essas diversas organizações de estágio, *trainee*, voluntariado ou emprego formal e a universidade, constituiu mais uma das dificuldades a serem superadas pelos jovens profissionais ao longo de suas graduações, sobretudo pelo fato de a região onde a Rural localiza-se não possuir, dentre outros fatores, transportes coletivos ou de massa capazes de atender satisfatoriamente às necessidades do alunado para o seu deslocamento e retorno. Como um dos desafios a serem enfrentados pelos estudantes do ensino superior noturno, Vargas e Paula (2013) identificaram, dentre outros, a questão do transporte. No caso da região metropolitana do Rio de Janeiro, as pesquisadoras problematizam o fato de as aulas começarem atrasadas e os estudantes, além do cansaço pelo trabalho, encontrarem-se estressados pelo trânsito enfrentado para chegar na universidade.

*(...) que eu saía de lá [capital] às seis, eu chegava, chegava aqui oito e pouco já, dependendo do trânsito, e tudo mais, aí ficava difícil eu chegar e vim pra cá, ia, e depois voltava pra casa. (Diego, A).*

Logo, além dos problemas relacionados ao tráfego entre as cidades da região metropolitana do Rio de Janeiro, a remuneração oferecida pelas atividades acadêmicas ou pelos estágios e *trainees* também foi apontada pelos jovens profissionais.

*(...) a [Multinacional] veio com uma proposta imensamente superior, tanto financeiramente, como em benefícios, plano de saúde, plano odontológico... (Diego, A).*

*(...) quando a gente pensava em casamento, entrava nesse assunto, era quando falava nos estágios da faculdade, e tal, da necessidade, aí veio o PROIC, aí que eu fiquei, a questão da bolsa... (...) e desde então foi bolsa direto. (Vida, T).*

*(...) sentia essa necessidade de... começar a fazer alguma coisa, como eu te falei, tinha gente já fazendo estágio, e tal, amigos meus e tal, falei, poxa, vamô, então tenho que entrar também,*

*assim, vi que eles tavam se dando bem, precisava ganhar algum dinheiro também (risos). (Darth Vader, A).*

Essa remuneração era destinada, muitas vezes, a custear as despesas não só da própria universidade, como também de outras despesas domésticas, ainda que recebessem como auxílio bolsas de estudos.

Não só as questões apontadas em relação ao deslocamento e à remuneração, mas a atuação nas áreas de suas futuras profissões também consistiu em uma grande preocupação para os jovens entrevistados:

*(...) queria procurar um estágio que fosse mais ligado à organização de evento, que era o que eu queria fazer mesmo. E aí quando eu acabei esse estágio, eu acabei conseguindo um estágio que até é, inclusive, esse que eu tô trabalhando agora, (...) pude ver como é que era organizar, como é que acontecia até aquele evento chegar ali já pronto pra reservar o hotel. Aí eu gostei bastante... (Mulan, T).*

*(...) fui chamado prum outro estágio, esses quatro, quatro meses depois foi na [indústria] (...) pra trabalhar em controladoria, também na área financeira, aí eu já me estabilizei meio que na área financeira quando eu fui pra lá. (Darth Vader, A).*

*Assim, se você pensar bem, pô, não tem nada a ver com Economia, né? Só que assim, eu vi, eu meio que, pra, pra mim, tinha, tinha a ver (...) quando eu comecei a ver a Economia no trabalho, eu já, aí “cê” já começa, uhul, já dá aquele alívio. (Economista, E).*

Por outro lado, há que se analisar as escolhas de Moisés (A), Luana (T), Carolina (A) e Fernanda (E), pois esses quatro entrevistados recorreram aos concursos públicos para cargos aquém do seu nível e escolaridade. A essa alternativa, Ribeiro e Mancebo (2009) questionam: seria sensata ou insensata do ponto de vista psicológico a escolha pelo serviço público pela estabilidade conferida por ele? Num trecho de sua

entrevista, Carolina (A) explica a sua busca pelo serviço público em sua área de formação, porém para o nível de EM:

*(...) quando que eu vou passar pra administradora? Vou passar esse ano ainda? Vou passar no próximo ano? Então eu num... não posso também ficar parada, entendeu? Essa era a minha ideia, bom, o concurso... a nível médio pode ser que eu consiga mais rápido, foi o que realmente me aconteceu, mas o, o foco não é esse, entendeu? (Carolina, A).*

Os concursos públicos permearam o imaginário dos jovens profissionais entrevistados e mesmo aqueles que não o fizeram tocaram nesse assunto durante a entrevista. É o caso de Carlos (E): “*não tenho nem vontade de fazer concurso público nem pra nenhuma outra área, a única talvez seria pra Polícia Federal, mais pela ambição do trabalho do que pelo cargo público*”. Aqui aparece uma tônica sobre o serviço público configurando-o para os “concurseiros” muito mais como uma estratégia de enfrentamento ao desemprego do que pelo serviço em si, tal como identificado por Albrecht (2010) em sua dissertação.

*(...) demoraram dois anos pra chamar o primeiro colocado... só que a sorte que eu ainda tava na faculdade, nem... quando eu acabei de sair da faculdade, entrei. (...) Que senão eu ia ter que procurar algum emprego, nem que seja na área, pra poder me sustentar. (Luana, T).*

Moisés (A), João (T), Luana (T), Fernanda (E) e Flávia (E) já se encontravam em cargos públicos quando foram entrevistados; no entanto, apenas João (T) e Flávia (E) ocupavam cargos correspondentes ao nível superior.

*(...) comecei a trabalhar esse ano, tomei posse trinta de março desse ano... e... tô gostando bastante dessa experiência de docência, porque, é... há um espaço que eu tenho de poder construir um saber. (João, T).*

Luana (T), ao contrário, não atua em sua área de formação, mas também se inseriu em cargo público em nível de EM, ainda na graduação:

*(...) qualquer emprego fora não tem essa estabilidade que tem no concurso público, é mais difícil, mas Turismo também tem muito... de alta temporada, de baixa temporada, isso também influencia. (Luana, T).*

João foi outro jovem que revelou certo conflito com as possibilidades de vagas para profissionais graduados em Turismo no serviço público: “*via concursos excelentes na área do Direito, então assim... me é... empolguei com a ideia do Direito por alguns momentos, né, assim, me gerou um certo conflito com essa, com essa minha escolha do Turismo por conta dos salários*”. Assim, em algumas regiões do Brasil, cursos como Direito e Administração e Ciências Contábeis passam a ser uma escolha “vantajosa” para os jovens que buscam o serviço público como estratégia de enfrentamento ao desemprego (ALBRECHT, 2010; ALBRECHT; KRAWULSKI, 2011). O caso de Luana (T) exemplifica tal situação: “*O que eu falo de ter feito outra faculdade, igual Direito ou Administração que seria... mais amplo pra concorrer, entendeu? (...) Turismo é mais específico*”.

Em que pese a estabilidade conferida pelo exercício do emprego público, a escolha por essa modalidade de trabalho traz algumas implicações. Mesmo para aqueles que atuam em suas áreas de formações, observa-se uma contradição entre a estabilidade oferecida pelo serviço público e a provisoriedade com que os ocupantes jovens profissionais aqui entrevistados mencionaram em relação a esse trabalho. Todos aqueles que já se inseriram no serviço público – Moisés (A), João (T), Luana (T), Fernanda (E) e Flávia (E) – pretendem ocupar outros cargos no serviço público e, assim, precisarão prestar novos concursos. Carreiro (2013b), ao analisar a vida laboral de dois funcionários públicos, pai e filha, verificou significativas diferenças entre eles em relação ao serviço público como carreira. Segundo a autora, essas diferenças podem ser explicadas, dentre outras razões, pelas transformações ocorridas na sociedade capitalista ao longo dos anos, as quais separam essas duas gerações. Para as gerações mais novas, a estabilidade conferida pelo serviço público permite realizar a “gestão” da própria trajetória e, assim, preparar-se para novos

concursos, sobretudo nos casos em que os jovens ocuparam cargos públicos aquém da sua escolaridade.

*(...) vejo como um trabalho provisório, né, assim, eu estou aguardando vir o concurso que eu realmente quero, né, assim... tenho até prazer em tá na docência, mas não me sinto profissionalmente realizado 100%. (João, T).*

Novamente, recorre-se a Druck (2011) na tentativa de analisar tal contradição entre a estabilidade e a provisoriedade. A autora entende que a hegemonia do setor financeiro impregnou-se em todos os âmbitos da vida social, assim o “curto-prazo – como elemento central dos investimentos financeiros – impõe processos ágeis de produção e de trabalho, e, para tal, é indispensável contar com trabalhadores que se submetam a quaisquer condições para atender ao novo ritmo e às rápidas mudanças” (DRUCK, 2011, p. 42). Desse modo, essas características, que seriam típicas do setor financeiro, aparecem também na “gestão” das trajetórias laborais dos entrevistados. No caso de Administrador (A), ingressou no serviço público, mas, ao começar a realizar a IC e ter gostado dessa atividade, pediu exoneração:

*(...) fiz um concurso em dois mil e cinco, e passei (...). ... pruma fundação educacional e que eu, eu comecei a trabalhar em dois mil e oito. (...) Trabalhei na área de projetos, é, entrei como, como auxiliar administrativo (...) conforme meu trabalho, eu fui pra área de projetos, assim, fui acompanhar a área de projetos, aí fui me envolver mais com a política do município, é, detonei um bocado de projeto, é, municipal... Saí (risos)! Fiz a minha parte... (Administrador, A).*

Retomando os aspectos relativos à função pública, é nos discursos de Administrador (A) e Moisés (A) que aparecem preocupações relativas a uma ética do bem comum, a qual nortearia o desenvolvimento das atividades dos servidores públicos, isto é, aqueles que servem ao público (CHANLAT, 2002). Outros entrevistados chamaram atenção para as condições de trabalho ainda respeitadas no âmbito do serviço público, o que nem sempre ocorre em outras organizações:

*De lá [cooperativa], se eu for comparar, assim, não, eu não tinha condição nenhuma de trabalho, apesar de gostar de trabalhar lá, assim, tinha um serviço, mas do ponto de vista dos benefícios sociais, não tinha nenhum. Eu vi de novo que... eu conquistei meu estado, sou servidor público federal. (Moisés, A).*

Interessante mencionar ainda que a escolha pelo serviço público desses jovens profissionais iniciantes, tal como nos estudos de Albrecht e Krawulski (2011), Ribeiro e Mancebo (2009) e Silva (2004a), dá-se muito mais pela estabilidade conferida ao cargo público do que pela atividade de trabalho em si ou ainda pela questão ético-política de quem atuaria nessa esfera. Esta é atualmente uma estratégia adotada pelos jovens para a inserção profissional.

Cabe lembrar o estudo com servidores técnicos administrativos atuantes numa prefeitura universitária, pois, apesar da estabilidade conferida pelo contrato estatutário, dentro da administração pública também são aplicados princípios típicos de organizações privadas, como, por exemplo, a gestão do desempenho, das competências, dentre outros (COUTINHO et al., 2011).

João (T) expõe tal posicionamento: “*por isso emprego público sempre foi assim... meu grande alvo, porque eu queria algo que eu pudesse entrar e me sentir tranquilo, assim... agora estou aqui, daqui eu não saio, daqui ninguém me tira, né (risos)*”. Isto é, no caso desses jovens servidores, ingressar em organizações públicas lhes possibilitaria “gerir” melhor sua “empregabilidade” sem estarem totalmente submissos e subordinados às dinâmicas do mercado de trabalho.

Continuando a problematizar o serviço público, Ana (T) é um exemplo de que é preciso refletir antes de prestar um concurso público de maneira tão imediatista: “*também já passei em dois concursos públicos... (...) então fiquei com medo de me atrasar na faculdade, eu sempre priorizei a faculdade, apesar de não gostar eu sempre priorizei... e o segundo eu me inscrevi no cargo errado (risos)*”. Ribeiro e Mancebo (2009) questionam se essa “seria uma escolha sensata?”, pois a ética do bem comum deveria ser o princípio guiador da vida na esfera pública e não uma maneira de garantir a estabilidade perante a instabilidade do mercado de trabalho.

Quanto àqueles que ainda desejam inserir-se no serviço público estão Diego (A), Vida (T), Ana (T), Carolina (A), Economista (E), Clarice (E) e Administrador (A):

*(...) esse estágio que eu entrei agora, (...) vou ter que prestar um concurso se eu quiser continuar lá, num vou ser efetivada. Então eu fico preocupada. (Ana, T).*

Economista (E) evidencia a sua visão sobre a rotina do serviço público e a de quem trabalha em organizações privadas, que é o seu caso: “*emprego público que é muito menos estressante, cê vê, agora, oito e meia, o cara do trabalho me liga, pô, ‘qual o número que você colocou lá?’ , falei, pô!*”. Por outro lado, o próprio Economista repensa sobre o movimento de inserção na esfera pública que o faz desistir: “*Sou muito avesso (...) a parar e estudar, e tal... (...) queria muito fazer concurso público pra entrar (...) qualquer tipo de emprego*”.

Assim sendo, pode-se dizer que, dentre os movimentos laborais, os jovens profissionais ficariam “encurralados” entre suas iniciativas de atuação profissional e a necessidade de se submeterem aos processos seletivos das empresas privadas ou à prestação de concursos públicos nas mais diversas áreas, incluindo as ocupações de nível médio. Como se pôde observar nas trajetórias laborais, as “saídas” ou alternativas para a atuação profissional são limitadas ou conflitantes. Tal como os jovens analisados no trabalho de Pais (2001), os entrevistados nesta tese adentram no mercado de trabalho como se esse fosse um labirinto, como se estivessem a atravessar uma “encruzilhada”. O autor explica que o estágio atual do capitalismo vivenciado obstou a linearidade tradicional dos caminhos profissionais: “esse caminho aparece bloqueado para um número considerável de jovens; outras vezes, surgem *encruzilhadas* de sentidos vários, carreiras de retorno, becos de circulação difícil, ou mesmo sem saída” (PAIS, 2001, p. 13, grifo do autor).

Estar em um emprego, público ou privado, e considerá-lo como provisório chama atenção, pois é justamente a estabilidade conferida pelo serviço público, quando sob caráter estatutário, uma das condições que os jovens almejam nesse lócus. A provisoriedade e a precariedade dos vínculos de trabalho seriam características dos tempos atuais? Teriam os jovens essa sensibilidade de estarem mais “conectados” com as mudanças sociais, conforme apontamentos de Groppo (2000), Pais

(1993) ou Frigotto (2011)? Apesar da inserção e aparente permanência, as marcas da provisoriedade em suas trajetórias são consideráveis.

Outra alternativa – o empreendedorismo – chama atenção pelo fato de não ter sido cogitada pelos jovens profissionais, especialmente aqueles do curso de Administração em que há um direcionamento para seguir nesse tipo de atividade. Darth Vader (A) foi o único a pensar em tal possibilidade, mas num futuro próximo, como se verá na próxima subseção deste capítulo. Cabe lembrar Sato (2013) a respeito da Lei Complementar n. 128, de 19 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008c), a qual cria a figura do Microempreendedor Individual (MEI), cuja meta governamental era, até 2010, “formalizar um milhão de trabalhadores informais” (SATO, 2013, p. 105). Contudo, nenhum dos entrevistados seguiu esse caminho.

Para finalizar, recorre-se ao discurso de João (T) e Fernanda (E), pois se percebe o quanto a inserção profissional contribui para “tornar-se um profissional” (FRANZÓI, 2006).

*[ser aprovado em concurso] levantou bastante minha autoestima, né, porque assim, eu, por mais que eu tenha optado pelo curso, mas eu ainda tava com aquele medo lá de trás de repente me formar e ficar um bom tempo fora do mercado de trabalho até conseguir alguma coisa... (João, T).*

*(...) um passo à frente que eu dei, né, foi um degrau que eu subi, em dois mil e dez, aí eu botei um sorrisinho aqui, (...) foi o ano da minha formatura, e o ano que eu consegui um emprego, né, de fato, que antes eu trabalhava mas... (...) era mais uma ajuda de custo, vamos dizer assim. (Fernanda, E).*

Assim, a análise das entrevistas revelou que, além do momento da formatura, a inserção efetiva no mercado de suas profissões possibilita-lhes sentir-se profissionais.

### 7.1.3 Após a formatura na Rural

Após a formatura, muitos conseguiram experimentar a sensação, enfim, de tornarem-se profissionais. Mesmo no caso de Clarice (E), que

teve seu primeiro emprego sem atuar na área de seu interesse, essa comenta sobre o que considera a primeira atividade de trabalho:

*(...) eu só agora no mestrado (...) que eu ministrei, é, Introdução à Economia, mas a turma era minha, eu apliquei prova, então foi minha primeira experiência, assim, sabe? (...) foi boa, assim, aquela coisa gratificante no final, os alunos bateram palma, sabe essa coisa assim, de “professor, obrigado”? (...) é direito deles, né, mas eles tavam agradecidos, então, foi só essa experiência que eu falei assim: ah, é isso que eu quero! Tá bom! (risos). (Clarice, E).*

Ao mesmo tempo que se consideram profissionais, questionam sua falta de experiência na função executada há pouco tempo:

*(...) eu nunca entrei numa sala, na verdade, nunca trabalhei, nunca fiz, é como eu te falei, minha primeira vez que saí de casa pra ganhar o meu dinheiro, então, assim, eu tô aprendendo como dar uma aula. (João, T).*

*(...) o cargo de responsabilidade lá é muito grande, às vezes eu fico com medo desse, desse, dessa carga de responsabilidade que, pô, assim, eu tenho um ano e meio de experiência. (Economista, E).*

Aqueles que não conseguem vislumbrar a sua área de formação nas funções que desenvolvem buscam relacionar a sua profissão com alguma atividade de seu exercício laboral. Exemplos dessa situação, no âmbito das organizações públicas, foram os casos de Luana (T) e Fernanda (E), ambas funcionárias públicas em nível de EM:

*(...) tentei ir pra Secretaria de Turismo, (...) fui pra, pra área da saúde lá, mas é como agente administrativo, não, independente do lugar que eu fique, vou fazer a mesma coisa. (...) Na faculdade a gente teve aula também de Psicologia,*

*Antropologia, várias coisas, (...) isso, aplica bastante... (Luana, T).  
 aproveito mais a parte da organização, é... é, eu acho que na Economia tem muito disso, a gente tem um olhar crítico, né, e ao mesmo tempo, a gente faz uma divisão das coisas pra poder analisar melhor, então, acho que isso, assim, tem bastante, mas a parte de teoria, isso aí, num... (Fernanda, E).*

Quanto àqueles profissionais não atuantes em suas áreas de formação e empregados em organizações privadas, a preocupação encontra principal fundamento no medo do desemprego. Cabe destacar as palavras de Ribeiro (2009, p. 337), uma vez que “O medo do desemprego, mesmo como fantasma potencial, assombraria à quase todos, relegando as pessoas a uma situação de instabilidade, insegurança, falta de referências seguras, desconfiança dos padrões passado e desconhecimento do que fazer para o futuro”.

*O medo era ficar desempregado pra sempre (risos), tipo, conseguir, ficar lá no limbo, né, ficar, “ah, que que cê é?”. Sô desempregado procurando emprego aí, não consigo, “mas que cê sabe fazê?”. Ah, sei trabalhar com interconexão, mas aí cê fica restrito, né, às operadoras, né. (Economista, E).*

Vale notar a esse respeito o posicionamento de Druck (2011, p. 43) sobre a principal função política da expressão “exército industrial de reserva”, cunhada por Marx e Engels: “criar uma profunda concorrência e divisão entre os próprios trabalhadores e, com isso, garantir uma quase absoluta submissão e subordinação do trabalho ao capital, como única via de sobrevivência para os trabalhadores”. Não surpreende, então, que os entrevistados mencionaram o medo do desemprego e, para escapar dele, submetem-se às experiências laborais que estão aquém da formação substantiva desenvolvida.

Foi expressivo, também, certo questionamento sobre a intensificação das atividades de trabalho (DRUCK, 2011) e o prolongamento da jornada de trabalho (ANTUNES, 2005) nas organizações em que atuam, ainda que esse discurso apareça de forma “mascarada” em alguns casos:

*(...) não tenho que atender ao público, mas vira e mexe, pra quebrar o galho (...) Acabava fazendo, no caso, duas horas extras, né, que é o máximo permitido... mas a gente sempre resolve alguma coisa, aí, às vezes acaba passando um pouquinho (...) posso me dar ao luxo de, ah, olha, hoje eu posso chegar mais tarde que eu tenho que resolver isso? “Pode!” Aí eu chego mais tarde, saio um pouquinho mais tarde, não tem problema... (Fernanda, E).*

*(...) eu tenho a oportunidade de criar algum trabalho, então, eu fico em casa pensando num projeto novo, às vezes no caminho, tenho a ideia, às vezes num sábado de manhã, tenho que fazer, jogando bola, tenho a ideia de uma coisa, vou lá pra casa, escrevo lá a nota, aí chego e converso, na reunião, apresento a proposta. (Carlos, E).*

Os entrevistados também denotaram certo incômodo quando a organização não é capaz de dar-lhes uma promoção ou um aumento:

*Pô, se ele [chefe] não me escolher agora [processo seletivo], ele já era, né, porque não me quer aqui, e aí ele sentou comigo, conversou. (Larissa, A).*

*(...) tem que ter uma carga de cursos, né, pra se candidatar àquela vaga, e... é como se fosse uma entrevista de emprego... (...) tô há pouco tempo, né, então, tem que ter um... um tempinho (...) ... pra poder fazer, e experiência também de, de função. (Fernanda, E).*

*(...) eu meio que tô procurando, outro emprego... (...) Porque assim, não que eu tenha, não que eu tenha sanado já as minhas possibilidades lá (...) [chefe] sempre fala que, “olha, ‘cê’ teve uma promoção agora... eu não, eu sei que você merece mais e tal, mas eu não posso te dar outra promoção”. (Economista, E).*

Assim, as organizações contemporâneas criam políticas de recrutamento, cargos e salários considerando a relação entre candidatos por número de vagas disponíveis no mercado de trabalho. Ana (T), que realiza estágio de outra graduação, dá-se conta das contradições presentes no capitalismo:

*o fato de ser formada em Turismo foi um diferencial pra eu conseguir a vaga. Aí, quer dizer, é tudo meio contraditório, né. Se eu fosse (...) aluna de Turismo, eu não conseguiria, mas como eu sou formada em Turismo é, e, tô fazendo Administração aí eu consigo? (Ana, T).*

Como as titulações dos universitários são uma espécie de “senha” para o mercado de trabalho (TANGUY, 2003), ou ainda, um “passaporte” (POCHMANN, 2007), é no momento dos recrutamentos e dos desligamentos que os jovens profissionais conseguem visualizar o quanto os valores preconizados pela TCH não se concretizam, uma vez que não basta uma formação para ingressar no mercado de suas profissões.

*(...) era eu, e uma outra analista, gerente e diretor, o estagiário... ééé, a gerente era muito amiga dessa outra pessoa, dessa outra analista, desde infância, de ir em casa uma da outra, e tal, aí elas me tiraram, deram uma pernada pra poder botar um amigo delas, que inclusive é estagiário lá, aí falaram que é uma reestruturação, (...) é mentira. (Darth Vader, A).*

Por outro lado, foi interessante notar no discurso de Economista (E) o fato de ele sentir-se estagnado em função de ter sido efetivado e, assim, não estar mais em pleno movimento de ir e vir no mercado de trabalho, conforme já destacado no decorrer da universidade: “*aqui ficou um pouco estagnado (...) ... quando eu fui efetivado*”. Para usar a expressão de Pais (2001), estar parado seria considerado como estar num “beco” ou em um “caminho sem saída” para esse entrevistado? Por que a efetivação constitui para alguns a estagnação? É preciso estar sempre mudando?

Diego (A) declara o posicionamento de seu antigo gerente, que cobra outra postura dele quanto a sua permanência nas empresas privadas. Segundo ele, “*mas aí, [o antigo chefe] até falou ‘ó, não pega bem você ficar mudando toda hora’, ‘não, eu sei, a ideia agora é ficar na [organização atual] e tudo’*”. Apesar dessa “orientação” de seu antigo chefe, Diego reafirma seu ser social quando pede demissão de um lugar em que não se sente confortável: “*eu gosto de vestir a camisa e tudo mais... mas quando aquilo tá me minando e tudo mais eu troco a camisa bem rápido... (...) não tenho porque eu tá valorizando uma coisa que não tá me agradando... não consigo lidar facilmente com isso*”. O movimento, o fato de não ficar parado é destacado mais uma vez nas entrevistas, tal como no estudo de Maia e Mancebo (2010).

No caso de Luana (T), servidora pública, com um vínculo de trabalho estatutário, no entanto, essa não para de estudar pelo fato de já ter sido aprovada em um concurso:

*(...) vou trabalhar todo dia! Aí eu saio daqui cedo, chego, saio de lá e venho pra cá, chego aqui seis e meia por aí. (...) Aí final de semana, sábado o dia inteiro tenho curso. (...) É domingo é o dia que eu tenho livre mesmo o dia inteiro, é... (...) Se não tiver nenhum concurso pra fazer. (Luana, T).*

Assim como no estudo de Carreiro (2013b), a jovem funcionária pública entrevistada utiliza seus horários fora do trabalho para a preparação para concursos públicos mais concorridos. Para aqueles que conseguiram a inserção e pretendem continuar nas organizações nas quais trabalham, há que se pensar, logo, na permanência. Assim, quanto à permanência laboral, essa se daria com o crescimento e a promoção no âmbito de suas organizações.

*(...) eu fui efetivado, aí acho que um mês, três meses depois, eu já tinha sido promovido... aí trocou o gestor, aí na época a gestora saiu, indicou uma outra vaga dentro da mesma empresa... (Carlos, E).*

*(...) eu pude fazer, fiz cursos na área, aí eu fui pra Brasília, (...) até foi a primeira vez que eu viajei de avião também, foi tudo muito legal, foi... foi*

*muito bacana assim, sem contar que eu encontrei pessoas. (Moisés, A).*

Apesar de alguns jovens profissionais possuírem um emprego, ainda assim, algumas condições de trabalho foram problematizadas, sobretudo em relação aos horários e ao deslocamento entre suas casas e o trabalho. Ademais, nos casos de Diego (A) e Darth Vader (A), ocorreram trocas institucionais por desligamento, seja ele voluntário ou não.

*(...) eles me demitiram, eu tava prestes a pedir demissão, não queria mais trabalhar ali, tava desmotivadasso, é, fiquei até doente um tempo, tive uma infecção... é, alimentar, que eu fiquei... uma semana em casa, mas com febre, perdi peso, eu tava verde quando eu voltei a trabalhar... (Darth Vader, A).*

Finalmente, outro movimento adotado pelos jovens entrevistados foi o processo de intercâmbio. Esse intercâmbio foi motivado, essencialmente, pelas deficiências quanto ao idioma inglês ou mesmo porque gostariam de crescer em suas áreas de atuação. Por outro lado, parece que essa experiência possibilitou outras vivências para os entrevistados, muito além da aprendizagem do idioma.

*(...) fazendo intercâmbio a vida ia mudar... totalmente assim, ia dar uma virada, mas eu não imaginava que ia virar... tanto! (...) tive que aprender a me virar sozinha (...) então acho que isso me deu, de certa forma, uma segurança, assim, se consigo fazer aquilo em, em, em inglês, porque que eu não vou conseguir fazer em português, sabe? (Mulan, T).*

No caso de Mulan (T), cuja viagem foi motivada pelo trabalho, além do idioma, a jovem explica sua condição de moradia com outros intercambistas, seus colegas de trabalho:

*(...) o hotel onde eu trabalhei eles já tavam acostumados a fazer esse tipo de intercâmbio,*

*assim, eu acho que pelo menos uns trinta, quarenta por cento dos funcionários do, do hotel eram intercambistas, então, tinha gente de todos os lugares, tinha chinês, egípcio, gente da Eslováquia, gente da Rússia (...) a gente dividia os apartamentos, então, acabava que a gente trabalhava junto, morava junto. (Mulan, T).*

Outro tipo de intercâmbio foi o *Work Experience*<sup>86</sup>, relatado por Economista (E):

*(...) fui trabalhar de empacotador de uma indústria de metal! (...) Cara! Tipo, trabalhava de doze horas por dia, aí de segunda a sexta, aí ia, pô, ta, tô precisando fazer um dinheiro, aí ia lá sábado, aí trabalhava umas quatro, cinco horas sábado (...) pô, muito difícil, né, aí, tipo, no começo muito, eu não aguentava, ficava exausto, (...) ... saía e ia dormir assim mesmo, (...) porque assim, não dava, era humanamente impossível. (Economista, E).*

Apesar da intensificação e do prolongamento da jornada de trabalho, muitos jovens procuram essa atividade tanto pela possibilidade de aprender um segundo idioma *in loco* quanto pela possibilidade de ganhar uma remuneração por realizar atividades que no Brasil seriam extremamente mal remuneradas<sup>87</sup>. Economista (E) afirma que, além do idioma aprendido, seu crescimento pessoal foi uma das melhores consequências desse projeto, pois viajou para um país desconhecido e conseguiu “se virar” por lá.

---

<sup>86</sup> De acordo com algumas organizações privadas que realizam este tipo de programa no Brasil, essa é uma possibilidade de o jovem aprender um idioma a partir do trabalho em outro país, especialmente Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, dentre outros. Vale dizer que esse trabalho geralmente é remunerado, em moeda do país estrangeiro, mas temporário e em vagas operacionais. Segundo Martins (2010) o *Work Experience* é uma das modalidades de intercâmbio de trabalho mais populares dentre os brasileiros das regiões Sul e Sudeste.

<sup>87</sup> Até pelo fato de a remuneração ser paga na moeda do país estrangeiro, geralmente mais valorizada que o Real.

Portanto, nota-se a marca da precariedade e da provisoriedade nas condições e nas relações de trabalho ao longo da trajetória laboral dos jovens, seja antes, durante e após a conclusão dos seus estudos universitários. Segundo Druck (2011, p. 42), a hegemonia do setor financeiro vai além da esfera econômica, adentra na vida social,

[...]dando conteúdo a um novo modo de trabalho e de vida. Trata-se de uma rapidez inédita do tempo social, sustentado na volatilidade, efemeridade e descartabilidade sem limites de tudo o que se produz e, principalmente, dos que produzem – os homens e mulheres que vivem do trabalho.

## 7.2 ANTECIPAÇÕES DE FUTURO

Uma contradição balizou as antecipações de futuro dos jovens entrevistados, qual seja, a tensão entre um futuro planejado, rumo ao crescimento, e a imprevisibilidade sobre os acontecimentos futuros, sobretudo pelo fato de essas antecipações não dependerem apenas do esforço individual. Nessa direção, buscou-se analisar as tensões entre o desejo de crescer *versus* a incerteza do futuro, sintetizadas no Quadro 6 a seguir, no qual se apresentam os principais projetos antecipados pelos jovens entrevistados:

Quadro 6 – Tensões entre o futuro planejado e o futuro imprevisível

	<b>Futuro planejado</b>	<b>Futuro imprevisível</b>
<b>Moisés (A)</b>	<i>tá muito focado, né, então, assim, eu preciso chegar lá</i>	<i>porque a gente tá, trabalha, né, hoje pra poder ver esse futuro acontecer</i>
<b>João (T)</b>	<i>vou ter que crescer bastante pra poder conciliar prazer com a minha qualidade de vida</i>	<i>então, é, vou botar aqui um ponto de interrogação</i>
<b>Diego (A)</b>	<i>mas eu sei de uma coisa (escrevendo na TSP)... aqui eu volto... (indicando a Rural)</i>	<i>o futuro a Deus pertence (finalizando a TSP)</i>
<b>Vida (T)</b>	<i>pretendo fazer doutorado</i>	<i>mas abrindo outros concursos, pode ser que essa, que essa questão mude, depende também da, não sendo hipócrita, depende também muito da questão salarial</i>
<b>Luana (T)</b>	<i>Eu quero também o que eu</i>	<i>talvez no tribunal mesmo que eu</i>

	<b>Futuro planejado</b>	<b>Futuro imprevisível</b>
	<i>puder crescer lá, crescer</i>	<i>acho muito legal... mas em alguma coisa assim, não tenho nada assim definido, a princípio</i>
<b>Ana (T)</b>	<i>Eu quero terminar minha faculdade e passar num concurso público, eu viso estabilidade na minha vida</i>	<i>assim quem sabe, é, através disso a minha mãe consiga, sei lá, tomar alguma atitude</i>
<b>Mulan (T)</b>	<i>de qualquer forma eu quero trabalhar com eventos, isso é certo</i>	<i>tenho um currículo bom, então... as expectativas são as melhores agora</i>
<b>Carolina (A)</b>	<i>tô tentando pra administradora</i>	<i>não dá pra ficar estagnada</i>
<b>Economista (E)</b>	<i>mas me vejo como um especialista... tipo, alguém que sabe bastante daquele assunto, entendeu?</i>	<i>aconteceu tudo muito rápido, não deu tempo de (...) ... será que é esse (...) caminho mesmo?</i>
<b>Carlos (E)</b>	<i>espero ser promovido e a posse até o final do ano</i>	<i>se não tiver, no meio do ano, é... estudar um ano fora do país</i>
<b>Clarice (E)</b>	<i>pra dá aula, eu preciso do doutorado... é... então, já tá certo, isso, esse é um dos meus planos (...) Com certeza eu vou fazer sanduíche!</i>	<i>Futuro que eu quero? Fazer? Quero voltar pra cá! (...) depois que eu saí de casa, falei: "vou pra qualquer lugar"</i>
<b>Larissa (A)</b>	<i>Todo ano eu renovo as minhas cinco metas, né, de vida</i>	<i>o Senhor vai te abençoar, e tal, nã, nã, nã, e aí, eu pedi várias outras coisas também que acontecessem, e tudo que eu pedi aconteceu</i>
<b>Administrador (A)</b>	<i>seguir a carreira docente, eu venho fazendo concursos (...) pra área da Administração, em instituições públicas</i>	<i>é, já passei em, é, em alguns, e, e tive contratemplos com outros</i>
<b>Fernanda (E)</b>	<i>A gente sempre quer mais, é claro (risos)</i>	<i>O futuro que é complicado, né?</i>
<b>Flávia (E)</b>	<i>A minha intenção é um concurso que eu ganhe mais, especificamente e, que eu trabalhe especificamente como economista</i>	<i>gosto de ter muita coisa pra fazer, assim, eu gosto de uma vida agitada</i>
<b>Darth Vader (A)</b>	<i>Já vem há muito tempo, eu quero crescer na minha vida, né...</i>	<i>o futuro é muito complicado...</i>

Tal quadro expressa, em última instância, as relações entre os processos de subjetivação e exterioridade, isto é, a tensão entre o “lançar-se nesse futuro” e as possibilidades e as condições sociais concretas nas quais esses sujeitos vivem, as quais nem sempre coincidem ou confirmam o seu ser social, como evidenciou o trabalho de Maheirie (1994), que analisou a vida de Agenor.

Por outro lado, chamam atenção as contradições entre um futuro planejado e, ao mesmo tempo, incerto. Ao longo dos discursos dos entrevistados, quando esses falaram de suas expectativas profissionais, houve certa titubeação, assim como no estudo de Silva (2010b) quanto a graduados que foram bolsistas de IC. Na pesquisa de Silva (2010b), a partir da fala dos seus questionados, a autora identificou nas frases uma alegria prófuga acompanhada de uma insatisfação velada: “É como se o entrevistado pensasse de maneira fracionada, havendo recuos e circunlóquios” (SILVA, 2010b, p. 93).

Além de prospectarem planos e metas para o futuro, os jovens profissionais também mencionaram aquilo que não desejam para o seu futuro. Ao identificarem aquilo que não almejam para o seu futuro, podem, então, vislumbrar alternativas em suas formas identitárias. Assim, alguns sujeitos já sabem o que não desejam em termos de atividade de trabalho:

*(...) quero algo que me dê prazer... eu não quero simplesmente trabalhar por trabalhar... (Carolina, A).*

Alguns também já sabem o tipo de vínculo e de condições de trabalho que não prospectam para si:

*(...) eu não quero isso pra mim, eu não quero ficar maluco com o trabalho até nove, dez horas da noite, não quero! (...) acho que por eu ter passado o que eu passei lá em Nova Iguaçu, de ter que... trabalhar na [bairro em outra cidade, distante cerca de 40 km] e morar em Nova Iguaçu. (Economista, E).*

Conquistar a independência, seja da família original ou daquela construída, foi evidenciado por duas jovens entrevistadas, revelando o quanto essas pesquisadas querem fazer uma história diferente daquela

encontrada em suas famílias. No caso de Luana (T), não deseja depender do marido nem de seus pais; e, no caso de Ana (T), não quer repetir a trajetória das mulheres construída na família materna, a saber:

*Só pra não ficar dependendo do meu pai e da minha mãe (...) quero ser independente de pai, mãe, até de marido. (...) Apesar da gente ter uma renda junta, mas eu prefiro ser independente. (Luana, T).*

*(...) então, tudo que eu não posso ser é dependente, então talvez essa questão de me preparar cedo, de ah, você tem que ser isso, você tem que ser aquilo é justamente por essa questão... (...) pra não ter o mesmo fim que as minhas tias e a minha mãe, entendeu? (Ana, T).*

Embora não fosse o objetivo da presente investigação, observou-se, em geral, que as jovens entrevistadas nesta tese rompem com alguns estereótipos de gênero, explicitados no estudo de Diogo e Coutinho (2006). Nenhuma delas interrompeu suas trajetórias de estudo e de trabalho em função do casamento e nenhuma delas possui filhos ainda.

Para além das impossibilidades, alguns pesquisados conseguem vislumbrar possibilidades um pouco mais concretas em suas vidas laborais. São os casos de Clarice (E), Fernanda (E), Flávia (E) e Administrador (A):

*(...) pelo menos com emprego e, daqui pra frente... eu posso, planejar melhor, posso escolher melhor. (Fernanda, E).*

*(...) vou dar sequência, quero entrar pro doutorado (...) Tá tudo acontecendo, então... é um momento que eu tô, eu tenho que dar, eu primeiro tenho que me acostumar com esse ritmo... é, pra, acho que pra seguir, pra ter um equilíbrio maior mais frente. (Administrador, A).*

Ademais, foi predominante nas entrevistas a apresentação de alternativas em relação aos projetos laborais entre os jovens participantes. Em seus discursos, relataram com certa objetividade e

clareza, na maioria dos casos, o que poderiam fazer caso seu projeto principal não se tornasse real. Nas palavras dos jovens:

*(...) se não acontecer nada, o máximo que, que eu posso fazer é (...) docência (...) em faculdades... é... particulares... tipo assim, sem emprego eu não fico. (Vida, T).*

*(...) acho que se eu tiver que fazer alguma viagem, tem que ser agora, (...) enquanto eu não tenho um emprego pra dizer, ah não, meu emprego tá bom, tá fixo, eu não vou largar tudo isso. (...) Então, eu pensei em trabalhar ou em albergue... (...) também pensei, em um outro lado, caso essa ideia de viajar não, acabasse não dando certo, de trabalhar em empresas. Empresas, grandes empresas. (Mulan, T).*

Apesar de os jovens apontarem alternativas em seus movimentos de inserção ou permanência laboral, chama atenção o discurso de João, que se percebe numa encruzilhada, pensando em abandonar seu projeto laboral:

*(...) pra você ter padrão de vida razoavelmente bom é necessário uma renda compatível a isso (...) na profissão que eu tô exercendo atualmente (...) eu não vejo futuro, acho que é incompatível, eu vou ter que abrir mão desse projeto (...) por outro lado, assim, pro doutorado são mais quatro anos (...) porque eu tô me sentindo, assim, é, mal de tá morando com a minha família aos vinte e cinco anos, eu me imaginava lá atrás com essa idade já estaria morando sozinho. (João, T).*

Por outro lado, Larissa (A) e Flávia (E) mencionam em relação a seu futuro, a princípio, questões circunscritas à esfera econômica. No estudo de Graf e Diogo (2009), as estudantes mencionaram menos projetos relativos ao aspecto econômico e mais projetos familiares, situação não correlata aos achados analisados no presente capítulo.

Finalmente, houve relatos que abrangem não só a esfera profissional, mas a vida em seus outros campos, como a família, a

moradia, a religião, o lazer, por exemplo. O relato a seguir resume o quanto os projetos laborais, muitas vezes, ganham maior relevância em relação às demais dimensões dos projetos de vida:

*(...) olha, a minha vida pessoal tá meio conturbada por enquanto (risos). (...) Tá meio apagada aqui... (...) eu vejo a importância do meu trabalho, então... é, então, tá muito mais, é, é, profissional agora do que outras coisas... (Administrador, A).*

Como evidenciado em outras pesquisas com jovens que trabalham e estudam, os jovens profissionais empenham muito de seus esforços na concretização de seus projetos laborais, mas outras esferas de suas vidas ficam “em suspenso” (FRIGOTTO, 2009, 2011), dependentes da esfera laboral. Em que pese a inadequação do termo mundo do trabalho (DE LA GARZA TOLEDO, 2008 GUIMARÃES, 2005), aqui fica evidente o quanto a esfera laboral é organizadora das demais esferas da vida humana, o quanto o mundo do trabalho acaba afetando a subjetividade de todos, da classe-que-vive-do-trabalho (ANTUNES, 2005, 2009).

Considerando as trajetórias laborais dos pesquisados, relatadas detalhadamente, foi elaborada uma síntese dessas trajetórias. O Quadro 7, a seguir, busca uma análise das trajetórias laborais dos entrevistados numa tentativa de responder ao último objetivo específico desta tese.

Quadro 7 – Trajetórias laborais

Pesquisados	Narrações do passado...	Antecipações de futuro...
Moisés (A), Luana (T), Carolina (A) e Fernanda (E) (celetista)	Empregos públicos estatutários e celetistas – nível de ensino médio	Permanência no serviço público, porém em nível superior
João (T) e Flávia (E)	Empregos públicos estatutários – nível de ensino superior	Permanência no serviço público, porém em outros cargos e instituições
Larissa (A) e Carlos (E)	Empregos em organizações privadas	Permanência em organizações privadas
Economista (E)		Permanência em organizações privadas ou inserção no serviço público
Diego (A), Administrador (A)		Inserção em universidades públicas como professores
Darth Vader (A) (desempregado)		Inserção em organizações privadas; inserção como empresário/capitalista
Vida (T) (bolsa de mestrado e tutoria), Administrador (A) (professor), Ana (T) (tutoria e estágio), Clarice (E) (bolsa de mestrado), João (T) (tutoria e bolsa de mestrado)	Trabalhos acadêmicos temporários	Inserção em universidades públicas como professores
Mulan (T)	Trabalhos temporários em organizações privadas	Efetivação na sua área de atuação, organizações privadas

Como indicado no Quadro 7, nas trajetórias laborais os vínculos de trabalho nas organizações públicas ou privadas ocorreram de forma mais provisória ou temporária. Também chamam atenção as atividades acadêmicas temporárias desenvolvidas por pelo menos cinco dos entrevistados, como as bolsas de pesquisa ou tutoria, as quais acompanham esses sujeitos desde o início da universidade. Mesmo diplomados, não deixam de exercer atividades remuneradas temporárias. Os projetos de inserção e permanência no serviço público, dentro de

suas áreas e níveis de formação, parecem constituir o plano mais almejado pelos jovens profissionais entrevistados nesta tese. Mulan (T) é uma das jovens a não antecipar o serviço público como projeto, pois para ela o importante é manter-se em sua área de atuação, a qual é geralmente constituída por trabalhos de contrato temporário. Como antecipado, Darth Vader (A) é o único a cogitar uma trajetória como empreendedor ou empresário, apesar de esse caminho ser estimulado na graduação por ele cursada.

Assim sendo, os movimentos laborais partem das marcas sociais vivenciadas pelos jovens, das redes de relações sociais que estabelecem em suas vidas e parecem lançar os entrevistados em direção ao mundo do trabalho. Buscar um curso de graduação já se configura como um movimento laboral, uma vez que o diploma ainda é considerado como um “passaporte” (POCHMANN, 2007) para a entrada nesse disputado espaço. Dessa forma, empreendem esforços e escolhas profissionais, mas pautando-se em condições objetivas e subjetivas de efetivarem essas escolhas. Como toda singularidade contém em si mesma a coletividade (ZANELLA et al., 2005), os movimentos dos jovens profissionais expressam, em última instância, movimentos laborais vivenciados na/pela contemporaneidade.

Outra análise decorrente das informações organizadas no Quadro 7 refere-se à correspondência entre os caminhos até então trilhados e as antecipações de futuro elaboradas. Nesse sentido, pode-se pressupor uma continuidade na maioria das trajetórias laborais, lembrando a continuidade apontada por Silva (2010a) em seus achados da pesquisa sobre inserção dos jovens diplomados. A continuidade, nesses casos, pode contribuir para os bacharéis tornarem-se, então, profissionais, tal como foi considerado por Franzói (2006).

### 7.3 DA BUSCA PELA INSERÇÃO NO MERCADO ÀS CONCEPÇÕES DE TRABALHO

Os sentidos atribuídos ao trabalho são evidenciados ao longo de todos os capítulos analíticos, sendo as concepções ora apresentadas apenas sínteses na busca de dar inteligibilidade aos discursos dos entrevistados acerca do termo “trabalho” quando diretamente questionados a esse respeito. Em suas buscas por inserção, os jovens profissionais entrevistados defrontam-se com as modalidades de trabalho disponíveis para eles no mercado de trabalho. Tais modalidades, muitas vezes, não correspondem às suas expectativas e às concepções de trabalho.

Às dificuldades para a inserção no mercado de trabalho identificadas pelos participantes da pesquisa buscou-se relacionar com a inadequação da expressão mundo do trabalho, apontada por Guimarães (2005) e por De La Garza Toledo (2008), uma vez que os autores indicam a Política e a Economia como regentes do mundo que seria do Trabalho. Darth Vader (A), por exemplo, também identifica essa incoerência, uma vez que fora da universidade, ou seja, no mundo do trabalho atual, operariam outras leis que não aquelas conhecidas pelos seres humanos, mas a “lei do cão”<sup>88</sup>.

*(...) “cê” busca empresa privada ou você vai fazer concurso, são as duas coisas que você pode fazer a partir daqui [universidade] porque... é a lei do cão aí fora, a verdade é essa. (Darth Vader, A).*

Como visto, o entrevistado, preocupado com os seus movimentos de inserção no mundo laboral, explicou a necessidade, urgente, de ingressar no mercado de trabalho: “eu já tinha noção de que era um, era complicado a coisa, é, você sem se inserir no mercado é difícil, é difícil. A gente olhar é fácil, mas é difícil, assim, você tem que entrar... (...) digamos que seja um bonde passando e você tem que pular dentro dele” (Darth Vader, A). De forma análoga, ainda que sem perspectivas de ingresso no ensino superior, os(as) jovens trabalhadores(as) entrevistados por Ribeiro (2011), na cidade de São Paulo, também evidenciaram a necessidade de ingresso urgente no mercado de trabalho, como se este estivesse dado, sem perspectivas de mudança, e a luta seria em direção à adaptação neste mercado, aceitando qualquer oferta de emprego.

---

<sup>88</sup> Foram encontradas algumas referências para o significado da “lei do cão”. Zeni (2004, p. 236) expõe em seu artigo, inclusive no título, “O negro drama do rap: entre a lei do cão e a lei da selva”, o que os artistas do movimento rap brasileiro consideram em suas obras fonográficas e literárias sobre a lei do cão: “Esse território [...] onde se morre e se mata de forma convulsiva e exacerbada, é também um lugar dominado pela lei do cão, em que o pecado e a perdição são norma, não exceção”. Em seu Blog, Luis Nassif (2013) menciona a “lei do cão” quando comenta alguns episódios de violência praticados em São Paulo nos anos de 2006 e 2012, tanto pelos policiais militares quanto pelos criminosos. Para o comentarista, quando não há uma atuação dentro dos limites da lei, a “lei do cão” se impõe às regras legais.

Economista (E) e Luana (T) também referem-se a esse aspecto e, assim, mesmo para quem tem um diploma do bacharelado, fora da universidade, ainda que numa empresa privada “maneira” ou na esfera do serviço público, predominaria a chamada “lei do cão”. O relato de João (T) também chama atenção, pois rememora uma cena sobre a inserção de profissionais disputando uma vaga de emprego<sup>89</sup>.

*(...) um concurso pra gari que teve no Rio de Janeiro, lá na apoteose (...) e tinha uma fila enorme, e tinham ali advogados, engenheiros, que não tinham conseguido colocação no mercado e que tiveram que se rebaixar, assim... não que eu tô criticando a profissão, mas se você se forma em Medicina, você quer ser médico, não gari, né... Então eu imaginei que aquelas pessoas no desespero acabaram fazendo opções por carreiras que tivessem abaixo do seu nível de escolaridade. Então, assim, a imagem mais evidente de frustração era aquela, ou seja, de pessoas com nível superior correrem igual bando. (João, T).*

O relato dos entrevistados, seja pela constatação de uma “lei do cão” vigorando dentre os profissionais, seja por esses correrem feito um “bando” mesmo com diploma de ensino superior, aproxima-se do que Prandi (1982) descreveu em seu livro sobre “os favoritos degradados”. O fato de possuir um curso de graduação, em nível superior, não é garantia de inserção profissional, como revela o relato de João (T). Prandi (1982, p. 19), ao descrever as várias reformas de que o ensino superior foi alvo, em especial na década de 1970, já alertava que “a saturação do mercado de trabalho dos profissionais de nível universitário, a deteriorização do salário e do nível de ensino são apenas a ponta do *iceberg*”. Hoje, as condições denunciadas pelo autor ainda encontram eco. Os “favoritos degradados” da presente tese encontram um mercado profissional ainda mais saturado e vivenciam uma fase do capitalismo mais agravante em termos de precarização social do trabalho (DRUCK, 2011) em diversas áreas. Em relação ao ensino

---

<sup>89</sup> Tal cena descrita por João pode ser visualizada no vídeo “Encontro com Milton Santos”, do diretor Silvio Tendler. Milton Santos (1926-2001) foi um importante geógrafo brasileiro, sendo conhecido tanto no Brasil como internacionalmente pela sua trajetória intelectual.

superior, cursaram o período noturno, vivenciando maiores dificuldades em relação ao período diurno (VARGAS; PAULA, 2013). Para completar, estudaram num *campus* recém-criado de uma IFES na qual seus cursos de graduação encontram problemas de ordem administrativa e operacional para o seu pleno funcionamento, como qualquer início de atividade.

Assim, aparece no relato anterior de João outro componente básico do sistema capitalista nesse estágio de sua evolução. Pauta-se no fato de que não há espaço para todos nas organizações de trabalho. Assim, a internalização de todos esses processos históricos culturais atinge homens e mulheres em dilemas existenciais, a saber:

*(...) fiquei mais desanimada comigo, nossa, será que tudo sou eu? Ué, um ano procurando... e não consigo, e... “cê” fica naquela, né, será que tem alguma coisa errada? (Mulan, T).*

Em muitos momentos, os entrevistados mencionaram uma culpabilização pelo não ingresso no mercado laboral, o que é apontado por vários autores acerca do discurso da empregabilidade, que responsabiliza o sujeito pelo seu (in)sucesso no mercado de trabalho (ANTUNES, 1999; CARRETEIRO, 2013b; GENTILI, 2005). No campo da Psicologia, lembra Sato (2013, p. 102), “importa compreender qual a força de tal discurso, ou seja, em que medida explicações da realidade, nele pautadas, realizam um papel na compreensão do mundo (do trabalho) e induz as pessoas a práticas que reforcem a responsabilização e a culpabilização do indivíduo”.

Por outro lado, alguns refletiram sobre o próprio processo de tornar-se um profissional, o qual depende da inserção laboral, conforme apontado por Franzói (2006). João (T), por exemplo, reconhece a inserção profissional como um fenômeno dependente não apenas de seus esforços:

*Agora e se eu não conseguisse o emprego público, se eu não conseguisse trabalho, que solução que ia ter se eu num, não dependia de uma atitude minha, mas sim de um outro me reconhecer enquanto profissional? Então assim, quando as decisões estão fora do meu campo de iniciativa, me dá muito medo porque eu percebo que não há nada que eu individualmente faça. (João, T).*

De outro lado, Economista (E) atribui as recompensas como decorrentes de seus esforços particularistas.

*(...) não sou inteligente, não sou, não tenho QI alto, (...), nunca tive notas ótimas na faculdade, mas eu sou muito esforçado, então acho que as pessoas acho que reconheceram ou reconhecem o meu esforço (...) sei que tem muita gente é tão esforçada (...) ou mais esforçada que eu, que não tiveram o mesmo crescimento, mas, assim, as oportunidades também que foram entrando e tal, foram aparecendo que eu fui agarrando. (Economista, E).*

Esse controle sobre os seus destinos e que lhes escapa das mãos foi percebido por João (T), Economista (E) e por tantos outros ao refletirem sobre a sua trajetória laboral, especificamente quando prospectavam planos profissionais para o futuro. Alguns reconhecem o controle pela sua inserção no mercado de trabalho como dependente menos deles mesmos e muito mais de outros condicionantes presentes na sociedade em que vivem. Tal reflexão põe em xeque o discurso das competências e da empregabilidade (RAMOS, 2010), assim como também questiona a Teoria do Capital Humano, veiculada nas/pelas políticas neoliberais (GENTILI, 2005; KREIN, 2011; SILVA, 2004a). Considera-se que o mito da liberdade e da autonomia no sistema capitalista, difundido nos discursos neoliberais, possa ser questionado quando os jovens profissionais vivenciam em suas práticas cotidianas contradições em relação àquelas expectativas forjadas no momento das propagandas de ingresso ao campo universitário. A seguir, Ana (T) dá um exemplo de reflexão possibilitada pelas condições objetivas que se impõem a ela:

*(...) tava falando quanto que eu ia receber de bolsa e tal, aí as meninas “nossa, Ana, você tá recebendo mais do que eu, que tô trabalhando na [agência de turismo]” (...) sabe, eu acho assim, meio que injusto... e, apesar das pessoas ficarem falando o tempo todo pra mim, “ah, Ana, a vida é assim, as coisas são assim, se acostuma”, eu não consigo me acostumar com uma coisa que eu*

*acho errada (risos)! Uma coisa que eu acho incabível, sabe? (Ana, T).*

Além do relato anterior, nos discursos de Darth Vader (A) e Diego (A) há exemplos de uma oposição entre os valores dos entrevistados e os valores subjacentes ao trabalho nos moldes contemporâneos: “*nunca mais trabalho em empresa de auditoria, pode pagar dez mil reais pra mim! (...)... porque é assim, é uma coisa... (...)... podre em certos pontos*” (Darth Vader, A). Nesse sentido, a reivindicação aparece, diferentemente do estudo de Ribeiro (2011), com certa indignação diante da realidade e uma possibilidade de mudança nas relações que estabelecem com o mundo do trabalho.

De outro lado, as vivências sociais e laborais de Larissa (A), assim como de outros entrevistados não examinam a competição estimulada já na seleção dessas grandes corporações:

*Eram oito vagas e tinha mais de quinhentos candidatos. E eu tava no segundo período da faculdade aí, e, tinha gente, assim, que tinha um, três faculdades, e tal, falei assim, ferrou, né, eu num vou passar nesse negócio (risos). Falei assim, mas se for pra ser, vai ser, que eu acredito nisso. (Larissa, A).*

Assim, em geral, os jovens profissionais justificam seu ingresso na organização como fruto de seus méritos individuais. Se eram oito vagas para quinhentos trabalhadores, questiona-se qual o destino daqueles quatrocentos e noventa e dois que não conseguiram aprovação nesse processo? O que fizeram ou deixaram de fazer para serem descartados? Essa preocupação aparece, no entanto, para outros entrevistados que não obtiveram êxito em alguma seleção ou observaram quem ficou de fora em algum processo seletivo ou de remanejamento.

*No estágio eu via várias pessoas no hotel sendo mandadas embora... tinha um senhor que trabalhava há anos lá, ninguém teve consideração por ele, mandaram ele embora, ele era um ótimo profissional, só que pra reduzir custo tiveram que mandar ele embora e outras pessoas também. (Luana, T).*

Assim, o trabalho, que deveria ser um direito numa sociedade, passa a ser um privilégio de poucos, sobretudo numa sociedade na qual trabalho e assalariamento tornam-se sinônimos. A própria seleção, como o nome diz, acaba selecionando muito poucos e a maioria que se candidata aos processos seletivos é descartada, sobretudo nas multinacionais. Desse modo, a maneira como é conduzida uma seleção é questionada por alguns entrevistados:

*(...) você processou teu, teu patrão porque ele tá te ferrando e, você entra numa lista negra que não vai ser contratado por ninguém... ou tipo, "cê" teve problema X com um recrutador, que tem recrutadores horríveis por aí, horríveis, o cara não te dá feed-back, a maioria não te dá feed-back, andam pra você, não lê teu currículo... (Darth Vader, A).*

Tanto na esfera pública quanto na privada, Ana (T) argumenta que no curso de Administração existem muitas vagas de estágio e dependerá do esforço do sujeito a sua inserção laboral: “*muita oferta, sabe, eu acho que se a pessoa for boa, é claro que tem muitos alunos aí também, várias faculdades de Administração e afins, mas eu acho que se a pessoa for boa, tiver um curso, for dedicada, comprometida, a pessoa consegue, sabe?*”. Esse é exatamente o discurso que naturaliza as relações sociais de produção sob a forma de emprego e com base na meritocracia. Esse discurso naturalizado pelas diversas camadas sociais, segundo Sader (1995), é o maior triunfo das políticas neoliberais na contemporaneidade.

Nesse caso, como já foi antecipado, para o trabalhador não importa o quanto ele se qualifique, seja comprometido ou dedicado, pois a ideia veiculada pelo discurso neoliberal é que busque aumentar sua qualificação em termos de escolaridade e por iniciativa própria, de preferência, para melhor disputar um lugar no mercado de trabalho. Ana (T) comenta sobre os cursos de inglês e espanhol que faz desde pequena, em torno de 12 anos de idade, já pensando na inserção ocupacional:

*(...) espanhol eu sempre gostei muito, inglês também, menos, mas assim, você sabe o que a gente escuta desde novo, né, hoje em dia, ah, você*

*precisa, inglês é como se fosse sua língua, você tem que ter, você tem que fazer porque o mercado (...) desde cedo eu tô, tava tentando me preparar. (Ana, T).*

No entanto, mesmo para aqueles qualificados, não há espaço. É problemático, assim, verificar que ainda nessas condições os jovens profissionais continuem a desejar a qualificação em nível de pós-graduação e, além disso, busquem conciliar estudo com o trabalho:

*[chefe] “ah, que horas que é o seu MBA?”, eu falei, ah, seis e quinze, seis e meia, eu acho, “é, então não tem problema, fica tranquilo porque pra mim hora extra é exceção, ainda mais que é estudo e tal, não tem problema nenhum”. (Diego, A).*

Considerando as trajetórias laborais dos entrevistados, quando questionados sobre a concepção de trabalho, relataram expressões de dúvida e preocupação: *“Essa pergunta é difícil. (risos)”* (Fernanda, E); *“Trabalho, hoje?”* (Carlos, E); *“Ah, trabalho, sei lá, se... você vai se, não sei qual é a palavra, mas trabalho... (risos)”* (Clarice, E); *“Essa pergunta é complicada”* (Darth Vader, A). No entanto, foi Larissa (A) quem explicou essa dificuldade por meio de um exemplo:

*(...) a segunda pergunta que me fazem que eu fico com essa mesma reação de “hum?!” Engraçado... porque eu vou falar qual foi a primeira... (...) tava fazendo os processos de trainee, (...) e aí o cara é um coach, aí eu fui lá e conversei com ele (...) ele falou assim “mas que que é qualidade de vida pra você?”, aí eu (gesticulou em silêncio), então... qualidade de vida? (...) eu acho que eu nunca tinha parado pra pensar nisso, né (risos)... e, essa é uma outra... (Larissa, A).*

Por que parece ser tão difícil falar em trabalho, no sentido genérico, para jovens que acabaram de finalizar seus estudos universitários e que, em sua maioria, estão inseridos no mercado de trabalho? A pergunta pareceu estranha para muitos deles, o que faz considerar o quanto esses jovens estão distantes da sua condição de

trabalhadores, quiçá, de suas próprias atividades de trabalho. Exceto por Administrador (A), que é professor e já havia concluído seu mestrado, o trabalho aparece de forma bastante clara e pronta, revelando a preocupação desse sujeito com a atividade essencial em sua vivência, a saber: *“trabalho é quem eu sou... (...) ... aí eu não sei, se é o, se é, igual a, se o ovo vem antes da galinha, ou a galinha vem antes do ovo”*.

De outra forma, Fernanda (E) sintetizou sua concepção de trabalho: *“trabalhar é árduo, né, mas todo mundo quer um trabalho (risos)”*. Esse termo expressa tanto significações negativas quanto positivas acerca do trabalho, seguindo o arranjo cunhado por Blanch Ribas (2003) quanto às conotações do trabalho ao longo da história, quais sejam, polaridade positiva, de centro do contínuo e a negativa. Assim sendo, as significações para o trabalho foram múltiplas para os sujeitos; entretanto, os jovens profissionais destacaram o quanto o trabalho sob a forma de emprego está presente em suas vivências laborais.

*(...) é um meio pelo qual eu tenho meu dinheiro pra comprar minhas coisas, e pra poder organizar a minha vida, né. (João, T).*

*(...) eu presto um serviço, um conhecimento e etc. para alguém e recebo dinheiro em troca, pro meu sustento, isso que eu acho que é trabalho... (Larissa, A).*

*(...) mas o trabalho pra mim hoje representa, é, é o que paga as minhas contas, assim, não tenho, não é algo que me, me deixa infeliz, trabalho, hoje eu trabalho num lugar bacana, mas lá tem a característica de você ser movimentado, de tantos em tantos anos (...) estou tranquila no meu trabalho, eu acho que tem gente que não está, que não é totalmente feliz, acho que essa pessoa vê o trabalho como a pior coisa do mundo, é aquela coisa forçada, eu não vejo assim... (Flávia, E).*

O trabalho assalariado, sob a forma de emprego, em seu aspecto financeiro, atrelado ao sustento, foi uma das principais conotações mencionadas pelos sujeitos da pesquisa, o que também ficou evidente no estudo de Borges e Coutinho (2011, 2012) com jovens aprendizes, assim como na pesquisa de Raitz e Baldissera (2012) com estudantes

universitários. Por outro lado, alguns jovens mencionaram a diferença entre o trabalho e o emprego:

*Eu acho que existe trabalho sem emprego, mas não existe emprego sem trabalho (...) Acho que o emprego tá mais relacionado aos benefícios que você possa ter, dentro do seu trabalho... (...) imaginei aqui um pedreiro, ele trabalha, mas não necessariamente ele tem um emprego, entendeu? (...) a pessoa empregada, ela trabalha, mas ela passa a ter os benefícios também (...) ... fundo de garantia, férias, décimo terceiro. (Fernanda, E).*

*Bem menos do que trabalho, porque ele, emprego, o emprego, não sou eu que determino, o que eu tenho que fazer, eu não posso, eu não tenho domínio do processo, eu num, não tô fazendo uma coisa que é pra mim... é, eu tô seguindo um ritmo de alguém... e, e os interesses da, da, de outro... né? (Administrador, A).*

O emprego, assim como a sua ausência, também foi mencionado. O desemprego aparece nos relatos dos entrevistados, mas de uma forma sutil, ou latente, como Fernanda (E) explica: “colocar, assim, desemprego, assusta muito”. Os entrevistados, então, mal conseguiram mencionar a palavra “desemprego”, ela quase não apareceu nos relatos; no entanto, quando os sujeitos se referiam aos seus medos e angústias, esses sentimentos referiam-se a estar ou não empregado. Conforme Sato (2013, p. 103), apesar de os pesquisadores utilizarem as “variáveis” emprego e desemprego, “para os trabalhadores, atribuir-se o *status* de desempregado é algo mais complexo”.

*(...) sei que eu sou bom, mas um dia.... Acabou, não vou conseguir emprego, e aí, que que eu vou fazer da minha vida? Aí eu fico meio desesperado... eu tenho medo de morrer também (...) Mas ficar sem emprego e morrer são os piores que eu sinto... (Diego, A).*

Em que pesem as diferenças entre os sujeitos aqui entrevistados e aqueles do estudo de Corrochano (2012), esta autora também identificou a dificuldade dos sujeitos ao lidarem com o desemprego, pois para os seus entrevistados essa situação seria como ficar parado. Ribeiro (2009, p. 338), ao problematizar as estratégias perante o desemprego, destaca: “a ruptura biográfica gerada pela situação de desemprego é tão violenta que, em termos psicossociais, pode ser comparada a ruptura de uma crise psicótica”.

Apesar de o curso de Administração possuir em seu quadro de disciplinas conteúdos voltados ao empreendedorismo (UFRRJ, 2009b), incentivando a abertura de empresas por parte do alunado, apenas um de seus egressos destacou essa possibilidade, o que, de certa forma, contraria o discurso veiculado no curso.

*(...) se você tem seu próprio negócio, que aí “cê” tá gerando grana pra você, que você aplica em outras coisas, então, você consegue evoluir, assim, mentalmente, evoluir a vida pessoal, né. (Darth Vader, A).*

De todo modo, para este entrevistado, numa empresa de sua propriedade haveria a possibilidade de o trabalho ser um agente de transformação em sua vida, destacando o trabalho em si mesmo, numa polaridade positiva (BLANCH RIBAS, 2003).

Além da empresa privada ou de tornar-se um empresário, Carolina (A) apontou o trabalho voluntário como outra forma de entender o trabalho numa sociedade capitalista:

*Trabalho pra mim, não necessariamente um trabalho tem que ser remunerado, primeiro eu vejo por aí... ééé... trabalho, tem trabalhos voluntários, você faz aquilo porque você gosta, pra auxiliar, é, uma instituição, auxiliar as pessoas de alguma forma e ao mesmo tempo ele dá prazer... (Carolina, A).*

Esse aspecto do voluntariado, como ressaltado por Caldana e Figueiredo (2008), em que a atividade “ajudaria” mais quem está trabalhando do que os beneficiários desse tipo de atividade, é veiculado

nas organizações e na sociedade em geral e pode ser uma forma de “subjetividade permitida” no âmbito do capitalismo contemporâneo.

Contudo, o trabalho como valor em si mesmo e não como valor de troca foi apontado por Moisés (A), Carolina (A) e Administrador (A) em suas atividades artísticas. Dessa forma, diferentemente do trabalho como sinônimo de emprego:

*(...) considerar trabalho só como... só como uma atividade braçal, pelo menos eu há algum tempo já venho aprendendo isso, o trabalho não é só isso (...) música pra mim é trabalho... Só que é um trabalho que me diverte. (risos). Não é um trabalho... desgastante... (Moisés, A).*

*(...) um amigo meu que ele... ele é dançarino, ele faz parte da, da companhia do Theatro Municipal (...) É bailarino ele... e, ele no outro dia tava conversando comigo, “Carolina, você não sabe como eu sou extremamente feliz de trabalhar fazendo o que eu gosto”, sabe? Porque ele poderia fazer alguma outra coisa, simplesmente pela remuneração financeira, mas será que ele seria feliz? Então ele trabalha com, com arte, trabalha com dança que é o que ele realmente gosta, ganha dinheiro com isso e ainda é feliz, né? (risos). (Carolina, A).*

*(...) adoro fazer... é, móveis, já fiz curso pra me aperfeiçoar, né, eu gosto porque eu, eu desenho, eu crio... (...) Eu vou, se eu for fazer um, um móvel pra você, aí eu vou ver quais são as suas necessidades, pra que que você vai usar, quais são as suas características, seus traços de personalidade... (...) E também que me, que aquilo, não só, num, num é só pra você... é pra mim também... (Administrador, A).*

Os discursos anteriores relacionam-se com a possibilidade de o trabalho ser um agente de transformação, tanto pessoal como socialmente. No entanto, Vigotsky (1926/2010, p. 252) já advertia, à sua época, que “o trabalho artesanal perdeu há muito tempo o significado de mestria artística que lhe era próprio na Idade Média [...]. Todo objeto de uma ideia especial, e o processo da sua execução era determinado e

orientado pelas exigências individuais de realizar precisamente essa ideia”. Na sociedade do trabalho assalariado, dividido em profissões, essa realidade fica cada vez mais distante, porém ainda assim existem algumas possibilidades de o trabalho transformar o ser social.

*Qual o papel, qual o seu papel pra atender a sociedade? Você faz uma pesquisa (...) você não dá esse, essa resposta pra sociedade... Não teve... nenhuma... não fez nenhum efeito... Aquilo ali ficou só pra você, você não socializou, você não... contribuiu. Acho que o papel é esse, de contribuição. Não posso mudar o mundo, mas vou contribuir pra mudança aonde eu possa atingir, então eu acho bem sério... (Moisés, A).*

*Mas o trabalho pra mim é o que eu sou, é quem eu sou... ééé... é o, a forma que eu, que eu estabeleço relações com as pessoas, é a forma como eu me coloco no mundo, é, é a forma como eu me, eu, me tornei o que eu sou... (Administrador, A).*

Foi também a partir dessa conotação que Flávia (E) relacionou uma transformação em sua vida. Essa jovem menciona o trabalho como um dos aspectos capazes de impulsionar o jovem à transição para a vida adulta (BORGES; COUTINHO, 2011; GUIMARÃES, 2005).

*(...) o trabalho representa hoje algo bacana, assim, mostra que eu virei adulta, eu acho... embora, é, eu não tenha muita maturidade nesse ponto (risos), sei lá, acho que mostra que eu virei adulta... (Flávia, E).*

O trabalho também foi concebido como uma possibilidade de tecer novas relações sociais, conhecer novas pessoas e, em alguns casos, estabelecer novas amizades, assim como destacado no estudo com jovens mestrandos brasileiros e espanhóis realizado por Gazo, Raitz e Ordóñez (2013).

*(...) trabalho com o público também, eu ajudo as pessoas, elas sempre chegam lá com problemas,*

*aí tem que resolver, ainda mais parte de saúde, né... apesar de ser na parte administrativa, eu também ajudo em outras coisas, né.... (Luana, T).*

*(...) fiz muitas amizades ali, até hoje eu falo com eles, faz um tempo até que eu não ligo pra eles. (Darth Vader, A).*

O trabalho, desse modo, “não é somente executar uma atividade, pois nessa ação está implícita a subjetividade daquele que a executa e os relacionamentos aí estabelecidos” (COUTINHO et al., 2011, p. 98). O fato de ocorrer um aprendizado por conta da atividade de trabalho foi entendido em sua polaridade positiva, conforme Blanch Ribas (2003).

*Trabalho é assim, ele... só traz algum tipo de emoção, pelo menos na minha concepção, positiva assim... se ele realmente for algo... que possibilita desafio, sabe, algo a mais... que é a capacidade de, de aprender mesmo, ser útil (...) O trabalho pra ele realmente dignificar o homem ele tem que... trazer... condições desse homem se sentir digno! (Moisés, A).*

Assim como Borges e Coutinho (2011) apontaram na trajetória de um jovem-aprendiz, o trabalho é destacado por um dos jovens entrevistados como uma forma de se responsabilizar por algumas tarefas que dantes não faziam parte do seu cotidiano.

*(...) uma obrigação, claro porque eu não sou rico, né... mas ele tem que ser algo que eu goste de fazer, algo que me deixe feliz, que me deixe satisfeito, que eu faça com, ajude as pessoas com o meu conhecimento, não... (Diego, A).*

Ademais, alguns mencionaram o que o trabalho deveria ser e nem sempre é:

*(...) acho que é a coisa que eu sou mais ansiosa assim pra ter, é um trabalho que, que eu goste,*

*que eu acho que é a coisa mais difícil hoje em dia.  
(Ana, T).*

Assim, o fato de realizar um trabalho em que se obtenha prazer, que se goste, foi apontado em alguns discursos, mais uma vez, destacando sua polaridade positiva (BLANCH RIBAS, 2003).

*Se você faz o que você gosta, você acaba fazendo aquilo melhor, aí você acaba se destacando, se você se destaca, você tem mais oportunidade, você repara melhor (...) desenvolver uma carreira profissional, seja lá com que área você se sinta mais à vontade, que... vai te dar lucros financeiros e pessoais. (Mulan, T).*

Nesse sentido, Administrador (A) considera o trabalho como docente, apesar de toda a precariedade e a intensificação dessa atividade nos últimos anos, conforme apontado pela ANDES (2013), dentre outras fontes<sup>90</sup>, a única atividade capaz de lhe dar autonomia, imprescindível para a sua atuação profissional.

*Então, de certa forma, o professor, pelo menos a, a docência ainda me dá um, uma liberdade maior de, de, de intervir no processo, de criar no processo, de... né, de, de ter meu compromisso político, e de ser parte do meu trabalho, e... (Administrador, A).*

Tão importante é o trabalho na vida dos sujeitos que Administrador (A), por sua vez, destaca o adoecimento de sua mãe quando ela não está trabalhando. Em suas palavras: “[mãe] deve tá com sessenta e oito anos... e anda com uma sacolinha nas costas, vendendo roupa pelo bairro... eee outros lugares, (...) momentos que ela fica sem fazer, ela fica doente, fica debilitada, nos momentos que ela está trabalhando... (...) é outra pessoa”. Ressalta-se aí o quanto o trabalho é

---

<sup>90</sup> A problematização do trabalho docente é bastante complexa, especialmente num contexto de “contrarreforma” da Educação Superior (GREGÓRIO; RODRIGUES; MANCEBO, 2012). Desse modo, sugere-se a leitura de outros autores, como, por exemplo, Oliveira (2010) e Lédia e Mancebo (2009), Bianchetti e Zuin (2012).

capaz de trazer uma sensação de utilidade perante a própria existência humana, conforme o discurso de Economista (E):

*Não sou apaixonado pelo trabalho, não sou maluco de “fi”, querer ficar até dez horas da noite trabalhando... mas num, num, não sou maluco de, não gostaria de ficar desempregado... (...) Mas não por falta de dinheiro, assim, mas por falta de ter o que fazer mesmo, né... (Economista, E).*

Assim, conforme Antunes (2009, p. 260), falar sobre as concepções de trabalho ao longo das sociedades remete à polissemia, a um movimento pendular, “dúplice e contraditório – que, em verdade, é expressão de uma verdadeira dialética do trabalho”. Tal constatação foi observada nos discursos dos entrevistados, trazendo suas próprias vivências laborais e apregoando suas sensações, afetos e percepções em relação ao trabalho que desenvolvem e que desejam continuar desenvolvendo em suas vidas.

Para entender as concepções de trabalho cunhadas pelos jovens entrevistados, foi preciso, então, conhecer a busca por eles trilhada quando da sua inserção laboral. A principal característica dessa busca pautou-se no distanciamento entre aquilo que esperavam encontrar no mercado de suas profissões e, por outro lado, o que, de fato, encontraram disponível. Houve, logo, uma confrontação entre suas expectativas quando da busca por inserção laboral e suas atividades de trabalho efetivadas, o que também mediou novas concepções de trabalho para o grupo de jovens aqui investigado.

Finalmente, procurou-se mostrar no presente capítulo, corroborando com Silva (2010a), que o diploma não pode ser considerado o “marco zero” na trajetória laboral dos entrevistados. Conforme detalhado no núcleo de significação “Trajetórias laborais”, o trabalho, assim como a educação mediaram todo o movimento dos jovens profissionais em direção ao mundo do trabalho. Ademais, em seus processos de inserção profissional, os jovens, diante das dificuldades com as quais se defrontaram, ressignificaram suas concepções e expectativas em relação ao trabalho.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

O passado é mudo? Ou continuamos sendo surdos?

Eduardo Galeano

Neste último capítulo buscar-se-á, principalmente, responder à pergunta da pesquisa, qual seja, compreender as relações entre os movimentos laborais, seja de inserção como de permanência, e os sentidos atribuídos ao trabalho pelos jovens profissionais. Para responder a essa pergunta, recorreu-se aos objetivos específicos, os quais corresponderam a) à investigação da rede de relações sociais com as quais os jovens dialogaram em seus movimentos laborais; b) à compreensão de como os sentidos vão sendo atribuídos ao trabalho por esses jovens; e, finalmente, c) à análise dos próprios movimentos laborais, especialmente os de inserção ou de permanência laboral. Buscou-se nos capítulos anteriores responder a cada um desses objetivos, ao estabelecerem-se relações entre o arcabouço teórico da tese e os núcleos de significação decorrentes da análise do material levantado em campo.

Assim, as análises efetivadas apontam o processo de significação como mediado pelas vivências dos sujeitos, sejam essas em suas relações familiares, de escolarização, incluindo a universidade, e pelas próprias experiências no mundo do trabalho. Concomitantemente, e a partir desse processo de atribuição de sentidos, em especial ao trabalho, os movimentos laborais – rumo à inserção laboral e também à permanência nesse espaço – foram também se construindo e estabelecendo marcos, ou referências, ao longo das trajetórias laborais dos jovens.

Portanto, a tese aqui defendida é a de que os sentidos atribuídos ao trabalho pelos jovens profissionais são engendrados por meio desses marcos, ou referências, construídos por meio das vivências familiares, escolares e acadêmicas no âmbito da universidade e, especificamente, em seus cursos de graduação. Tais vivências mediaram a atribuição de sentidos ao trabalho. É nessa acepção que Vigotsky (1930/2007, p. 58) aponta que o processo de internalização “das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana”. Por sua vez, os sentidos atribuídos ao trabalho nortearam a construção das trajetórias profissionais,

considerando não só os pontos fixos dessa trajetória, mas a articulação entre os esforços dos sujeitos e suas redes de relações sociais em direção ao mundo do trabalho, caracterizados neste estudo como movimentos laborais.

Assim, os movimentos laborais relacionam-se com os sentidos do trabalho, pois estes produzem significações em todas as vivências investigadas e discutidas nos capítulos anteriores, quais sejam: a) as Marcas sociais; b) a Universidade e os cursos de bacharelado; e c) as Trajetórias laborais. Assim sendo, cabe destacar os principais achados.

O primeiro núcleo de significação apresentado referiu-se às *Marcas sociais*, em especial as marcas familiares e as marcas de escolarização. Desse modo, as gerações dos pais dos entrevistados, sobretudo aquelas com histórico de desemprego familiar, destacaram todo o movimento em busca de trabalhos melhores para os seus filhos. Essas famílias, com trajetórias “mais fragmentadas” em relação aos seus estudos e trabalho, fazem todo o possível para garantir a continuidade dos estudos de seus descendentes, o que gerou uma expectativa nos jovens profissionais da responsabilidade de “darem certo” em seus movimentos laborais.

Dessa forma, os jovens profissionais aplicam seus esforços em termos da continuação dos estudos e de inserção laboral, sobretudo por meio da inserção em vagas na esfera pública ou em grandes empresas, capazes de oferecer-lhes estabilidade, uma “saída” para escapar da instabilidade observada no mercado de trabalho e também na experiência das gerações anteriores. No entanto, mesmo conquistando cargos públicos estatutários, essas inserções geralmente não são em suas áreas de formação e constituem-se como provisórias, pois há um projeto em direção a uma atuação no mercado específico de suas profissões.

No segundo núcleo de significação apreendido, *A universidade e os cursos de bacharelado*, tal instituição configurou-se como um marco para os entrevistados, em um sentido amplo: conhecimentos aprendidos, formação humana e, em última instância, uma forma de acessar melhores cargos de trabalho. O ingresso numa universidade pública foi-lhes oportunizado pela possibilidade de estudar numa instituição recém-criada, portanto menos disputada que outras públicas e que, em sua maioria, se localizava em lugar próximo de suas moradias. A universidade, como instituição educacional, não cumpre a promessa integradora veiculada pela TCH rumo à ascensão social e, dessa forma, os jovens recém-formados, diante da competitividade observada no mercado de suas profissões, tentam garantir sua inserção por meio do prolongamento da escolarização. Assim, retornam aos bancos escolares

com vistas a uma segunda graduação ou a cursos de pós-graduação, seja MBA, especializações ou mestrados.

A expressão “favoritos degradados”, estabelecida por Reginaldo Prandi (1982), salvo as devidas proporções de tempo e espaço – nesse caso os jovens não estudaram na USP, uma das mais conceituadas universidades do país –, também imprimiu suas características nefastas sobre os jovens aqui entrevistados. Portanto, esses jovens constituem-se menos “favoritos” e cada vez mais “degradados” em suas áreas profissionais. Esses enfrentaram na finalização de seu curso superior as dificuldades de inserção em suas áreas de formação. Seu futuro profissional, até que se vislumbre um loci de atuação, está “interditado ou em suspenso”, para retomar a expressão de Gaudêncio Frigotto (2011).

Desse modo, o terceiro núcleo de significação, a *Trajectoria laboral*, caracterizou-se pela urgência quanto ao ingresso no mercado de trabalho, submetendo-se a qualquer tipo de trabalho, desde que possibilitasse tal inserção. Assim, os vínculos e as condições de trabalho predominantes nesses movimentos foram abalizados pela precariedade: vínculos de trabalho temporários e sem garantias de direitos trabalhistas, em sentido amplo. Nem sempre provisório se constitui como precário, no entanto, parece que o provisório vem assumindo caráter permanente e, por isso mesmo, torna-se precário.

No quarto e último núcleo de significação, as concepções atribuídas ao próprio trabalho foram diversificadas e múltiplas. Quase a totalidade dos sujeitos mencionou o aspecto da necessidade financeira, do nível mais imediato da sobrevivência, do sustento e do consumo em relação ao trabalho realizado. No entanto, também apareceram tentativas de superação da lógica do capital, pautada no lucro, entendendo o trabalho como uma transformação do próprio ser social.

Logo, pretendeu-se o desmonte do discurso da empregabilidade no sentido de desnaturalizar as relações entre movimentos e trajetórias e as significações produzidas em relação ao trabalho, fruto de um processo histórico, portanto, inacabado. Também se pretendeu mostrar como os movimentos nessas trajetórias são mediados pelo contexto sociocultural dos sujeitos e não produções individuais. Apesar de tudo, acredita-se no caráter formativo que a Educação – quer na escola básica, técnica ou superior – ao lado do Trabalho possuem para a constituição dos sujeitos e das coletividades e, também, para a sua (re)produção.

Os jovens profissionais, de certa forma, vivenciam e apontam as contradições engendradas no processo histórico de construção cultural da coletividade. Assim, a marca da precariedade nos processos de

trabalho, assim como da provisoriidade aparece como principais características em seus vínculos laborais. Parece que os jovens deixam evidentes algumas características da sociedade, sobretudo essa sociedade na qual a rapidez e a efemeridade são também pontos nodais. Seria o processo de Juvenilização?

Apesar de estudarem no turno noturno e constituírem-se num perfil de “trabalhadores-estudantes” e “estudantes-trabalhadores”, em que muitas dificuldades se impõem quanto à integralização do curso superior, alguns superam essa condição e adentram em disputados cargos da esfera privada e/ou pública. Outros enfrentam a marca da flexibilidade em suas vidas exercendo atividades com vínculos precários de trabalho, com formas temporárias de atividade remunerada como bolsas de estudo, estágios e monitorias. Por fim, alguns ingressam no serviço público para cargos aquém de sua formação profissional.

Duas marcas de gênero destacaram-se ao longo das análises, quais sejam, o trabalho doméstico realizado pelas mulheres dentro e fora de casa, remunerado ou não, e as ocupações típicas de mulheres e de homens. Embora a relação entre trabalho e gênero não tenha sido foco do estudo, parece que as jovens mulheres entrevistadas nesta tese, de algum modo, romperam com alguns estereótipos de gênero, uma vez que nenhuma delas interrompeu suas trajetórias de estudos ou trabalho em função do casamento, assim como ainda não tiveram seus filhos.

Futuramente, as contribuições advindas desta tese poderão auxiliar no aprimoramento da formação profissional no ensino superior, pois ficaram evidenciados os vínculos entre os vários níveis de escolarização em suas diversas funções, seja no ET, seja no EM, assim como as articulações com o ES e com o próprio trabalho. Em relação ao processo de expansão do nível de ensino superior, também foi importante dar voz aos estudantes que vivenciaram esse processo, identificando que a precarização, o aligeiramento e a flexibilidade também estiveram presentes em suas trajetórias acadêmicas.

Outra contribuição pode ser considerada para o campo da OP, pois essa área, numa perspectiva da psicologia social do trabalho, pode ser um processo contributivo para homens e mulheres tornarem-se sujeitos de sua própria história, concretizando as palavras de Marx e Engels (1845/2007, p. 21) de “que todos os homens devem ter condições de viver para poder ‘fazer a história’”. No entanto, cabe, nesse processo, não apenas considerar mas partir das histórias dos sujeitos concretos e esclarecer suas condições materiais de existência, assim como as transformações do trabalho ao longo da história. Se a relação entre o emprego e a formação profissional são construções humanas, significa

que essas relações podem mudar e outra realidade é possível. Assim, um processo de OP deveria estar a serviço da desnaturalização das formas históricas do trabalho, socialmente construídas.

Nesse sentido, sugere-se como temas para futuras pesquisas o aprofundamento sobre o trabalho generificado e suas manifestações em cada segmento profissional. O fato de cada área profissional possuir especificidades e semelhanças também poderá ser investigado futuramente, seja em relação à formação profissional, seja em relação à atuação num mercado de trabalho, também específico. A experiência acadêmica de jovens nas diferentes universidades ou *campi* recém-inaugurados no país é outro tema a ser investigado, uma vez que a precarização decorrente das (contra)reformas do ensino superior também imprime suas marcas nas vivências dos acadêmicos.

Finalmente, estudos que pretendam desvelar a lógica do sistema capitalista são essenciais, principalmente se a educação universitária e o trabalho forem compreendidos em seus aspectos mais caros, a emancipação e a (trans)formação humanas.



## 9 REFERÊNCIAS

---

ABBOTT, Andrew Delano. *The system of professions: an essay on the division of expert labor*. Chicago/USA: The University of Chicago, 1988.

ABBTUR. Associação Brasileira de Turismólogos e Profissionais do Turismo. Estatuto da ABBTUR. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://www.abbtur.com.br/abbtur/conteudo.asp?cod=28>>. Acesso em: 29 jan. 2014.

ABRAMO, H. W. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, M. V. de (Orgs.). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. A pesquisa junto a professores: fundamentos teóricos e metodológicos. In: AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de (Org.). *Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v26n2/v26n2a06.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2013.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/2271/1908>>. Acesso em: 23 jun. 2013.

ALBRECHT, Pricila Anny Tomachski. *Sentidos do trabalho para concurseiros: a busca do emprego estável como estratégia de inserção no mundo do trabalho contemporâneo*. 2010. 125 f. Dissertação

(Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

ALBRECHT, Pricila Anny Tomachski; KRAWULSKI, Edite. Concurseiros e a busca por um emprego estável: reflexões sobre os motivos de ingresso no serviço público. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, v. 14, n. 2, p. 211-226, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/25704/27437>>. Acesso em: 9 maio 2014.

ALCADIPANI, Rafael. A academia e a fábrica de sardinhas. *Organizações & Sociedade*, Salvador, v. 18, n. 57, p. 345-348, abr./jun. 2011. Disponível em: <<http://www2.revistaoes.ufba.br/viewissue.php?id=77>>. Acesso em: 7 maio 2014.

ALVES, José Cláudio Souza. *Dos barões ao exterminio: uma história da violência na Baixada Fluminense*. Duque de Caxias-RJ: APPH; CLIO, 2003.

ALVES, Natália. *Inserção profissional e formas identitárias: o caso dos licenciados da Universidade de Lisboa*. Lisboa: Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2009.

ANDERSON, Perry. O balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). *Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. 11. reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

ANDES-SN. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. *Precarização do trabalho docente II*. Dossiê Nacional 3 – Publicação Especial do AnDES-SN. Brasília: ANDES-SN, 2013.

ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de et al. *Pesquisa nacional sobre o perfil, formação, atuação e oportunidades de trabalho do administrador*. Brasília: Conselho Federal de Administração – CFA, 2006. 48 p.

ANTUNES, Ricardo Luiz Coltro. O mundo precarizado do trabalho e seus significados. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 55-72, 1999.

ANTUNES, Ricardo Luiz Coltro. *O caracol e sua concha*. São Paulo: Boitempo, 2005a.

ANTUNES, Ricardo Luiz Coltro. Trabalho e superfluidade. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICI, José Luís (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2005b.

ANTUNES, Ricardo Luiz Coltro. *Os sentidos do trabalho*. ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2ª ed, 10ªreimp. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo Luiz Coltro. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 14. ed. São Paulo: Cortez/Ed. Unicamp, 2010a.

ANTUNES, Ricardo Luiz Coltro. A ontologia singularmente humana do trabalho. *Motrivivência*, ano XXII, n. 35, p. 202-233, dez. 2010b.

Disponível em:

<<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/issue/current/howToc>>. Acesso em: 19 out. 2011.

ANTUNES, Ricardo Luiz Coltro. Trabalho. In: CATTANI, Antonio David; HOLZMANN, Lorena (Orgs.). *Dicionário de Trabalho e Tecnologia*. 2. ed. revisada e ampliada. Porto Alegre: Zouk, 2011. P. 432-437.

ANTUNES, Ricardo Luiz Coltro; ALVES, Giovani. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 maio 2011.

ARENDT, Hanna. *A condição humana*. Tradução de Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1958/2008. (Originalmente publicado em 1958).

ASSIS, Gláucia de Oliveira. Mulheres migrantes no passado e no presente: gênero, redes sociais e migração internacional. *Revista Estudos Feministas*, v. 15, n. 3, p. 745-772, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-)

026X2007000300015&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S0104-026X2007000300015>. Acesso em: 19 jan. 2014.

BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. A sociologia das profissões: em torno da legitimidade de um objeto. *BIB*, Rio de Janeiro, n. 36, p. 3-30, 2. semestre 1993.

BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. Ensaio bibliográfico: as profissões no Brasil e sua sociologia. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 46, n. 3, p. 593-607, 2003.

BARREIRO, Iraide Marques de Freitas; TERRIBILI FILHO, Armando. Educação superior no período noturno no Brasil: políticas, intenções e omissões. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 81-102, jan./mar. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a06v1554.pdf>>. Acesso em: 4 maio 2014.

BASTOS, Juliana Curzi. Efetivação de escolhas profissionais de jovens oriundos do ensino público: um olhar sobre suas trajetórias. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 6, n. 2, p. 31-43, 2005.

BERGSON, Henri. *O pensamento e o movimento*. Tradução de Bento Prado Júnior. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BIANCHETTI, Lucídio. *Curriculum vitae* em tempos de empreendedorismo e empregabilidade. In: AUED, B. (Org.). *Traços do trabalho coletivo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. pp. 151-192.

BIANCHETTI, Lucídio; ZUIN, Antonio Alvaro Soares. O intelectual universitário e seu trabalho em tempos de "pesquisa administrada". *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, set. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982012000300003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000300003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 4 jul. 2014.

BITENCOURT, Betina Magalhães; PICCININI, Valmiria Carolina; ROCHA-DE-OLIVEIRA, Sidnei. Programas Trainee: jovens orientados para o sucesso. *Revista Administração em Diálogo*, v. 14, n. 2, p. 102-135, maio/jun./jul./ago. 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/rad/article/view/12808>>. Acesso em: 2 maio 2014.

BITTAR, Mariluce; ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Políticas de educação superior: ensino noturno como estratégia de acesso para o estudante-trabalhador. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 33, n. 19, p. 279-304, set./dez. 2008.

Disponível em:

<<http://www.incubadora.ufrn.br/index.php/req/article/view/723/627>>.

Acesso em: 3 maio 2014.

BLANCH RIBAS, Joseph M. Trabajar en la modernidad industrial. In: BLANCH, J. M. (Org.). *Teoría de las relaciones laborales: fundamentos*. Barcelona: UOC, 2003. p. 19-148.

BOCK, Silvio. Concepções de indivíduo e sociedade e as teorias em orientação profissional. In: BOCK, Ana Mercês Bahia (Org.). *A escolha profissional em questão*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto, 1994.

BOHOSLAVSKY, Rodolfo. *Orientação vocacional e estratégica clínica*. Tradução de José Maria Valeije Bojart. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BONELLI, Maria da Glória. Estudos sobre as profissões no Brasil. In: MICELI, Sergio (Org.). *O que ler na Ciência Social Brasileira*. São Paulo: Sumaré; ANPOCS, 1999. p. 285-328.

BONFIM, Talma Alzira. *O CAPE em nossas vidas: a visão de um grupo de alunos, ex-alunos e colaboradores sobre um curso pré-vestibular gratuito*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.

BORGES, Regina Célia Paulineli. *Jovem-Aprendiz: os sentidos do trabalho expressos na primeira experiência profissional*. 150 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/93666/280625.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 17 nov. 2013.

BORGES, Regina Célia Paulineli; COUTINHO, Maria Chalfin. Cenas de trabalho: a fotografia como recurso metodológico para expressar os sentidos do trabalho juvenil. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 63, p. 38-48, 2011. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arbp/v63nspe/05.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2014.

BORGES, Regina Célia Paulineli; COUTINHO, Maria Chalfin. Emprego juvenil: os sentidos do trabalho para jovens aprendizes. In: SILVA, Mariléia Maria da; EVANGELISTA, Olinda; QUARTIERO, Elisa Maria (Orgs.). *Jovens, trabalho e educação: conexão subalterna de formação para o capital*. Campinas: Mercado de Letras, 2012. P. 111-141.

BOURDIEU, Pierre. Juventude é só uma palavra. In: BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. P. 112-121.

BRASIL. Decreto-Lei n. 5.254, de 1º de maio de 1943. Consolidação das Leis do Trabalho. Brasília, 1943. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/10/1943/5452.htm>>. Acesso em: 22 jun. 2011.

BRASIL. Lei n. 1.411, de 13 de agosto de 1951. Dispõe sobre a profissão de economista. Brasília, 1951. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/1950-1969/L1411.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1950-1969/L1411.htm)>. Acesso em: 29 jan. 2014.

BRASIL. Lei n. 4.769, de 9 de setembro de 1965. Regula o exercício da profissão de administrador. Brasília, 1965. Disponível em: <<http://www.cfa.org.br/download/reglei476965.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2011.

BRASIL. Lei n. 6.537, de 19 de junho de 1978. Altera dispositivos da Lei n. 1.411, de 13 de agosto de 1951, que "dispõe sobre a profissão de Economista". Brasília, 1978. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6537.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6537.htm)>. Acesso em: 29 jan. 2014.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 19 ago. 2013.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm)>. Acesso em: 18 ago. 2013.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 19 ago. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde (CNS). Resolução n. 196, de 16 de outubro de 1996. Brasília, 1996b. Disponível em: <<http://www.datasus.gov.br/conselho/resol96/RES19696.htm>>. Acesso em: 22 set. 2009.

BRASIL. Lei n. 9.608, de 18 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. Brasília, 1998. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9608compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9608compilado.htm)>. Acesso em: 10 maio 2014.

BRASIL. Projeto de Lei n. 6.906, 20 de fevereiro de 2002. Dispõe sobre a regulamentação do exercício da profissão de Turismólogo. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=54934>>. Acesso em: 19 out. 2013.

BRASIL. Lei n. 11.129, de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis n.os 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. Brasília, 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e

Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: Ministério da Educação; Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008a.

BRASIL. Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Brasília, 2008b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm)>. Acesso em: 7 dez. 2013.

BRASIL. Lei Complementar n. 128, de 19 de dezembro de 2008. Altera a Lei Complementar n. 123, de 14 de dezembro de 2006, altera as Leis n.os 8.212, de 24 de julho de 1991, 8.213, de 24 de julho de 1991, 10.406, de 10 de janeiro de 2002 – Código Civil, 8.029, de 12 de abril de 1990, e dá outras providências. Brasília, 2008c. Disponível em: <<http://www.receita.fazenda.gov.br/Legislacao/LeisComplementares/2008/leicp128.htm>>. Acesso em: 8 maio 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Histórico do Exame Nacional do Ensino Médio. Brasília, 2009. Disponível em: <[http://historico.enem.inep.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=105&Itemid=138](http://historico.enem.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=105&Itemid=138)>. Acesso em: 15 nov. 2011.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 65, de 13 de julho de 2010. Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude. Brasília, 2010a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc65.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc65.htm)>. Acesso em: 26 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Resumo técnico do censo do ensino superior 2009*. Brasília: INEP; MEC, 2010b. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo\\_tecnico2009.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf)>. Acesso em: 30 maio 2011.

BRASIL. Decreto n. 7.655, de 23 de dezembro de 2011. Regulamenta a Lei n. 12.382, de 25 de fevereiro de 2011, que dispõe sobre o valor do salário mínimo e a sua política de valorização de longo prazo. Brasília, 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7655.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7655.htm)>. Acesso em: 10 maio 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. Brasília, 2012a. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 9 dez. 2013.

BRASIL. Portaria n. 1.316, de 5 de novembro de 2012. Aprova o Estatuto do Colégio Pedro II. Brasília, 2012b. Disponível em: <[http://www.cp2.g12.br/ocolégio/estatuto/Estatuto\\_Publicado.pdf](http://www.cp2.g12.br/ocolégio/estatuto/Estatuto_Publicado.pdf)>. Acesso em: 19 jan. 2013.

BRASIL. Lei n. 12.591, de 18 de janeiro de 2012. Reconhece a profissão de Turismólogo e disciplina seu exercício. Brasília, 2012c. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12591.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12591.htm)>. Acesso em: 29 jan. 2014.

BRASIL. *Juventude levada em conta*: demografia. Brasília: Secretaria de Assuntos Estratégicos, 2013a. Disponível em: <<http://www.sae.gov.br/site/wp-content/uploads/Juventude-Levada-em-Conta.pdf>>. Acesso em: 1 maio 2014.

BRASIL. *Estatuto da Juventude*. Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013. Brasília, 2013b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm)>. Acesso em: 18 ago. 2013.

CALDANA, Adriana Cristina Ferreira; FIGUEIREDO, Marco Antonio de Castro. O voluntariado em questão: a subjetividade permitida. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 28, n. 3, p. 466-479, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v28n3/v28n3a03.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2014.

CAMARANO, Ana Amélia; MELLO, Juliana Leitão. Introdução. In: CAMARANO, Ana Amélia (Orgs.). *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?* Rio de Janeiro: IPEA, 2006.

CARRETEIRO, Tereza Cristina Othenio. Telescopagem geracional: entre aspectos familiares, políticos, históricos e fronteiriços. In: FERES-CARNEIRO, T. (Org.). *Casal e família: transmissão, conflito e violência*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013a.

CARRETEIRO, Tereza Cristina Othenio. L'attrait de La fonction publique pour les jeunes brésiliens: quelles significations? *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, v. 14, p. 118-128, 2013b.

CBO. Classificação Brasileira de Ocupações. Brasília, 2002. Disponível em:  
<<http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/informacoesGerais.jsf;jsessionid=urlfyVmHv1NzSaOWlpjQfo1A.slave14:mte-231-cbo-01>>. Acesso em: 10 maio 2013.

CFA/FIA. Conselho Federal de Administração / Fundação Instituto de Administração (2011) Pesquisa Nacional do Administrador 2011. CFA/FIA, 2011. Disponível em: [www.cfa.org.br](http://www.cfa.org.br). Acesso em 10 de maio 2013.

CHANLAT, Jean-François. O gerencialismo e a ética do bem comum: a questão da motivação para o trabalho nos serviços públicos. In: VII CONGRESO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, 8-11 oct. 2002, Lisboa, Portugal. Disponível em:  
<[http://www.imparh.ce.gov.br/eadgmf2012/GESTAO\\_PUBLICA\\_05\\_EADGMF.pdf](http://www.imparh.ce.gov.br/eadgmf2012/GESTAO_PUBLICA_05_EADGMF.pdf)>. Acesso em: 15 fev. 2014.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Introdução. In: LAGARGUE, Paul. *O direito à preguiça*. Tradução de J. Teixeira Coelho Netto; introdução de Marilena Chauí. São Paulo: Hucitec; UNESP, 1999. (Originalmente publicado em 1880).

CHAUÍ, Marilena de Souza. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, set./out./nov./dez. 2003.

COELHO, Edmundo Campos. *As profissões imperiais: Medicina, Engenharia e Advocacia no Rio de Janeiro (1822-1930)*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

COGO, Paulo Sérgio Fernandes. Trajetórias profissionais. In: CATTANI, Antonio David; HOLZMANN, Lorena (Orgs.). *Dicionário de Trabalho e Tecnologia*. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2011. p 465-470.

CORADINI, Odaci Luiz. Titulação escolar e mercados profissionais. *Revista Latinoamericana de estudios del Trabajo*, 2. época, n. 23-24, p. 239-266, 2010. Disponível em: <<http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/relet/relet-23-24/art12.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2011.

CORDEIRO, Denise Maria Antunes. *Juventude nas sombras: escola, trabalho e moradia em territórios de precariedades*. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, 2008.

CORRÊA, Bernardo Alves. *Simulacro de aprendizagem e precarização do trabalho: dimensões da utilização dos estágios não-obrigatórios no Rio Grande do Sul em tempos de acumulação flexível*. Graduação. (Monografia em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

CORROCHANO, Maria Carla. *O trabalho e sua ausência: narrativas juvenis na metrópole*. São Paulo: AnnaBlume; FAPESP, 2012.

CORSEUIL, Carlos Henrique et al. A rotatividade dos jovens no mercado de trabalho formal brasileiro. In: IPEA; MTE. *Mercado de trabalho: conjuntura e análise*. Brasília: IPEA; TEM, 2013. ano 18. v. 55. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/mercadodetrabalho/bmt55\\_completo.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/mercadodetrabalho/bmt55_completo.pdf)>. Acesso em: 4 dez. 2013.

COSTA, Felizardo Tchiengo Bartolomeu; BENDASSOLI, Pedro Fernando. A evolução das pesquisas sobre o significado do trabalho no Brasil. In: JORNADA INTERNACIONAL DE PRÁTICAS CLÍNICAS NO CAMPO SOCIAL, 2010, Maringá. *Anais...* Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2010.

COUTINHO, Maria Chalfin. *Participação no trabalho*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. (Coleção Trabalho Humano).

COUTINHO, Maria Chalfin. Sentidos do trabalho contemporâneo: as trajetórias identitárias como estratégia de investigação. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, v. 12, n. 2, p. 189-202, 2009.

COUTINHO, Maria Chalfin; KRAWULSKI, Edite; SOARES, Dulce Helena Penna. Identidade e trabalho: repensando articulações possíveis. *Psicologia & Sociedade*, v. 19, p. 29-37, 2007.

COUTINHO, Maria Chalfin; ZANELLA, Andréia Vieira. Ética na pesquisa: concepção de sujeito na norma brasileira. *Polis e Psique*, v. 1, n. 1, p. 25-41, 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/PolisePsique/article/view/20145/25599>>. Acesso em: 13 mar. 2013.

COUTINHO, Maria Chalfin et al. O trabalho de manutenção em uma Prefeitura Universitária: entre dificuldades e realizações. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 31, n. 1, p. 96-109, 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/2820/282021809009.pdf>>. Acesso em: 2 maio 2014.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. *A formação e a ideologia do administrador de empresa*. Petrópolis: Vozes, 1982.

CRUZ, Jairo Antônio da; SARAIVA, Karla. Programas Trainees corporativos e o governo das almas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 145, p. 30-47, 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742012000100004&lng=en&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000100004&lng=en&tlng=pt)>. Acesso em: 15 maio 2013.

D'AVILA, Geruza Tavares. *O ensino superior como projeto profissional para ser alguém*. 106 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

D'AVILA, Geruza Tavares; SOARES, Dulce Helena Penna. Vestibular: fatores geradores de ansiedade na “cena da prova”. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 4, n. 1/2, p. 105-116, 2003.

D'AVILA, Geruza Tavares et al. Acesso ao ensino superior e o projeto de “ser alguém” para vestibulandos de um cursinho popular. *Psicologia & Sociedade*, v. 23, n. 2, p. 350-358, 2011a.

D'AVILA, Geruza Tavares et al. Com estudo se consegue trabalho: razões para o ingresso no ensino superior de jovens de um cursinho popular. In: RAITZ, T. R. (Org.). *Os tempos atuais e a educação e o trabalho na esteira das transformações*. Curitiba: CRV, 2011b.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, set./out./nov./dez. 2003.

DE LA GARZA TOLEDO, Enrique. Hacia un concepto ampliado de trabajo. In: DE LA GARZA TOLEDO, E. (Org.). *Trabajo, calificación e identidad*. Buenos Aires/Argentina, 2008. Disponível: <<http://docencia.izt.uam.mx/egt/publicaciones/capituloslibros/Haciaunconceptoampliado.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2011.

DEMAZIÈRE, Didier; DUBAR, Claude. Trajetórias profissionais e formas identitárias: uma teorização. In: GUIMARÃES, Nadya Araújo; HIRATA, Helena (Orgs.). *Desemprego: trajetórias, identidades, mobilizações*. São Paulo: Ed. SENAC São Paulo, 2006.

DIAS, Maria Sala de Lima. Sentidos do trabalho e sua relação com o projeto de vida de universitários. 270 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

DIAS, Maria Sara de Lima; SOARES, Dulce Helena Penna. *Planejamento de carreira: uma orientação para estudantes universitários*. São Paulo: Vetor, 2009.

DIOGO, Maria Fernanda. *Vigilante feminina: reflexões a partir do aumento de mulheres buscando profissionalização em uma área historicamente associada ao masculino*. Projeto de qualificação (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

DIOGO, Maria Fernanda; COUTINHO, Maria Chalfin. A dialética da inclusão/exclusão e o trabalho feminino. *Interações*, v. Xi, n. 21, p. 121-142, jan./jun. 2006.

DRUCK, Graça. Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios? *Caderno CRH*, Salvador, v. 24, n. 1, p. 37-57, 2011.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Tradução de Annette Pierrette R. Botelho e Estela Pijnto Ribeiro Lamas. Porto: Porto Editora, 1997.

DUBAR, Claude. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 19, n. 62, abr. 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301998000100002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000100002)>. Acesso em: 20 nov. 2013.

DUBAR, Claude. *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: USP, 2009.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. Tradução de Fernanda Machado. *Cadernos de Pesquisa*, v. 24, n. 146, p. 351-367, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/03.pdf>>. Acesso em: 2 maio 2014.

ENGE, Janine Schultz. *Da universidade ao mundo do trabalho: um estudo sobre o início da profissionalização de egressos do curso de licenciatura da USP (1994-1995)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

FERREIRA, Luiza Fernandes. *(Bem) Vindo a São Paulo: narrativas de migrantes incluídos marginalmente e a criação de astúcias ao enfrentar a situação de pobreza*. 200 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

FERRETTI, Celso João. *Opção trabalho: trajetórias ocupacionais de trabalhadores das classes subalternas*. São Paulo: Cortez, 1988.

FERRETTI, Celso João. Empresários, trabalhadores e educadores: diferentes olhares sobre as relações trabalho e educação no Brasil nos anos recentes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3 ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2005.

FIGUERA, Imma Dório Pilar; FORNER, Àngel. Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, Universidad de Murcia, v. 21/22, 2003. Disponível em: <<http://revistas.um.es/rie/article/view/99251>>. Acesso em: 20 out. 2013.

FIOD, Edna G. Maciel. Mudanças nas formas de aprendizagem do trabalhador. In: AUED, Bernardete (Org.). *Traços do trabalho coletivo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

FORACCHI, Marialice. *O estudante e a transformação da sociedade brasileira*. São Paulo: Biblioteca Universitária, 1977.

FRANZÓI, Naira Lisboa. *Entre a formação e o trabalho: trajetórias e identidades profissionais*. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

FRANZÓI, Naira Lisboa. Inserção profissional. In: CATTANI, Antonio David; HOLZMANN, Lorena (Orgs.). *Dicionário de Trabalho e Tecnologia*. 2. ed. revisada e ampliada. Porto Alegre: Zouk, 2011a. p. 229-231.

FRANZÓI, Naira Lisboa. Juventude, trabalho e educação: crônica de uma relação infeliz em quatro atos. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE JUVENTUDE BRASILEIRA, 2001b, Belo Horizonte, PUC Minas. Disponível em: <[http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC\\_DSC\\_NOME\\_ARQUI20120704131151.pdf?PHPSESSID=ffd4c26149ea097fe848a3c62d7d6983](http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20120704131151.pdf?PHPSESSID=ffd4c26149ea097fe848a3c62d7d6983)>. Acesso em: 20 dez. 2013.

FREIDSON, Eliot. *Professionalism reborn: theory, prophecy, and policy*. Chicago/USA: University of Chicago Press, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Expectativas juvenis e identidade do ensino médio: ensino médio no Brasil: “Juventudes” com futuro interdito. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Juventude e escolarização: os sentidos do ensino médio. *Boletim 18*, ano

XIX, nov. 2009. Disponível em:

<<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012176.pdf>>. Acesso em: 4 ago. 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação: o presente e o futuro interditados ou em suspenso. In: TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria (Orgs.). *Trabalho e educação de jovens e adultos*. Brasília: Líber Livro; UFF, 2011. P. 99-133.

FURLANI, Lúcia M. Teixeira. *A claridade da noite: os alunos do ensino superior noturno*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. Tradução de Sergio Faraco. Porto Alegre: L&PM, 2014.

GAULEJAC, Vincent De. *La nevrose de classe: trajectoire socieale et conflits d'identité*. Paris: Hommes & Groupes Editeurs, 1987.

GAULEJAC, Vincent De. *A gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social*. Tradução de Ivo Storniolo. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2007.

GAZO, Pilar Figuera; RAITZ, Tânia Regina; ORDÓÑEZ, Juan Llanes. Os sentidos da formação acadêmica e do trabalho para estudantes de mestrado no Brasil e na Espanha. *ETD – Educ. temat. digit.*, Campinas, v. 15, n. 3, p. 612-627, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/4017/pdf>>. Acesso em: 10 maio 2014.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 2005. P. 45-59.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a07.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2013.

GONZÁLEZ REY, Fernando. El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: el aporte de Vigotski. *Educ. Soc.*, v. 21, n. 71, p. 132-148, 2000.

GONZÁLEZ REY, Fernando. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GRAF, Laila Priscila; DIOGO, Maria Fernanda. Projeções juvenis: visões ocupacionais e marcas de gênero. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 10, n. 1, p. 71-82, 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203014934009>>. Acesso em: 4 jul. 2014.

GREGÓRIO, José Renato Bez; RODRIGUES, Vivane de Souza; MANCEBO, Deise. Quando o Reuni adieriu à universidade. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 30, n. 3, p. 987-1009, set./dez. 2012.

GROPPO, Luis Antonio. *Juventude: ensaios sobre Sociologia e História das Juventudes Modernas*. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

GUERREIRO, Maria das Dores; ABRANTES, Pedro. *Transcrições incertas: os jovens perante o trabalho e a família*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 2007.

GUIMARÃES, Nadya Araujo. Trabalho: uma categoria chave no imaginário juvenil. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P. P. M. (Orgs.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

GUIMARÃES, Nadya Araujo; CARDOSO, Adalberto. Apresentação. In: GUIMARÃES et al. (Orgs.). *Mercados de trabalho e oportunidades: reestruturação econômica, mudança organizacional e desigualdades na Inglaterra e no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2008.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Sinopse do Censo Demográfico 2010*. Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG); Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2011. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/sinopse.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2012.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior: 2011 – resumo técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em:

<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/resumo\\_tecnico/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2011.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2013.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Considerações sobre o Pleno Emprego no Brasil. *Comunicados do IPEA*, n. 135, 2012.

Disponível em:

<[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/120216\\_comunicadoipea135.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/120216_comunicadoipea135.pdf)>. Acesso em: 2 maio 2014.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, n. 144, p. 752-769, 2011.

Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742011000300006&lng=en&tlng=pt.10.1590/S0100-15742011000300006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000300006&lng=en&tlng=pt.10.1590/S0100-15742011000300006)>. Acesso em: 24 nov. 2013.

KREIN, José Dari. Neoliberalismo e Trabalho. In: CATTANI, Antonio David; HOLZMANN, Lorena (Orgs.). *Dicionário de Trabalho e Tecnologia*. 2. ed. revisada e ampliada. Porto Alegre: Zouk, 2011. P. 245-250.

LÉDA, Denise Bessa; MANCEBO, Deise. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. *Educação e Realidade*, v. 34, n. 1, p. 49-64, jan./abr. 2009.

LEITE, Elenice. Desemprego: abordagem institucional e biográfica: uma comparação Brasil, França, Japão. *Relatório Final*: Grupo Jovens. São Paulo, 2002. Disponível em:

<[http://www.fflch.usp.br/centrodametropole/antigo/v1/pdf/Relatorio\\_jovens\\_Nadya-final.pdf](http://www.fflch.usp.br/centrodametropole/antigo/v1/pdf/Relatorio_jovens_Nadya-final.pdf)>. Acesso em: 30 nov. 2013.

LEÓN, Oscar Dávila. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, Maria Virgínia de (Coord.). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. 2. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

LEVENFUS, Rosane S. *Faça o vestibular com seu filho, faça o vestibular com seus pais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LIMA, Juliana Ribeiro de; REJOWSKI, Mirian. Ensino superior em turismo no Brasil: a produção acadêmica de dissertações e teses (2000-2009). *Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo*, v. 5, n. 3, p. 406-432, dez. 2011.

LIMA, Maria Elizabeth Antunes. O significado do trabalho humano. In: CARVALHO, Abigail de Oliveira (Org.). *Administração contemporânea: algumas reflexões*. Belo Horizonte: UFMG, 1988.

LISBOA, Marilu Diez. Orientação profissional e mundo do trabalho: reflexões sobre uma nova proposta frente a um novo cenário. In: SOARES, D. H. P.; LEVENFUS, R. S. (Orgs.). *Orientação profissional: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOUREIRO, Maria Rita. A participação dos economistas no governo. *Análise*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 345-359, 2006. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/face/article/viewFile/314/251>>. Acesso em: 31 jan. 2014.

LUNA, Iuri Novaes. *Reestruturação produtiva e a profissão de administrar empresas: da gerência taylorista ao autocontrole do trabalhador-gerente*. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

MAAS, Maurício Alexandre; RAGNINI, Elaine Cristina Schmitt. Sentido do trabalho para executivos: construção de um modelo teórico-metodológico à luz da teoria psicanalítica. In: JORNADA INTERNACIONAL DE PRÁTICAS CLÍNICAS NO CAMPO SOCIAL, 2010, Maringá. *Anais...* Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2010. Disponível em: <[http://www.ppi.uem.br/camposocial/eventos/i\\_jornada/053.pdf](http://www.ppi.uem.br/camposocial/eventos/i_jornada/053.pdf)>. Acesso em: 12 jun. 2011.

MAGALHÃES, Kely Cristina et al. Orientação vocacional/profissional no município de Rio de Janeiro: alunos de graduação conhecendo

práticas. In: I MOSTRA REGIONAL DE PRÁTICAS EM PSICOLOGIA, 2007, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <[http://www.crprj.org.br/publicacoes/anais/mostra1e2/trabalhos/2007educacao/ORIENTACAO\\_VOCACIONAL.pdf](http://www.crprj.org.br/publicacoes/anais/mostra1e2/trabalhos/2007educacao/ORIENTACAO_VOCACIONAL.pdf)>. Acesso em: 9 maio 2014.

MAHEIRIE, Kátia. *Agenor no mundo: um estudo psicossocial da identidade*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1994.

MAIA, Ana Augusta Ravasco Moreira; MANCEBO, Deise. Juventude, trabalho e projetos de vida: ninguém pode ficar parado. *Revista Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 30, n. 2, p. 376-389, 2010.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. O processo de reestruturação produtiva e o jovem trabalhador: conhecimento e participação. *Tempo Social: Rev. Sociol.*, São Paulo: USP, v. 13, n. 2, p. 61-87, 2001.

MARTINS, Tiago W. Rede Social e Mobilidade Espacial: a rede dos programas de intercâmbio de trabalho entre Brasil e EUA. *Anais do XVI Encontro dos Geógrafos – ENG 2010*, Porto Alegre, 2010.

MARX, Karl. *Manuscritos econômicos-filosóficos*. Tradução, apresentação e notas de Jesus Ranieri. 4ª reimp. São Paulo: Boitempo, 1844/2010. (Originalmente publicado em 1844).

MARX, Karl. *Trabalho assalariado e capital & salário, preço e lucro*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 1891/2010. (Originalmente publicado em 1891).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1845/2007. (Originalmente publicado em 1845).

MATTOS, Valeria de Bettio. *7 Congresso de Estudios del Trabajo – ASET*. Nuevos escenarios en el mundo del trabajo: rupturas y continuidades. Buenos Aires, 2005. p. 92-115. v. 1.

MATTOS, Valeria de Bettio; BIANCHETTI, Lucídio. Currículo analógico em um mundo digital: considerações sobre a dissonância entre a formação no ensino superior e as exigências do mercado de trabalho.

*B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 3, set./dez. 2008.

MATTOS, Valeria de Bettio; BIANCHETTI, Lucídio. Educação continuada: solução para o desemprego? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1167-1184, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a15.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2013.

MELO-SILVA, Lucy Leal; JACQUEMIN, Andre. *Intervenção em orientação vocacional/profissional: avaliando resultados e processos*. São Paulo: Vetor, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MIRANDA, Ricardo Seifert. *Demissão e identidades: implicações do rompimento de um longo vínculo de emprego*. 181 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/95416/301678.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 19 jan. 2014.

MORENO, Jacob Levy. *Psicoterapia de Grupo e Psicodrama: introdução à teoria e à praxis*. Tradução de Dr. Antônio C. Mazzaroto Cesarino Filho. São Paulo: Mestre Jou, 1974.

MORIN, Estelle M. Os sentidos do trabalho. *RAE - Revista de Administração de Empresas*. Jul./Set. v. 41, n. 3, Jul./Set. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v41n3/v41n3a02.pdf>. Acesso em: 20 jan 2013.

MORIN, Estelle M. The meaning of work in modern times. In: 10th WORLD CONGRESS ON HUMAN RESOURCES MANAGEMENT, 2004, Rio de Janeiro. Disponível em: <[http://web.hec.ca/criteos/fichiers/upload/MOW\\_in\\_MTimes\\_EMM200804.pdf](http://web.hec.ca/criteos/fichiers/upload/MOW_in_MTimes_EMM200804.pdf)>. Acesso em: 12 jun. 2011.

MORIN, Estelle; TONELLI, Maria José; PLIOPAS, Ana Luisa Vieira. O trabalho e seus sentidos. *Psicologia & Sociedade*, v. 19, ed. especial 1, p. 47-56, 2007.

MUDES. Fundação Movimento Universitário de Desenvolvimento Econômico e Social. *Quem somos*. Mudes, 2011. Disponível em: <<http://www.mudes.org.br/home/institucional/default.asp?ID=27>>. Acesso em: 4 jul. 2014.

NASSIF, Luis. A lei do cão impera em São Paulo. *Jornal GGN: O jornal de todos os Brasis*, 2013. Disponível em: <<http://jornalggm.com.br/noticia/a-lei-do-cao-impera-em-sao-paulo>>. Acesso em: 9 maio 2014.

NATIVIDADE, Michele Regina; COUTINHO, Maria Chalfin; ZANELLA, Andréia Vieira. Desenho na pesquisa com crianças: análise na perspectiva histórico-cultural. *Contextos Clínicos*, v. 1, p. 9-18, 2008. Disponível em: <<http://www.contextosclinicos.unisinos.br/pdf/41.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2013.

OECD. OECD Economic surveys. Brazil, 2013. Disponível em: <[http://dx.doi.org/10.1287/eco\\_surveys-bra-2013-en](http://dx.doi.org/10.1287/eco_surveys-bra-2013-en)>. Acesso em: 10 out. 2013.

OLIVEIRA, Alberto de; RODRIGUES, Adrianno O. Industrialização na periferia da região metropolitana do Rio de Janeiro: novos paradigmas para velhos problemas. *Semestre Económico*, v. 12, n. 24, ed. especial, p. 127-143, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/seec/v12nspe24/v12nspe24a8.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2013.

OLIVEIRA, Dalila A. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=429>>. Acesso em: 4 jul. 2014.

OTUKA, Flávia de Souza. *A dimensão subjetiva da escolha moral da adolescência*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

PAIS, José Machado. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda, 1993.

PAIS, José Machado. *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro*. Porto: Âmbar, 2001.

PAULINO, Ana Raquel Soares; COIMBRA, Joaquim Luís; GONÇALVES, Carlos Manuel. Diplomados do ensino superior na transição para o trabalho: vivências e significados. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 11, n. 2, p. 177-188, 2010.

PETERS, Luciane Figueiredo; RAITZ, Tânia Regina. Identidade e trajetórias de jovens universitários do curso de Pedagogia: transição educação e trabalho. In: RAITZ, T. R. (Org.). *Os tempos atuais e a educação e o trabalho na esteira das transformações*. Curitiba: CRV, 2011.

PIMENTEL, Raquel Guedes; D'AVILA, Geruza Tavares; SOARES, Dulce Helena Penna. Grupos de orientação ao vestibulando: relato de alguns instrumentos utilizados na OV presencial e via Internet. In: MAHL, A. C.; SOARES, D. H. P.; O. NETO, E. de (Orgs.). *Programa de orientação profissional intensivo: outra forma de fazer orientação profissional*. São Paulo: Vetor, 2005.

PINO, Angel. Editorial. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 71, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a01v2171.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2013.

PINTO, Jennifer Christie do Nascimento Gonçalves; BELO, Amanda da Silva; PAIVA, Waldirene Aparecida Paula de. Os desafios da assistência estudantil no contexto da reforma do ensino superior no Brasil. In: XX SEMINÁRIO LATINOAMERICANO DE ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL, 2012, Córdoba. Disponível em: <[http://www.ets.unc.edu.ar/xxseminario/datos/1/1br\\_nascimento\\_g\\_p\\_amp.pdf](http://www.ets.unc.edu.ar/xxseminario/datos/1/1br_nascimento_g_p_amp.pdf)>. Acesso em: 6 nov. 2012.

POCHMANN, Márcio. *A batalha pelo primeiro emprego*. 2. ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

PRANDI, Reginaldo. *Os favoritos degradados*. São Paulo: Loyola, 1982.

RAITZ, Tânia Regina. *Jovens, trabalho e educação: rede de significados dos processos identitários na Ilha de Santa Catarina*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

RAITZ, Tânia Regina. Juventude, identidade e diversidade de sentidos sobre o trabalho na contemporaneidade. In: RAITZ, Tânia Regina (Org.). *Os tempos atuais e a educação e o trabalho na esteira das transformações*. Curitiba: CRV, 2011.

RAITZ, Tânia Regina; BALDISSERA, Fernanda de Bortoli. Trajetória acadêmica e laboral de jovens universitários: os sentidos do trabalho e da educação. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, v. 17, n. 2, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/567/702>>. Acesso em: 10 maio 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. *Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos; MANCEBO, Deise. Concurso público, uma alternativa sensata frente às turbulências do mundo do trabalho? *Trabalho & Educação*, v. 18, n. 1, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/407/473>>. Acesso em: 4 jul. 2014.

RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos; MANCEBO, Deise. O servidor público no mundo do trabalho do século XXI. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 33, n. 1, 2013. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932013000100015&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932013000100015&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 22 jul. 2014.

RIBEIRO, Marcelo Afonso. Demandas em orientação profissional: um estudo exploratório em escolas públicas. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, São Paulo: Vetor, v. 4, n. 1/2, p. 141-151, 2003.

RIBEIRO, Marcelo Afonso. Estratégias micropolíticas para lidar com o desemprego: contribuições da Psicologia Social do Trabalho. *Psicologia Política*, v. 9, n. 18, p. 331-346, jul./dez. 2009.

RIBEIRO, Marcelo Afonso. Juventude e trabalho: construindo a carreira em situação de vulnerabilidade. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 63, n. especial, p. 58-70, 2011.

RIBEIRO, Marcelo Afonso. Reflexiones epistemológicas para ala orientación profesional em América latina: una propuesta desde el Construccionismo Social. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, v. X, n. 24, p. 2-10, enero/jun. 2013.

ROCHA, André Santos da. Geografia política das representações: projetos e jogos de poder na apropriação da Baixada Fluminense. In: XIV ENCUENTRO DE GEÓGRAFOS DE AMÉRICA LATINA, 2013, Perú. *Anales...* Perú, Lima, 2013. Disponível em: <[www.egal2013.pe](http://www.egal2013.pe)>. Acesso em: 16 nov. 2013.

ROCHA-DE-OLIVEIRA, Sidnei; PICCININI, Valmíria Carolina. Uma análise sobre a inserção profissional de estudantes de Administração no Brasil. *RAM, Rev. Adm. Mackenzie*, v. 13, n. 2, p. 44-75, mar./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1954/195423685003.pdf>>. Acesso em: 2 maio 2014.

ROSENFELD, Cínara Lerrer; NARDI, Henrique Caetano. Competência. In: CATTANI, Antonio David; HOLZMANN, Lorena (Orgs.). *Dicionário de Trabalho e Tecnologia*. 2. ed. revisada e ampliada. Porto Alegre: Zouk, 2011. P. 78-81.

SADER, Emir. Apresentação. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

SALEM, Tânia. Os filhos do Milagre. *Revista Ciência Hoje SBPC*, v. 5, n. 25, 1986.

SAMPAIO, Breno; GUIMARÃES, Juliana. Diferenças de eficiência entre ensino público e privado no Brasil. *Economia Aplicada*, v. 13, n. 1, p. 45-68, 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-)

80502009000100003&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S1413-80502009000100003>. Acesso em: 24 nov. 2013.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Formar psicólogos para quê? *Psicologia: Ciência e Profissão*. 1994, vol.14, n.1-3, pp. 40-41. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v14n1-3/08.pdf>> Acesso em 06 set. 2014.

SATO, Leny. Recuperando o tempo perdido: a psicologia e o trabalho não regulado. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, v. 16, n. especial 1, p. 99-110, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cpst/article/viewFile/77867/81842>>. Acesso em: 9 maio 2014.

SGUISSARD, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008.

SILVA, José Humberto da. *Juventude trabalhadora brasileira: percursos laborais, trabalhos precários e futuros (in)certos*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

SILVA, Mariléia Maria da. *Inserção profissional e condição social: trajetórias de jovens graduados no mercado de trabalho*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004a.

SILVA, Mariléia Maria da. O trabalho para os jovens diplomados no novo modelo de acumulação capitalista. *Perspectiva*, v. 22, n. 2, p. 405-424, jul./dez. 2004b. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>>. Acesso em: 19 set. 2011.

SILVA, Mariléia Maria da. Redes de relações sociais e acesso ao emprego entre os jovens: o discurso da meritocracia em questão. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 110, p. 243-260, jan./mar. 2010a.

SILVA, Mariléia Maria da. Estratégias de sobrevivência: Bolsa de Iniciação Científica, desemprego e precarização entre os jovens. *Teoria e Prática da Educação*, v. 13, n. 3, p. 87-98, 2010b.

SILVEIRA, Ana Lúcia da Costa. *A UFRRJ do tempo recente: relações entre a oferta de graduações e a sua vocação rural*. 2011. 223 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2011.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 71, p. 45-78, 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000200003&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200003&lng=pt&tlng=pt). 10.1590/S0101-73302000000200003>. Acesso em: 18 ago. 2013.

SOARES, Dulce Helena Penna. *A escolha profissional: do jovem ao adulto*. São Paulo: Summus, 2002.

SOARES, Dulce Helena Penna; SESTREN, Gisele. A trajetória sócio-profissional. In: LIMA, Mariza; BARROS, Delba (Orgs.). *Orientação profissional: teoria e técnica*. São Paulo: VETOR; ABOP, 2007. p. 81-96. v. 3.

SOARES, Gianna Maria de Paula. Responsabilidade social corporativa: por uma boa causa? *RAE-eletrônica*, v. 3, n. 2, art. 23, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.rae.com.br/eletronica/index.cfm?FuseAction=Artigo&ID=1666&Secao=FOR.ESTCRI&Volume=3&Numero=2&Ano=2004>>. Acesso em: 10 maio 2014.

SOARES-LUCCHIARI, Dulce Helena Penna. *O que é escolha profissional*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

SOUZA, José dos Santos. Trabalho, qualificação, ciência e tecnologia no mundo contemporâneo: fundamentos teóricos para uma análise da política de educação profissional. In: SOUZA, J. dos S. (Org.). *Trabalho, qualificação e políticas públicas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.

SPINOZA, Benedictus de. *Ética*. Tradução e notas de Tomaz Tadeu. 3. ed. e 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1677/2013. (Originalmente publicado em 1677, obra póstuma).

SPOSITO, Marília Pontes. A pesquisa sobre jovens na pós-graduação: um balanço da produção discente em Educação, Serviço Social e Ciências Sociais (1999-2006). In: SPOSITO, Marília Pontes (Coord.). *Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)*. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009. v. 1. Disponível em: <<http://www.uff.br/observatoriojovem/palavras-chave/estado-da-arte>>. Acesso em: 25 jul. 2013.

SPOSITO, Marília Pontes (Coord.) et al. *O trabalhador-estudante: um perfil do aluno do curso superior noturno*. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

TAGLIAMENTO, Grazielle; TONELI, Maria Juracy F. (Não)trabalho e masculinidades produzidas em contextos familiares de camadas médias. *Psicologia & Sociedade*, v. 22, n. 2, p. 345-354, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v22n2/15.pdf>>. Acesso em: 2 maio 2014.

TANGUY, Lucie. Do sistema educativo ao emprego. Formação: um bem universal? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 67, ago. 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301999000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000200003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 18 set. 2011.

TANGUY, Lucie. Entrevista. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 1, n. 1, p. 161-165, 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462003000100012&lng=en&tlng=pt.10.1590/S1981-77462003000100012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462003000100012&lng=en&tlng=pt.10.1590/S1981-77462003000100012)>. Acesso em: 28 jan. 2014.

TARTUCE, Gisela Lobo Baptista Pereira. Algumas reflexões sobre a qualificação do trabalho a partir da sociologia francesa do pós-guerra. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 87, v. 25, p. 353-382, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=87314215004>>. Acesso em: 20 out. 2011.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. *A experiência de transição entre a universidade e o mercado de trabalho na adultez jovem*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira; GOMES, William Barbosa. Estou me formando... E agora? Reflexões e perspectivas de jovens formando universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 5, n. 1, p. 47-62, 2004. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v5n1/v5n1a05.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2011.

TOASSI, Andresa Jaqueline. *Heróis de fumaça: um estudo sobre os sentidos do trabalho para profissionais bombeiros*. 2009. 175 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PPSI0345-D.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2013.

TOLFO, Suzana da Rosa; PICCININI, Valmiria. Sentidos e significados do trabalho: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros. *Psicologia & Sociedade*, v. 19, ed. especial 1, p. 38-46, 2007.

TOLFO, Suzana da Rosa et al. Sentidos y significados del trabajo: un análisis con base en diferentes perspectivas teórico-epistemológicas en Psicología. *Universitas Psychologica*, v. 10, n. 1, p. 175-188, 2011. Disponível em: <[revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/download/415/790](http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/download/415/790)>. Acesso em: 15 jul. 2011.

TRASPADINI, Roberta. Apresentação. In: MARX, Karl. *Trabalho assalariado e capital & salário, preço e lucro*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 1891/2010. (Originalmente publicado em 1891).

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UFRRJ. *Deliberação n° 36, de 20 de julho de 2005*. Seropédica: Conselho Universitário, Secretaria dos Órgãos Colegiados, 2005. Disponível em: <[http://www.ufrj.br/soc/DOCS/deliberacoes/consu/Deliberacoes\\_2005/DElib36-2005.pdf](http://www.ufrj.br/soc/DOCS/deliberacoes/consu/Deliberacoes_2005/DElib36-2005.pdf)>. Acesso em: 7 set. 2014.

UFRRJ. *Deliberação n° 18, de 14 de setembro de 2006*. Seropédica: Conselho Universitário, Secretaria dos Órgãos Colegiados, 2006a. Disponível em: <[http://www.ufrj.br/soc/DOCS/deliberacoes/consu/Deliberacoes\\_2006/Delib18-2006.pdf](http://www.ufrj.br/soc/DOCS/deliberacoes/consu/Deliberacoes_2006/Delib18-2006.pdf)>. Acesso em: 7 set. 2014.

UFRRJ. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Turismo*. Nova Iguaçu: Instituto Multidisciplinar, 2006b. Disponível em: <<http://r1.ufrj.br/im/documentos/arq011.pdf>>. Acesso em: 7 set. 2014.

UFRRJ. *Projeto Pedagógico do Curso de Administração*. Nova Iguaçu: Instituto Multidisciplinar; Departamento de Administração e Turismo, 2009a. Disponível em: <[http://r1.ufrj.br/im/wp/wp-content/uploads/2013/09/PPC-\\_Administra%C3%A7%C3%A3o.pdf](http://r1.ufrj.br/im/wp/wp-content/uploads/2013/09/PPC-_Administra%C3%A7%C3%A3o.pdf)>. Acesso em: 15 dez. 2013.

UFRRJ. *Projeto Pedagógico do Curso de Turismo*. Nova Iguaçu: Instituto Multidisciplinar; Departamento de Administração e Turismo, 2009b. Disponível em: <<http://r1.ufrj.br/im/documentos/arq012.pdf>>. Acesso em: 4 jul. 2014.

UFRRJ. *Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Econômicas*. Nova Iguaçu: Instituto Multidisciplinar; Departamento de História e Economia, 2009c. Disponível em: <[http://r1.ufrj.br/im/wp/wp-content/uploads/2013/09/PPC\\_CienciasEconomicas.pdf](http://r1.ufrj.br/im/wp/wp-content/uploads/2013/09/PPC_CienciasEconomicas.pdf)>. Acesso em: 29 jan. 2013.

UFRRJ. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Coordenação de Planejamento e Orçamento (COPLAN). *Rural em números*. Seropédica: UFRRJ, 2010. Disponível em: <[http://www.ufrj.br/rural\\_em\\_numeros/index.php](http://www.ufrj.br/rural_em_numeros/index.php)>. Acesso em: 6 dez. 2013.

UFRRJ. Deliberação n. 14, de 28 de abril de 2011. Aprova a Reforma do Estatuto da UFRRJ. Seropédica, RJ, 2011. Disponível em:

<[http://www.ufrj.br/soc/Deliberacoes\\_Atualizadas/SITE\\_\\_SOC/CONSU/delibera%C3%A7oes2011/Delib%20014-2011%20CONSU%20-%20ESTATUTO.pdf](http://www.ufrj.br/soc/Deliberacoes_Atualizadas/SITE__SOC/CONSU/delibera%C3%A7oes2011/Delib%20014-2011%20CONSU%20-%20ESTATUTO.pdf)>. Acesso em: 23 nov. 2013.

UFRRJ. *Manual e Agenda do Estudante 2012*. Seropédica, RJ: Pró-Reitoria de Graduação, 2012.

VARGAS, Hustana Maria; PAULA, Maria de Fátima Coste de. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 18, n. 2, p. 459-485, jul. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v18n2/11.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2014.

VERIGUINE, Nadia Rocha. *Autoconhecimento e informação profissional: implicações para o processo de planejar a carreira de jovens universitários*. 123 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <<http://www.cfh.ufsc.br/~ppgp/Nadia%20Rocha%20Veriguine.pdf>>. Acesso em: 1 out. 2011.

VERIGUINE, Nadia Rocha et al. Como vai ser a minha entrada no mercado de trabalho? Um estudo com jovens no final do curso universitário. In: JORNADA INTERNACIONAL DE PRÁTICAS CLÍNICAS NO CAMPO SOCIAL, 2010, Maringá. *Anais...* Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2010a. Disponível em: <[http://www.ppi.uem.br/camposocial/eventos/i\\_jornada/048.pdf](http://www.ppi.uem.br/camposocial/eventos/i_jornada/048.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2011.

VERIGUINE, Nadia Rocha et al. Da formação superior ao mercado de trabalho: percepções de alunos sobre a disciplina Orientação e Planejamento de Carreira em uma universidade federal. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, v. 4, p. 79-96, 2010b. Disponível em: <<http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n4/REID4art4.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2011.

VIGOTSKY, Lev S. *Psicologia pedagógica*. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1926/2010. (Originalmente publicado em 1926).

VIGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Organização de Michel Cole et al.; tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1930/2007. (Originalmente publicado em 1930).

VIGOTSKY, Lev S. O pensamento e a Palavra. In: VIGOTSKY, Lev S. *Obras escolhidas*. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1934/2007. P. 313-373. (Originalmente publicado em 1934).

VIGOTSKY, Lev S. Lev S. Vigotski: Manuscrito de 1929. *Educação e Sociedade*, ano XXI, n. 71, jul. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito de capitalismo*. Tradução de José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 1920/2004. (Originalmente publicado em 1920).

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. *UNESP: diferentes perfis de candidatos para diferentes cursos*. São Paulo: UNESP, 1989.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. Da "invenção" do vestibular aos cursinhos populares: um desafio para a orientação profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 11, n. 2, p. 289-297, 2010. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902010000200013&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902010000200013&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 10 maio 2014.

WICKERT, Luciana Fim. Desemprego e juventude: jovens em busca do primeiro emprego. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 26, n. 2, June. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932006000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000200008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 4 ago. 2013.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de constituição: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (Orgs.). *Itinerários de*

*pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782006000200003&lng=en&tlng=pt.10.1590/S1413-24782006000200003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000200003&lng=en&tlng=pt.10.1590/S1413-24782006000200003)>. Acesso em: 17 jan. 2014.

ZANELLA, Andréa Vieira et al. Movimento de objetivação e subjetivação mediado pela criação artística. *Psico-USF*, v. 10, n. 2, p. 191-199, 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-82712005000200011&lng=en&tlng=pt.10.1590/S1413-82712005000200011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712005000200011&lng=en&tlng=pt.10.1590/S1413-82712005000200011)>. Acesso em: 28 jan. 2014.

ZENI, Bruno. O negro drama do *rap*: entre a lei do cão e a lei da selva. *Estudos Avançados*, v. 18, n. 50, p. 225-241, 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142004000100020&lng=en&tlng=pt.10.1590/S0103-40142004000100020](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100020&lng=en&tlng=pt.10.1590/S0103-40142004000100020)>. Acesso em: 9 maio 2014.



## **ANEXOS**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão  
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

**CERTIFICADO** Nº 2372

O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Santa Catarina, instituído pela PORTARIA N.º 584/GR.99 de 04 de novembro de 1999, com base nas normas para a constituição e funcionamento do CEPSH, considerando o conteúdo no Regimento Interno do CEPSH, **CERTIFICA** que os procedimentos que envolvem seres humanos no projeto de pesquisa abaixo especificado estão de acordo com os princípios éticos estabelecidos pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

**APROVADO**

**PROCESSO:** 2372 **FR:** 47963

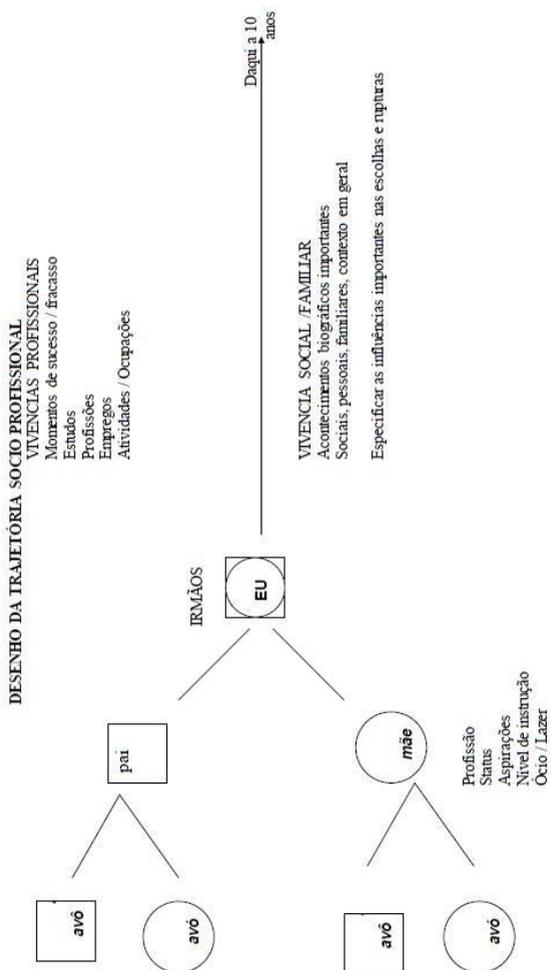
**TÍTULO:** Os movimentos de inserção/permanência laboral e os sentidos atribuídos ao trabalho por jovens bachareis

**AUTOR:** Maria Chaffin Coutinho, Geruza Tavares D Avila

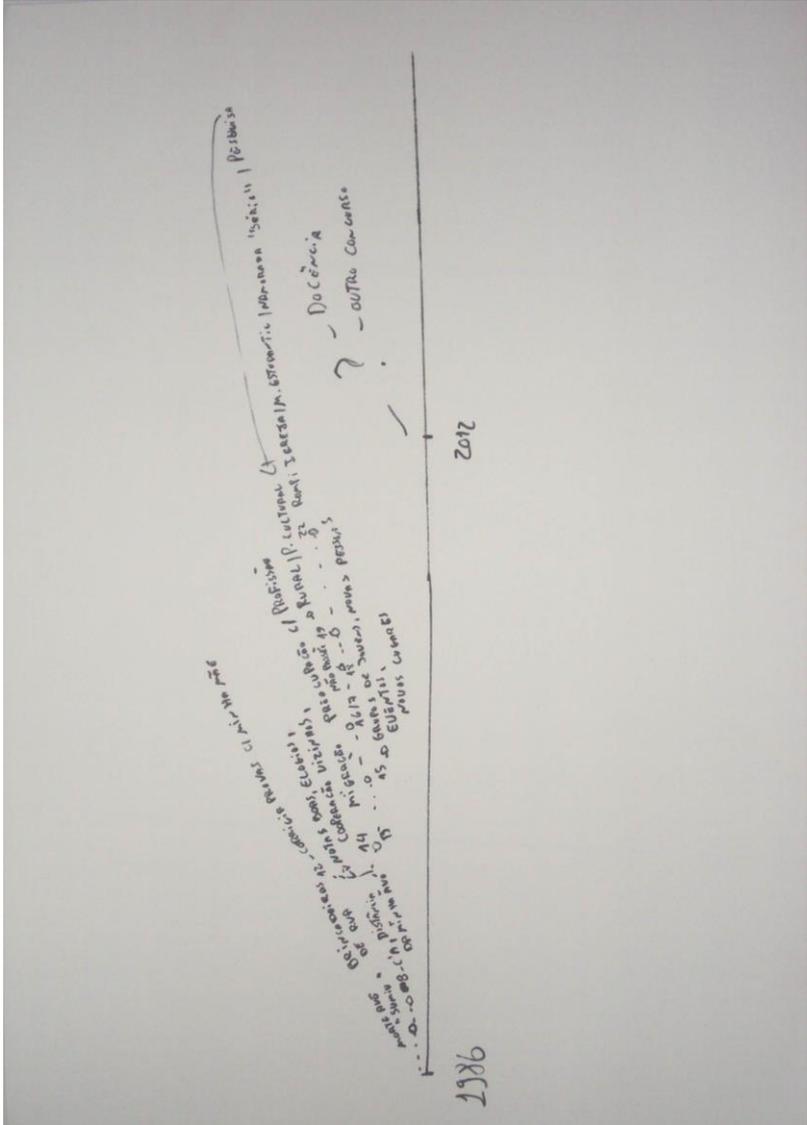
**FLORIANÓPOLIS,** 13 de Dezembro de 2011.

  
Coordenador do CEPSH UFSC  
Profa. Washington Portela de Souza  
Coordenadora do CEPSH UFSC

## Anexo B - Modelo de TSP apresentada aos sujeitos da pesquisa



Anexo C – TSP desenhada por João



## APÊNDICES

## Apêndice A – TCLE



Universidade Federal de Santa Catarina - Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
 - Programa de Pós-Graduação em Psicologia  
 Núcleo de Estudos do Trabalho e Constituição do Sujeito

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, Geruza Tavares D’Avila, sou professora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), *campus* Nova Iguaçu e, aluna do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no qual desenvolvo tese de doutorado intitulada “Os movimentos de inserção/permanência laboral e os sentidos atribuídos ao trabalho por jovens bacharéis” sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Maria Chalfin Coutinho. Meu estudo tem como objetivo compreender as relações entre os sentidos atribuídos ao trabalho por jovens bacharéis e os movimentos de inserção/permanência laboral. Tal investigação se justifica diante do atual contexto de qualificação e inserção profissional vivenciadas pelos jovens egressos do ensino superior na contemporaneidade. As dificuldades vivenciadas por estes jovens quando da inserção profissional ratificam a relevância do desenvolvimento de estudos neste contexto, particularmente àqueles sujeitos que se formaram recentemente e buscam a inserção/permanência profissional.

Gostaria, então de convidá-lo a participar desta investigação, concedendo uma entrevista e, complementarmente, desenvolvendo um gráfico da Trajetória Sócio-Profissional. Você oportunizará que eu conheça diferentes aspectos da sua vida pessoal e profissional, tendo liberdade para falar e, lhe solicito autorização para gravar em áudio suas falas. Caso tenha interesse, você poderá acessar a transcrição da gravação para revisar e alterar o que julgar necessário. Em observância ao estabelecido pelas normas éticas nacionais que regulam as pesquisas envolvendo seres humanos, posso garantir-lhe: liberdade de adesão ou recusa da participação na pesquisa; liberdade para retirar seu consentimento em qualquer momento, bastando contatar os pesquisadores da equipe pelos telefones abaixo indicados; e sigilo das informações que forem dadas durante a pesquisa, e sigilo quanto a sua identidade. Cabe, ainda, esclarecer, que as informações coletadas nesta investigação serão guardadas em local de acesso somente aos pesquisadores e serão utilizadas para os fins desse estudo. Informo, ainda, que as publicações que resultarem desta pesquisa, manterão a garantia de sigilo e, portanto, preservarão a identidade e a privacidade dos participantes. Ressalto que o projeto de pesquisa foi apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da UFSC conforme Certificado nº 2372/2011.

Sendo o que tinha a informar, coloco-me disponível para contatos pelos telefones (48) 3721 8575 ou (21) 83188934, ou ainda pelo endereço eletrônico geruzad@yahoo.com.br

Geruza Tavares D’Avila/Pesquisadora Principal

### **Consentimento Pós-Informação**

Eu \_\_\_\_\_, portador do número de identidade \_\_\_\_\_, declaro que fui informado da pesquisa “Os movimentos de inserção/permanência laboral e os sentidos atribuídos ao trabalho por jovens bacharéis” e concordo em participar da mesma. \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

Assinatura: \_\_\_\_\_ Email: \_\_\_\_\_

## Apêndice B – Agradecimento aos partícipes e devolução do material coletado



Universidade Federal de Santa Catarina - Centro de Filosofia e Ciências Humanas - Programa de Pós-Graduação em Psicologia

*Investigação em nível de doutorado titulada “Os movimentos de inserção/permanência laboral e os sentidos atribuídos ao trabalho por jovens bacharéis”*

Prezado participante XXX,

No dia XXX, no momento da nossa entrevista, foi acordado entre eu e você a entrega da transcrição do áudio gravado, bem como a imagem desenvolvida por você – a Trajetória Sócio-Profissional (TSP), conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que eu e você assinamos naquela ocasião. Assim, o conteúdo do CD que está sendo entregue agora corresponde à transcrição literal daquela entrevista, o áudio gravado e a imagem da TSP. Gostaria de lembrar que estas informações ainda se encontram em estado “bruto” e, posteriormente, qualquer menção em relação à sua identificação, como por exemplo, nomes citados, o seu ou de outras pessoas, bem como de locais de trabalho, bairros, dentre outros, não serão usados na análise realizada por mim. Lembrando ainda que quaisquer dúvidas em relação ao sigilo das informações poderão ser dirimidos diretamente comigo ou com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da UFSC, uma vez que meu projeto de tese foi certificado sob o número 2372 em 13 de dezembro de 2011.

Ademais, até março do ano de 2014, enviarei por correio eletrônico o convite para a defesa pública de minha tese, que acontecerá em Florianópolis, onde curso meu doutoramento. Em função da distância, após a referida solenidade, farei uma apresentação no Instituto Multidisciplinar (IM) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) em Nova Iguaçu e, então, do mesmo modo, convidarei todos aqueles que contribuíram com a minha pesquisa.

Novamente, aproveito para agradecer sua participação em meu estudo doutoral, uma vez que ele só está se materializando porque algumas pessoas, como você, decidiram compartilhar comigo um pouco da sua trajetória... Meus sinceros agradecimentos!

Geruza Tavares D’Avila

Nova Iguaçu.  
Março de 2013.

Universidade Federal de Santa Catarina/Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

*Investigação em nível de doutorado titulada “Os movimentos de inserção/permanência laboral e os sentidos atribuídos ao trabalho por jovens bacharéis”*

Confirmo a entrega do CD com o áudio da entrevista, a transcrição e a TSP.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2013.

Assinatura

Local e data.

## Apêndice C – Roteiro de Entrevista



Universidade Federal de Santa Catarina - Centro de  
Filosofia e Ciências Humanas - Programa de Pós-  
Graduação em Psicologia

**Identificação** Data da entrevista: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2011. Horário: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Procedência: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

Estado civil: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Contato: \_\_\_\_\_ Email: \_\_\_\_\_

### **Escolaridade**

1) Qual sua formação acadêmica?

a) Conte como foi o seu ingresso e o que lhe chamava atenção neste curso.

2) Fale sobre a escolha pela universidade onde estudou.

3) Continuou estudando após a formatura?

a) Caso afirmativo, quais foram as razões para continuar estudando?

4) Além desta formação, você é graduado ou graduando de outro curso?

( ) Sim ( ) Não

a) Em caso afirmativo, qual(is) curso(s)? De onde veio a intenção de realizar outra formação?

### **Família**

1) Conte sobre o trabalho em sua família.

2) Como foi a contribuição da sua família ao longo dos seus estudos universitários.

3) Após a conclusão do curso, sua família participava da sua busca pela inserção profissional? Conte como isso acontece.

## **Universidade**

- 1) Qual a importância dos anos universitários em sua vida?
- 2) Sintetize os momentos mais marcantes de sua formação.
- 3) O que você pensava e sentia em relação ao término da universidade?
- 4) Quais sentimentos você tinha em relação a inserção profissional, logo após a formatura?
- 5) Poderia sintetizar suas experiências profissionais após a formatura?

## **Ingresso no mundo do trabalho**

- 1) Quando e como foi sua iniciação ao trabalho? (idade, primeiro trabalho, contexto desses trabalhos, processos seletivos realizados).
- 2) No momento, está realizando alguma atividade laboral?
  - a) Caso afirmativo, como você conseguiu essa oportunidade? Descreva.
  - b) Explique quais são suas atividades e como elas se vinculam ao seu título universitário.
  - c) Como é sua relação com as chefias e/ou subordinados? E como os seus colegas?
  - d) Existem possibilidades de qualificação profissional? Quais seriam elas?
  - e) Quais exigências físicas, intelectuais e afetivas para a realização desse trabalho?
  - f) Que sentimentos você experimenta em relação ao seu trabalho?
- 5) Se você pudesse sintetizar o que é o trabalho para você, como o faria? Tem alguma diferença entre trabalho e emprego?
- 6) Se você pudesse aconselhar outros formandos quanto a inserção profissional, o que diria a eles?

## **Finalização**

- 1) Gostaria de falar mais alguma coisa em relação àquilo que foi mencionado?