

Camila Felipe Tonn

**PROJETOS PROFISSIONAIS DE JOVENS
ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS PÚBLICAS
DA REGIÃO DO MACIÇO DO MORRO DA CRUZ: MEDIAÇÕES
DA ESCOLA, DO TRABALHO E DA CLASSE SOCIAL**

Dissertação submetida ao
Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade
Federal de Santa Catarina para
a obtenção do Grau de Mestre
em Educação

Orientador: Profa. Dra. Luciana
Pedrosa Marcassa

Florianópolis (SC)
2017

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

Tonn, Camila Felipe

Projetos profissionais de jovens estudantes do Ensino Médio de escolas públicas da região do maciço do Morro da Cruz: mediações da escola, do trabalho e da classe social / Camila Felipe Tonn; orientadora, Luciana Pedrosa Marcassa, 2017.

180 p.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Projetos Profissionais. 3. Escola. 4. Trabalho. 5. Classe Social. I. Marcassa, Luciana Pedrosa. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

"PROJETOS PROFISSIONAIS DE JOVENS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS PÚBLICAS DA REGIÃO DO MACIÇO DO MORRO DA CRUZ: MEDIAÇÕES DA ESCOLA, DO TRABALHO E DA CLASSE SOCIAL"

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 31/10/2017

D^{ra} Luciana Pedroni Moraes (MENC/ED/UFSC - Orientadora)

D^{ra} Valéria de Bettio Mattos (Dep. Psicologia/CFH/UFSC - Examinadora)

D^{ra} Marilúcia Maria da Silva (FAED/UFSC - Examinadora)

D^r Jefferson Silveira Dantas (EED/CE/UFSC - Examinador)

D^{ra} Célia Regina Vendramini (EED/CE/UFSC - Suplente)

Luciana Moraes
Valéria de Bettio Mattos
Marilúcia Maria da Silva
Jefferson Silveira Dantas

CAMILA FELIPE TONN
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/OUTUBRO/2017

Elison Antonio Palm
Prof. Elison Antonio Palm
Coordenador do PPGE/CE/UFSC
Portaria nº 1934

Este trabalho é dedicado a todos
que travam suas lutas cotidianas
para construir um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

A concretização deste trabalho apenas tornou-se possível graças às diversas pessoas que me escutaram, incentivaram e apoiaram. Por isso, sou extremamente grata...

Aos meus pais Pedro e Zanete, que não mediram esforços para oferecer condições para minha formação intelectual e moral. “Cada um é o que quer ser”, não é mesmo?

Ao meu querido companheiro Adavilso. Sem você, nada disso seria possível. Obrigada por ser a força de que preciso para continuar e por estar ao meu lado nas adversidades.

A Luciana, professora que acreditou no meu projeto ainda que não me conhecesse. Agradeço pelas palavras de incentivo, pelo carinho com o qual tratou as minhas fragilidades e o entusiasmo diante dos meus avanços. Cada orientação gerou saltos qualitativos na construção da minha visão de mundo.

Aos professores que atenciosamente leram, analisaram, problematizaram e me ajudaram a avançar na pesquisa e no meu entendimento sobre o método dialético: Mariléia, Valéria, Mauro e Jefferson.

A Daniela, que sempre será incluída nos meus projetos. Invariavelmente, estará e contará comigo sempre.

Aos professores Célia, Adriana, Mauro, Sandra, Soraya e Rosalba que me acompanharam nas disciplinas e no TMT, que gentilmente dividiram o conhecimento que acumularam ao longo de seus estudos e me orientaram para que construísse a minha trajetória de pesquisa.

Aos meus colegas Karina, Amália, Gilberto, Patrícia, Glademir, Tobias, Rômulo, Ismael, Elodir, Claudia e tantos outros que estiveram comigo nas disciplinas do PPGE e no TMT. Agradeço pelo acolhimento e disponibilidade para compartilhar ideias, estimular debates e mostrar que as angústias são passageiras.

Àqueles que tornam meus dias mais leves e divertidos, me mostrando que sempre há uma saída: Chaiane, Renan, Leandro, Fádia, Adriana, Aline. Obrigada pelo companheirismo.

A Hellen, Vanderlei, Welton e Merilin. Mesmo com as minhas ausências, sempre me recebem com a mesma alegria de antes.

A Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, pelo apoio financeiro.

A todos os jovens que participaram da pesquisa e que dividiram suas opiniões para que fosse possível construir esta pesquisa.

Enfim, agradeço a todos e todas que de alguma maneira contribuíram, durante esses dois anos, para o meu aprendizado e para concretização desta dissertação.

RESUMO

O contexto do mercado de trabalho, cada vez mais incerto, instável e competitivo, impõe a necessidade de os trabalhadores assumirem a responsabilidade de suas trajetórias profissionais. Por isso, a escolarização, a formação permanente e o prolongamento dos estudos figuram como estratégias, dentro do projeto do capital, para aumentar a expectativa dos indivíduos conquistarem uma colocação no mercado de trabalho. Considerando esse contexto, a presente pesquisa teve como objetivo analisar quais são as características dos projetos profissionais elaborados por jovens estudantes do Ensino Médio de escolas do maciço do Morro da Cruz e qual é a participação da escola nesse processo. Os dados foram obtidos por meio da análise de 1.180 questionários aplicados com estudantes do Ensino Médio de 10 escolas da região do Maciço do Morro da Cruz, aliados aos relatos dos 4 Grupos Focais e 15 Entrevistas realizadas com jovens de 4 escolas selecionadas. A partir das análises realizadas, percebemos que os jovens pesquisados fazem parte de famílias constituídas de migrantes, de baixa renda e baixa escolaridade. Ficou evidente que, para esses jovens da classe trabalhadora, a continuidade dos estudos é o elemento que sustenta a organização do projeto profissional, pois a educação formal é considerada como muito importante para a obtenção de um trabalho e a escola foi citada como um espaço para adquirir conhecimento e estratégia para melhorar seu futuro e de sua família. Boa parte dos jovens participantes da pesquisa indicam que conciliam os estudos com o trabalho, inserindo-se no mercado de trabalho principalmente pela via das ocupações precárias e, justamente por vivenciar as condições objetivas decorrentes do excesso de horas de trabalho, a instabilidade, a repetição das atividades, o rebaixamento das suas capacidades, a baixa remuneração, buscam, como objetivo, conquistar o trabalho com carteira assinada. Em relação especificamente à escola, percebemos que ela não se apresenta para o jovem pobre como uma mediação para que ele possa mudar qualitativamente suas condições de vida. Pelo contrário, submetida à lógica do capital, a escola conserva as relações de classe e fornece qualificações desiguais a fim de atender a diferentes formas de contratação e padrões de produtividade e

assim perpetuar os processos de extração de mais-valia que combinam as dimensões relativa e absoluta. Isto é, a escola tem contribuído fortemente para promover a adaptação, não parece enriquecer o campo de possibilidades dos jovens para elaboração dos seus projetos profissionais. Enfim, a partir de tudo que foi considerado, percebemos que o futuro dos jovens da região do maciço do Morro da Cruz é tolhido pelas possibilidades concretas a que dispõem, que são determinadas por sua posição de classe e acesso restrito aos bens que poderiam agregar no seu desenvolvimento e que a escola tem contribuído muito mais para reiteração, naturalizando a lógica de submissão da classe trabalhadora como mantenedora da ordem burguesa.

Palavras-chave: Projetos Profissionais. Trabalho. Escola. Florianópolis, Maciço do Morro da Cruz.

ABSTRACT

The world of work, increasingly uncertain, unstable and competitive, created the need for workers to take responsibility for their professional trajectories. Therefore, schooling, continued education and the extension of studies are seen as strategies within the capital's project to increase individuals expectation to gain a place in the labor market. In this sense, the present research had the objective of analyzing what are the professional projects characteristics elaborated by high school students from schools in the Maciço do Morro da Cruz and what is the school's participation in this process. The data were obtained through the analysis of 1,180 questionnaires applied with high school students from 10 schools in the Maciço do Morro da Cruz region, along with reports of the 4 Focus Groups and 15 Interviews conducted with youngsters from 4 selected schools. Based on the analyzes carried out, it was noticed that the young people surveyed are part of families consisting of migrants, low income and low schooling. It was evident that for them the continuity of studies is the element which sustains the organization of the professional project, since formal education is considered very important to obtain a job and the school was cited as a space to acquire knowledge and develop strategies to improve their future and their family's too. Concomitant with the studies, many of the students indicate they work, entering the labor market mainly by means of precarious occupations and, precisely because of experiencing the objective conditions due to excessive hours of work, instability, repetition of activities, the lowering of their capacities, the low remuneration, they seek to achieve a job with a formal contract. In relation specifically to the school, we perceive that it does not present itself to the poor young students as a way to qualitatively change their conditions of life. On the contrary, subject to the logic of capital, the school retains class relations and provides unequal qualifications in order to meet different forms of hiring and productivity standards and thus perpetuate the surplus value processes that combine the relative and absolute So the school has strongly contributed to promote adaptation, it does not seem to enrich the field of possibilities of young students in order to elaborate their professional projects. Finally, from all that was considered, it was perceived

that the future of young students from the Maciço do Morro da Cruz is hampered by the concrete possibilities they have, which are determined by their class position and restricted access to the goods they could add in their development and that the school has contributed much more to reiteration, naturalizing the logic of the working class submission as maintainer of the bourgeois order.

Key Words: Professional Projects. Work. School. Florianópolis. Maciço do Morro da Cruz.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização do maciço do Morro da Cruz.....	37
Figura 2 - Territórios que compõem o maciço do Morro da Cruz.....	38

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento descritivo das pesquisas encontradas.....	60
Quadro 2 - Mapeamento dos referenciais bibliográficos sobre projetos profissionais.....	68

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Jovens participantes da pesquisa.....	40
Tabela 2 - Levantamento quantitativo das pesquisas sobre o tema.....	59
Tabela 3 - Níveis salariais.....	112
Tabela 4 - Trabalho dos pais.....	113
Tabela 5 - Níveis de escolaridade dos pais.....	115
Tabela 6 - Níveis de escolaridade dos pais de maneira geral.....	115
Tabela 7 - Condição do estudante.....	118
Tabela 8 - Perspectivas de futuro dos jovens	140
Tabela 9: Principais problemas da escola	183

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT - Admitido em Caráter Temporário
APP - Associação de Pais e Professores
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BVS - Biblioteca Virtual em Saúde
CCE - Conselho Estadual de Educação
CEJA - Centro de Educação de Jovens e Adultos
CEPESC – Cartão de Pagamento do Estado de Santa Catarina
CRAS – Centro de Referência de Assistência Social
CRE - Coordenadoria Regional de Educação
DPC - Desenvolvimento Profissional Criador
E.M. - Ensino Médio
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FGV - Fundação Getúlio Vargas
GEM - Global Entrepreneurship Monitor
IAPI - Instituto de Aposentadorias e Pensões dos Industriários
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MMC – Maciço do Morro da Cruz
PAC – Programa de Aceleração do Crescimento
PAF - Programa de Atendimento às Famílias
PCES - Proposta Curricular de Santa Catarina
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PENOA – Programa Estadual Novas Oportunidades de Aprendizagem
PGE – Plano de Gestão da Escola
PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência
Pnad - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPP – Projeto Político Pedagógico
PRODENE - Programa de Descentralização e Enriquecimento da Nutrição Escolar
PRONATEC – Programa Nacional de formação Técnica
PROUNI – Programa Universidade para Todos
SAED – Serviço de Apoio ao Estudante com Deficiência

SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SED - Secretaria de Estado da Educação

SINTE – Sindicato dos Trabalhadores da Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TMT – Grupo de Pesquisa Transformações do Mundo do Trabalho

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	23
1.1 OBJETIVOS	33
1.1.1 Objetivo Geral.....	33
1.1.2 Objetivos Específicos.....	33
1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	33
1.2.1 Aproximações com o campo de pesquisa e apresentação das escolas.....	36
2.1.1.1 <i>Caracterização da Escola A.....</i>	40
2.1.1.2 <i>Caracterização da Escola B</i>	44
2.1.1.3 <i>Caracterização da Escola C</i>	47
2.1.1.4 <i>Caracterização da Escola D</i>	53
2. COMPREENSÃO DA CATEGORIA PROJETO PROFISSIONAL À LUZ DO MATERIALISMO HISTÓRICO- DIALÉTICO	58
2.1 REVISÃO DE LITERATURA SOBRE PROJETOS PROFISSIONAIS.....	58
2.2 PROJETOS PROFISSIONAIS: SÍNTESE DE MULTIPLAS DETERMINAÇÕES.....	70
2.3 AS CONDIÇÕES CONCRETAS DE ESTRUTURAÇÃO DE PROJETOS PROFISSIONAIS SOB A SOCIABILIDADE DO CAPITAL.....	90
3. PROJETOS PROFISSIONAIS DOS JOVENS ESTUDANTES DE ESCOLA PÚBLICA LOCALIZADAS NO MACIÇO DO MORRO DA CRUZ.....	106
3.1 DE QUE JOVENS ESTAMOS FALANDO?.....	106
3.2 QUAIS SÃO OS PROJETOS PROFISSIONAIS DESSES JOVENS?.....	140
3.3 CARACTERÍSTICAS DOS PROJETOS PROFISSIONAIS DOS JOVENS ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS DA REGIÃO DO MMC.....	166
4. QUAL É O PAPEL DA ESCOLA NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DOS PROJETOS PROFISSIONAIS?	180
4.1 O LUGAR DO TRABALHO E DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS PROJETOS PROFISSIONAIS DA JUVENTUDE DA CLASSE TRABALHADORA MORADORA DO MACIÇO DO MORRO DA CRUZ.....	204
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	219

REFERÊNCIAS.....	225
ANEXOS.....	242

1 INTRODUÇÃO

O atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas é marcado pela intensa flexibilização do processo produtivo e, conseqüentemente, das relações de trabalho. Esse contexto exige que o trabalhador esteja constantemente preparado para se adaptar rapidamente às mudanças, portanto, tenha uma postura responsável e flexível na construção de seus projetos profissionais. Estes são imperativos criados a partir do padrão de acumulação flexível do capital, marcado pela produção sob demanda, máxima diminuição dos estoques, implementação de insumos tecnológicos para automação dos processos, aceleração do tempo de giro da produção (característico do sistema *just-in-time*), diversificação dos ramos de atuação, investimento em terceirização e quarteirização¹ de parcelas do processo produtivo, realização de fusões e incorporações (HARVEY, 2002). Esse desenvolvimento foi potencializado nessa direção a partir da crise de superprodução em massa de 1970, com o objetivo de baixar os custos de produção e aumentar a extensão e permeabilidade dos produtos e serviços em diversas partes do mundo.

Esta crise do capital é essencialmente estrutural. Meszáros (2002, p. 795, grifo do autor) esclarece que “crises de intensidade e duração variadas são o modo **natural** de existência do capital: são maneiras de progredir para além de suas barreiras imediatas”. Segundo o mesmo autor, as únicas “novidades” históricas estão expressas no seu caráter universal (e não mais setorial ou particular), de alcance global, que perdura permanentemente em erupções e colapsos que vão se deslocando pelo mundo.

A partir da adoção do padrão de acumulação capitalista flexível, as relações de trabalho se modificam e passam a ser pensadas no curto prazo, enquanto a força de trabalho se torna necessária apenas enquanto houver uma demanda de produção (SENNETT, 2002). Uma das conseqüências disto no mercado de trabalho é a difusão de formas de contratação terceirizada, por

¹No caso brasileiro, essa possibilidade é concedida pela aprovação da lei 13.429/17, que baliza o regime de terceirização da atividade-fim.

tempo determinado, por hora, por produção, sob a forma de prestação de serviços por autônomos ou microempreendedores individuais, pois o capital “necessita cada vez menos do trabalho estável e cada vez mais das diversificadas formas de trabalho parcial ou *part-time*, terceirizado” (ANTUNES, 2002, p. 175). Por sua vez, essa necessidade de flexibilidade das relações de trabalho para manutenção das taxas de lucro e aumento da capacidade competitiva vem pressionando o Estado brasileiro a rever as legislações estabelecidas na Consolidação das Leis de Trabalho (CLT)².

Com a alteração nos padrões de contratação, a oferta de postos de trabalho formal e protegido juridicamente diminui progressivamente, aumentando a taxa de desemprego em todo mundo, chegando a altos níveis, mesmo em países como Grécia (23,4%), Espanha (20%), Portugal (12,2%), Itália (11,4%), França (10,2%) e Polônia (8,4%) (TRADING, 2016). Especificamente no Brasil, a taxa de desemprego atingiu 12,6% no 2º trimestre de 2017 (IBGE, 2017), chegando a 24,5% entre os jovens de 18 a 24 anos. E dentre o grupo daqueles que estão empregados, cerca de 50,3% possuem carteira assinada, com vínculo no setor privado (37,9%) ou público (12,4%). A outra metade dos trabalhadores atua por conta própria (25,2%), no setor privado sem carteira assinada (11,1%), como trabalhador doméstico (6,9%), trabalhador familiar auxiliar (2,4%), ou como empregador (4,1%) (IBGE, 2016).

Esse panorama evidencia o processo de desregulamentação do trabalho assalariado, reflete a condição de desemprego estrutural que aumenta o exército de reserva³ e intensifica a competição entre os trabalhadores para conseguir os poucos empregos disponíveis. Essas condições impactam mais fortemente na realidade da classe trabalhadora que sofre com o rebaixamento dos ganhos e diminuição dos direitos

²Exemplos do caso brasileiro são as propostas de lei que visam a revisão da Consolidação das Leis de Trabalho de forma a dar mais autonomia na “negociação” entre empregador e empregado como a PL 4193/2012; PL 427/2015; PL 1875/2015; PL 7341/2014; PL 8294/2014; PL 3785/2012; PL 5019/2009; PL 2820/2015, entre outros.

³ O exército de reserva se refere ao contingente da força de trabalho que excede as necessidades de produção. É expressão do desemprego estrutural.

trabalhistas. Diante disso, coloca-se o problema da inserção e presença dos jovens no mercado de trabalho, suas expectativas, sonhos, dilemas, possibilidades e necessidades. Considerando as atuais relações de trabalho, como é para um jovem pertencente das frações mais empobrecidas da classe trabalhadora projetar seu futuro profissional? O que busca e almeja alcançar? Nesta pesquisa, pretendemos investigar aspectos referentes ao desenvolvimento de projetos profissionais entre jovens estudantes de escolas públicas do entorno do maciço do Morro da Cruz (MMC).

Para projetar, qualquer sujeito precisa antecipar suas ações, direcioná-las a um fim predeterminado na própria consciência e objetivá-las em ações concretas. Ou seja, para elaborar um projeto, é necessário pensar e agir sobre a realidade em que se vive, por isso, projeto é práxis, expressão da relação entre uma dimensão ideal (concepção de uma realidade preexistente na consciência) e outra prática (ação concreta, transformação da realidade em função dessa ideia). E essa práxis é concreta, por isso não é possível falar de elaboração de projetos sem considerar o campo de possibilidades (VELHO, 2003) disponíveis para sua materialização, o qual pode ser mais ou menos favorável para o seu desenvolvimento, por isso, cada um não é necessariamente o que quer ser. Dessa forma, certo projeto se constitui como uma possibilidade dentre tantas outras. Por isso, não basta querer, desejar ou idealizar: para realizar o que se antecipou na consciência, é preciso que existam condições objetivas propícias, considerando que possibilidade e realidade constituem-se como uma unidade dialética: a realidade é uma possibilidade concretizada e a possibilidade, uma realidade em potencial, pois “[...] a possibilidade transforma-se em realidade não em qualquer momento, mas somente nas condições determinadas, que são um conjunto de fatores necessários à realização da possibilidade” (CHEPTULIN, 1982, p. 340). Assim sendo, um projeto necessita de organização, no sentido de direcionar as ações para um fim pretendido dentro de um determinado campo de possibilidades existente para sua concretização.

Quais são as condições concretas que jovens moradores dos territórios dos morros e encostas da cidade de Florianópolis têm para projetar seus futuros profissionais? Quais são as determinações que constituem seus projetos? Uma delas

manifesta-se de partida: a posição de classe. Na sociedade capitalista, a posição social de classe confere aos indivíduos um nível de acesso mais amplo ou mais restrito para apropriação das produções materiais e simbólicas da humanidade, favorecendo ou desfavorecendo as possibilidades concretas de elaboração e realização de projetos.

O debate em relação às classes sociais é extenso e não há unanimidade sobre o significado nas obras de Marx. Iasi (2007, p. 107) analisa o conjunto de obras de Marx e sintetiza as diferentes determinações particulares que constituem a definição do fenômeno de classe:

1. Classe seria definida, num determinado sentido, pela **posição diante da propriedade, ou não propriedade, dos meios de produção;**
2. Pela **posição no interior de certas relações sociais de produção** (conceito que foi quase generalizado como único);
3. **Pela consciência** que se associa ou distancia **de uma posição de classe;**
4. **Pela ação dessa classe nas lutas concretas** no interior de uma formação social. (IASI, 2007, p.107)

A partir disso, podemos compreender que há aspectos objetivos (ligados ao ser, à posição da classe nas relações de produção) e subjetivos (os interesses e organização de classe, ligados à expressão de sua consciência), que constituem um processo dialético no qual a dimensão objetiva determina a dimensão subjetiva e, ao mesmo tempo, é por ela determinada. Dessa forma, o ser e a consciência da classe são compreendidos como indissociáveis, uma unidade dialética.

Na estrutura social fundada pelo modo de produção capitalista, temos a classe burguesa e a classe trabalhadora, que se constituem numa relação de dominação/subordinação, pois a “classe não define um grupo de pessoas em isolamento, mas um sistema de relações, tanto verticais quanto horizontais. Assim, é uma relação de diferença (ou semelhança) e de distância” (HOBSBAWN, 1998, p. 99). Pois bem, a classe burguesa explora a classe trabalhadora pois detém domínio dos meios de produção, meios de administração e coerção do Estado e

principais meios de comunicação e consenso (MILIBAND, 1999). Conservadora por excelência, a classe burguesa exerce pressões pela luta por hegemonia, pela socialização ideológica e política (MILIBAND, 1999) sobre a classe subordinada, das pessoas que necessitam vender a força de trabalho para garantir a subsistência, trabalhadora por antagonismo.

Considerando que as classes não são homogêneas, dentro da classe trabalhadora, há frações mais elitizadas (gerentes de empresas, por exemplo) e frações mais empobrecidas (como moradores da periferia, expostos ao trabalho sem carteira assinada e sazonal). Por isso, podemos considerar que a posição de classe é fundante da relação que o indivíduo estabelece com o mundo, podendo ter maior ou menor grau de consciência de sua condição. O fato de estar entre aqueles que necessitam vender sua força de trabalho para sobreviver influencia diretamente na forma com que os jovens da classe trabalhadora irão elaborar seus projetos. Isso porque, no contexto das relações de trabalho flexíveis, para “melhorar as condições de empregabilidade” e aumentar o “potencial empreendedor”, é necessário que o trabalhador se qualifique, desenvolva e apresente competências técnicas, comportamentais, intelectuais que “agreguem valor” às empresas. Assim, para a reprodução do capital, à educação cabe a função de qualificar e ensinar o “modo de ser” adequado para atender às exigências do mercado. Por isso, a escolarização, a formação permanente, o prolongamento dos estudos, a apropriação de conhecimentos gerais e específicos figuram como estratégias, dentro do projeto do capital, para aumentar a expectativa dos indivíduos conquistarem uma colocação laboral para garantir sua subsistência.

Nesse contexto, o processo de escolarização assume papel relevante no processo de elaboração dos projetos profissionais, pois confere maiores chances de inserção em determinadas áreas de atuação e mantém o exército de reserva suficientemente qualificado para ser alocado a depender das necessidades de produção. Exemplo disso que estamos dizendo é que as pessoas estão estudando mais: em 2007, cerca de 33,6% da população com mais de 25 anos tinham mais de 11 anos de estudos, e em 2015, este número subiu para 43,7% (IBGE, 2017). Entretanto, o avanço quantitativo na expansão da educação em diversos níveis de formação não foi acompanhado

por uma expansão da qualidade da educação. Esta “ampliação para menos”, marcada pela desqualificação do ensino, reitera as desigualdades (ALGEBAILLE, 2009), originando uma nova dualidade educacional. Se, num passado recente, a classe trabalhadora não dispunha de condições efetivas para o acesso à escola, atualmente, “verifica-se a democratização de acesso a todos os níveis de certificação, mantendo-se a diferença qualitativa entre os percursos da classe trabalhadora e os das classes dominantes” (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2013, p. 723)

Nesse sentido, a manutenção da desigualdade nas condições de elaboração dos projetos profissionais encontra-se também na própria democratização do acesso à escolarização. Isso porque, a ampliação da esfera de atuação da educação formal não está descolada dos interesses de reprodução do capital, produzindo desigualdades escolares e reproduzindo as desigualdades locais. Para a classe trabalhadora está destinada uma escola pública que não dispõe de investimentos na qualidade do ensino, na formação de professores e na infraestrutura das escolas; a oferta de programas educacionais de formação obrigatória associada à concessão de renda mínima (ex. Bolsa Família); o financiamento de estudos em instituições privadas (ex. PROUNI, FIES, PRONATEC); e a formação continuada “comunitária”, “empreendedora”, “para jovens e adultos” que não está associada diretamente à possibilidades concretas de inserção laboral (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2013).

Esse panorama reflete uma segmentação em relação à qualidade do ensino (que varia de acordo com a quantidade de investimento em infraestrutura, recursos didáticos, condições de trabalho dos professores, entre outras), que será oferecida para as diferentes frações das classes. A mais recente ação em âmbito federal para garantir a perpetuação e intensificação da dualidade escolar, que aparece sob a alegação de “adequar o ensino aos interesses dos jovens” é a aprovação da Lei nº 13.415 de fevereiro de 2017 que altera a Lei nº 9.394 de 1996 de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e institui a política de fomento à criação de Escolas de Ensino Médio Integral. Essa reforma propõe um currículo flexível, que antecipa a escolha pela área de formação, esvazia o conteúdo crítico e banaliza a formação cultural da juventude, comprometendo-se com a

transformação da massa de jovens em trabalhadores dóceis, simples e baratos.

Além dos diferentes tipos de ofertas, as condições materiais de acesso e permanência na escola também definem os contornos para a diferenciação dos percursos e trajetórias formativas dos jovens. Nesse sentido, a herança familiar aparece como uma forte influência no processo de desenvolvimento educacional e profissional dos jovens. Dados do IBGE sobre mobilidade sócio ocupacional, por exemplo, revelam forte relação entre o nível de escolaridade dos pais e dos filhos: entre os pais sem instrução, há os maiores índices de filhos que encontram-se na mesma condição (23%), sendo raridade aqueles que conseguiram completar o nível superior (4%); por outro lado, entre os pais com nível superior completo, praticamente não há filhos sem instrução (0,5%), ao contrário, aí encontramos os maiores índices daqueles que completaram o nível superior (69%). No que se refere à renda, é possível perceber que os valores médios do rendimento são maiores para as pessoas ocupadas com superior completo cujo pai ou cuja mãe também possuíam esse mesmo nível de instrução (R\$ 5.826), em relação aos que tinham pais sem instrução (R\$ 1.077). E, dentre o universo entrevistado, cerca de 33,4% dos filhos reproduziram as ocupações dos pais (IBGE, 2014).

Isso ocorre porque as classes econômica e culturalmente mais favorecidas têm condições de oferecer acessos a posições de maior potencial no mercado de trabalho a seus descendentes do que as da base do estrato social. Ou seja, a depender das heranças culturais, a família poderá contribuir em maior ou menor grau para o desenvolvimento de habilidades e comportamentos práticos valorizados pela educação formal e pelo mercado, tais como, capacidade de concentração e disciplina (BOURDIEU, 2008). Dessa forma, o jovem conta com familiares que podem estimular mais ou menos a sua inserção, permanência e desistência ao longo do processo de escolarização e profissionalização, oferecendo-lhe perspectivas de futuro mais ampliadas ou restritas.

Noutras palavras: o processo de desenvolvimento dos projetos profissionais é atravessado pelas desigualdades de percursos educacionais, pelas condições materiais familiares dos sujeitos e pelos horizontes possíveis dadas as possibilidades concretas disponíveis a depender da posição social que ocupam.

Como consequência, tais condições incidem no processo de desenvolvimento dos projetos profissionais. Considerando que “[...] na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade [...]” (MARX, 2008, p. 68), compreendemos que os projetos profissionais são determinados pelas condições históricas, sociais, econômicas e culturais que se manifestam na relação que os sujeitos estabelecem com a família, a escola, o trabalho, os coetâneos, as atividades de lazer, entre outros. Entretanto, a práxis de projetar existe dada a condição humana de transformação da natureza e de si próprio. Por isso, mais que fazer uma análise das determinações que constituem os projetos profissionais, pretendemos perceber a capacidade de autodeterminação desses jovens estudantes das escolas da região do maciço do Morro da Cruz. A autodeterminação, diferentemente daquele entendimento do homem que se faz sozinho e supera todos os obstáculos por suas próprias forças, refere-se à capacidade de conceber o homem

[...] como uma série de relações ativas (um processo), no qual se a individualidade tem máxima importância, mas não é, todavia, o único elemento a ser considerado. A humanidade que se reflete em cada individualidade é composta de diversos elementos: 1) o indivíduo; 2) os outros homens; 3) a natureza. Mas o segundo e o terceiro elementos não são tão simples quanto poderia ser. O indivíduo não entra em relação com os outros homens por justaposição, mas organicamente, isto é, na medida em que passa a fazer parte de organismos, dos mais simples aos mais complexos. Desta forma, o homem não entra em relações com a natureza simplesmente pelo fato de ser ele mesmo natureza, mas ativamente, por meio do trabalho e da técnica. E mais: estas relações não são mecânicas. São ativas e conscientes, ou seja, correspondem a um grau maior ou menor de inteligibilidade que delas tenha o homem individual. Daí ser

possível dizer que **cada um transforma a si mesmo, se modifica, na medida em que transforma e modifica todo o conjunto das relações do qual ele é o ponto central.** (GRAMSCI, 2004, p.39, grifo nosso)

Diante disso, compreendemos que o homem é um ser transformador, ativo, criador, mas faz isso de acordo com suas necessidades e possibilidades concretas, ou seja, se move a partir da dialética de suas determinações e autodeterminações. Assim sendo, Gramsci (2004) esclarece-nos que o homem é livre para se autodeterminar a partir do momento que conhece as determinações que o constituem enquanto ser social e, para se reconhecer como indivíduo que se constitui numa complexa configuração de inter-relações sociais específicas num dado momento histórico.

E nesse processo, a educação é elemento primordial, pois é por meio dela que os indivíduos podem ter contato com o conhecimento acumulado na história de desenvolvimento humano, ampliando sua visão de mundo, conhecendo o movimento de formação de uma sociedade e reconhecendo-se individualmente como síntese dessas relações. Dessa forma, elaborar projetos com maior ou menor possibilidade de autodeterminação depende do grau de consciência que esse indivíduo tem sobre os determinantes de formação da sociedade em que vive e da própria constituição enquanto ser social, se alinhando ou se contrapondo à lógica de reprodução social.

Por isso, devemos considerar que a práxis individual é potencializada ou limitada a depender das possibilidades que se constituem nas relações sociais tecidas na sociedade. A ética e os valores incutidos no processo educacional no qual os sujeitos estão inseridos direcionam os seus desejos e ampliam a sua consciência em determinado sentido. Assim, a escola pode operar no sentido de criar novas possibilidades de compreensão de mundo ou de reiterar e reproduzir o *status quo* vigente, favorecendo uma práxis criativa ou reiterativa. Isto é, o movimento da práxis que favorece a criação é aquele que abre espaço para transformar o que já é conhecido, apresenta mudanças qualitativas na realidade. Ao passo que a práxis reprodutiva contribui para ampliar quantitativamente a mudança já produzida pela práxis criadora, reiterando-a (VÁZQUEZ, 2007).

Ao considerar que a elaboração de projetos profissionais se configura como práxis humana, é possível dizer que os projetos podem se constituir como práxis criadoras, transformadoras da realidade, autênticas, autodeterminadas; ou reiterativas, reprodutoras, cuja elaboração não está pautada na própria consciência, pois esta fica plasmada em projetos alheios, subsumidos pelas determinações de outrem. Diante destes pressupostos, nos propomos a investigar a seguinte questão: *em que medida os jovens das escolas públicas que atendem o entorno do maciço do Morro da Cruz elaboram seus projetos profissionais e como eles se caracterizam? Qual é a participação da escola nesse processo e quais os elementos que a escola fornece para elaboração dos projetos profissionais desses jovens?*

Reconhecemos que a educação escolar orienta e organiza a formação dos jovens e dissemina visões de mundo (GRAMSCI, 1995), e que está hegemonicamente estruturada para perpetuar os valores burgueses (MESZÁROS, 2008) e amoldar as consciências dos indivíduos. Entretanto, esta mesma posição de classe e educação também permite que os sujeitos tomem consciência das relações sociais historicamente constituídas, a partir das contradições que vivem no cotidiano, e transformem-nas a partir de suas necessidades e possibilidades.

Considerando as situações de precariedade e violência, as quais o jovem que mora na região do maciço do Morro da Cruz vivencia, temos como hipótese que, em função da dualidade de novo tipo, a escola tem oferecido possibilidades restritas para elaboração de projetos profissionais criativos, favorecendo muito mais o movimento da práxis reiterativa. Além disso, determinados pela flexibilidade nas relações de trabalho, os projetos profissionais, localizados num campo de possibilidades restrito, provavelmente são pensados em curto prazo, ancorados na ideia de responsabilização individual, configurando-se mais imaginários que reais, tal como identificado por Silva (2015) em sua pesquisa.

Para dar prosseguimento à consecução da pesquisa, serão apresentados os objetivos a serem atingidos e os procedimentos metodológicos escolhidos a fim de realizar o estudo.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar quais são as características dos projetos profissionais elaborados por jovens estudantes do Ensino Médio de escolas que atendem o entorno do maciço do Morro da Cruz em Florianópolis/SC, bem como qual é a participação da escola nesse processo.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Identificar quais são as características dos projetos profissionais dos jovens.
- Identificar quais são as ideias e valores incorporados pelos jovens na elaboração de seus projetos profissionais.
- Identificar ações promovidas pela escola para estimular o fortalecimento de vínculos dos jovens com os estudos e de seus projetos profissionais.
- Verificar a existência de referências no interior da escola que influenciam os projetos profissionais dos jovens, tais como professores, colegas, conteúdos curriculares, espaços de auto-organização na escola.

1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa é parte da pesquisa coletiva matricial “Juventude pobre e escolarização: relações com a escola, o trabalho e a cultura em territórios de precariedade” realizada pelo Núcleo de Estudos sobre as Transformações do Mundo do Trabalho (TMT)⁴, que tem como objetivo compreender os sentidos atribuídos à escola, os motivos que geram o abandono escolar, a presença do trabalho na vida dos jovens, suas

⁴ Pesquisa coordenada pela Profa. Dra. Luciana Pedrosa Marcassa.

expectativas de futuro e suas atividades e interesses para além da escola. A coleta de dados foi realizada com 1.180 estudantes do Ensino Médio de dez escolas da região do maciço do Morro da Cruz (MMC). Para coleta de dados foi utilizado um questionário com trinta e seis perguntas sobre a relação do jovem com a escola, a cultura e o mundo do trabalho. A partir da tabulação e tratamento estatístico dos dados utilizando o *software* Modalisa 7, foi possível realizar uma pré-análise dos dados e identificar as escolas nas quais os jovens enfatizavam a preocupação com os seus projetos profissionais, totalizando quatro escolas. Nestas escolas, foram realizados Grupos Focais com os jovens do 3º ano do Ensino Médio estudantes do período matutino, com foco no debate sobre suas perspectivas de futuro.

Como forma de contribuir para o aprofundamento das análises sobre a realidade dos jovens da região do MMC, a presente pesquisa foi realizada com 16 alunos que frequentam o 3º ano do Ensino Médio no período diurno, em quatro escolas públicas que atendem os jovens de diferentes comunidades da região, justamente aquelas que, na pesquisa matricial, a preocupação com os projetos profissionais ficou mais evidenciada. Inicialmente, pretendíamos realizar um estudo comparativo entre escolas públicas e privadas da região, a fim de analisar as diferenças/semelhanças entre as perspectivas futuras de jovens de acordo com a fração da classe social a que pertencem. Entretanto, nenhuma das escolas privadas da mesma região permitiu a realização da pesquisa, mencionando como principais justificativas a realização de outras pesquisas que não proporcionaram retorno para escola e que o foco nesse período está na preparação dos alunos para o vestibular, inviabilizando a concessão de um horário para realização de coleta de dados. Sendo assim, optamos por realizar a pesquisa em quatro escolas públicas participantes da pesquisa matricial. Essas escolas atendem alunos do Ensino Fundamental e Médio, são mantidas pelo estado de Santa Catarina e administradas pela Secretaria do Estado de Educação.

Para produzir os resultados, foi utilizada a triangulação de dados que, segundo Triviños (1994), parte do princípio que não é possível compreender um fenômeno social sem seus determinantes históricos. Por isso, o foco está em produzir dados referentes às percepções dos sujeitos, para entender as singularidades; os elementos do meio no qual os sujeitos estão

inseridos, permitindo compreender a particularidade e a estrutura socioeconômica, permitindo aproximações em relação à totalidade do fenômeno estudado. Dessa forma, neste estudo, foram utilizados dados provenientes dos questionários e grupos focais já realizados e aplicadas entrevistas de aprofundamento, a fim de compreender a maneira com que os jovens estudantes dessas escolas elaboram seus projetos profissionais.

As entrevistas semiestruturadas, realizadas com quatro jovens de cada escola selecionada, foram realizadas com objetivo de permitir o aprofundamento das percepções individuais sobre as mediações que a escola promove para construção de projetos profissionais. Quanto aos procedimentos, o contato ocorreu primeiramente com a direção das escolas, expondo os objetivos da pesquisa. Com o aceite, foi assinada uma Declaração pelo responsável das instituições de ensino, permitindo a coleta de dados. Para realização das entrevistas, a pesquisadora solicitou ao coordenador pedagógico a indicação de dois jovens que apresentam projetos profissionais organizados e dois que revelam dúvidas em relação ao futuro, em função da proximidade dele com os alunos, facilitando o contato com os mesmos. A partir disso, a pesquisadora expôs os objetivos da pesquisa aos jovens. Mediante o aceite do aluno em participar do estudo, foi solicitada assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A entrevista foi realizada em sala reservada, na própria escola. A entrevista durou por volta de 30 minutos e foi gravada em áudio, a fim de possibilitar a posterior transcrição. Foi garantido o sigilo dos participantes e os dados de identificação da escola serão preservados.

As entrevistas foram transcritas e submetidas, separadamente, aos procedimentos de análise de conteúdo conforme indicados por Minayo (1994). A partir daí, foi possível criar categorias, ou seja, “agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso” (MINAYO, 1994, p. 70), a fim de oferecer possibilidade de explicações sobre o fenômeno estudado. Sendo assim, pretendemos identificar as características dos projetos profissionais dos jovens investigados compreendendo-os como fenômenos que se apresentam na realidade a partir de sua aparência, que deve ser o ponto de partida para a compreensão de sua essência, superando a pseudoconcreticidade

(concreticidade aparente), realizando uma análise de totalidade, aproximando-se do movimento dialético de constituição do fenômeno (KOSIK, 1995).

Além da relevância científica, pensamos que o processo da pesquisa propicia aos jovens participantes um espaço de reflexão e debate sobre seus projetos profissionais no momento da coleta de dados. E, como benefícios sociais, consideramos que a partir da análise crítica dos resultados produzidos seja possível criar subsídios para promover reflexões sobre as mediações que a escola pode ter na vida dos jovens dependendo das ações inseridas em seu processo formativo que propiciem (ou não) a compreensão crítica da realidade e a elaboração de seus projetos profissionais de forma mais ou menos estruturada.

2.1.1 Aproximações com o campo de pesquisa

Para compreender a realidade dos jovens que frequentam essas escolas, não é possível elidir as características do espaço social que habitam: os territórios dos morros e encostas de Florianópolis. Para tratar desse assunto, nos apoiaremos nas produções científicas do TMT que tiveram como foco de estudos a região do MMC (ESPINOSA, 2015; DANTAS, 2012; CECCHETTI, 2008).

Do ponto de vista geográfico, o MMC é uma formação rochosa alongada, localizada na região central de Florianópolis, com área total de 2.151.000 m², e 657.000 m² de área ocupada (PREFEITURA, 2016), chegando à 283 metros de altitude na região norte e 188 metros na região sul.

Figura 1 - Localização do Maciço do Morro da Cruz



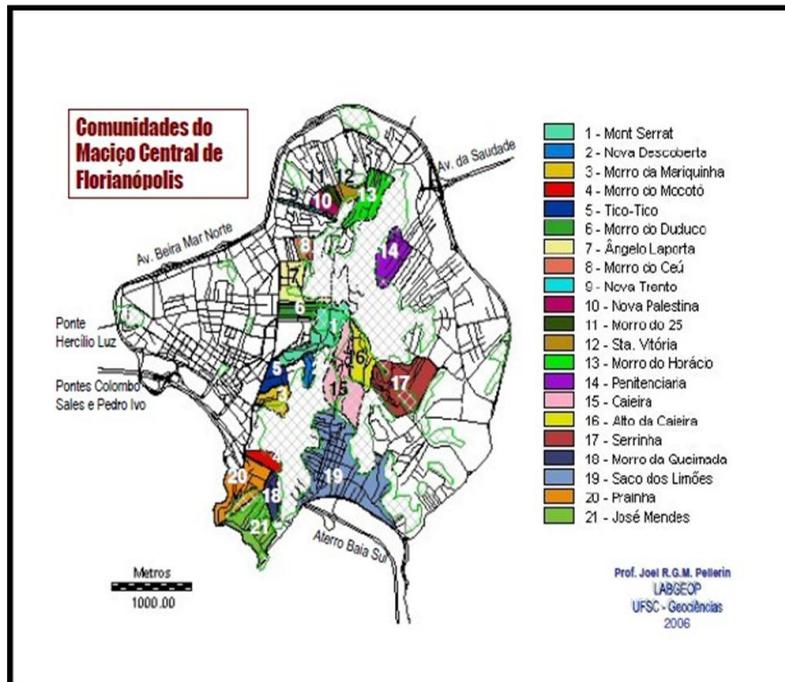
Fonte: Aspectos Naturais e da Urbanização do Maciço do Morro da Cruz. **Laboratório de Análise Ambiental**, UFSC, 2006. Disponível em: <http://laam.ufsc.br/projetos/aspectos-naturais-e-da-urbanizacao-do-macico-do-morro-da-cruz/>. Acesso em: 10 set. 2017.

Em suas encostas, estima-se que existam pelo menos 21 territórios (HENNING, 2007 apud DANTAS, 2012), apesar de a Prefeitura Municipal de Florianópolis, em seu projeto de “revitalização” do MMC, com investimentos em infraestrutura e serviços sociais reconheçam apenas 16⁵. Também existem divergências em relação à estimativa populacional: de acordo com a Prefeitura (2016), seriam 22.566 habitantes, mas para lideranças dos territórios, seriam praticamente 30.000 pessoas

⁵ No site da Prefeitura Municipal de Florianópolis, onde descreve sobre o “Projeto Maciço do Morro da Cruz”, não menciona as regiões do Duduco, Nova Trento, Nova Palestina, Caieira, Saco dos Limões, Prainha e José Mendes.

residindo nos morros (DANTAS, 2012), número este que sem dúvida se alterou nestes últimos 5 anos.

Figura 2 - Comunidades que compõem o Maciço do Morro da Cruz



Fonte: Aspectos Naturais e da Urbanização do Maciço do Morro da Cruz. **Laboratório de Análise Ambiental**, UFSC, 2006. Disponível em: <http://laam.ufsc.br/projetos/aspectos-naturais-e-da-urbanizacao-do-macico-do-morro-da-cruz/>. Acesso em: 10 set. 2017.

Considerando que o desenvolvimento geográfico desigual (HARVEY, 2006) precisa ser analisado a partir da lógica destrutiva do capital, pretendemos evidenciar alguns aspectos histórico-econômico-geográficos que determinaram a configuração atual do MMC. As primeiras ocupações ocorreram ainda no século XVIII, a partir da colonização do sul do Brasil por famílias dos Açores e da Ilha da Madeira (DANTAS, 2012; CECCHETTI, 2008). Cecchetti (2008) descreve que, na época, a economia se fundamentava na produção agrícola e contava com

força de trabalho escrava. Com a promulgação da Lei Áurea e o projeto de “embranquecimento” do Brasil, no período entre 1824 a 1914, ocorreu uma grande imigração alemã e logo depois italiana para região. Aos colonos, foram concedidas terras na região e os não-colonos tornaram-se comerciantes. Dadas as condições pelas quais puderam progredir a partir de sua força de trabalho, aos poucos, grande parte dos terrenos centrais e das residências de alto padrão da região central da Ilha de Santa Catarina pertenceriam à imigrantes. Aos negros, sobretudo escravos, restaram os morros e os bairros mais afastados. Com o passar do tempo, a região passou a ser ocupada por migrantes que vinham da zona rural e/ou para trabalhar em grandes obras, como a construção da Ponte Hercílio Luz, as Universidades Federal e Estadual, a Ponte Colombo Salles e grandes empresas privadas, provenientes do interior de Santa Catarina (principalmente planalto serrano e do oeste catarinense), de cidades vizinhas (como Biguaçu e Antônio Carlos), mas também do Rio Grande do Sul, Paraná e Rio de Janeiro. Além disso, a grande especulação imobiliária na região central de Florianópolis sistematicamente toma conta dos bairros mais empobrecidos e obriga pessoas a se deslocarem para regiões periféricas.

Como o MMC é uma área de “ocupação irregular”, com terrenos não regulamentados, há limitações de acesso aos serviços públicos elementares de água potável, eletricidade, saneamento básico e vias que possibilitem o acesso à veículos. Apesar das obras do PAC – Programa de Aceleração do Crescimento, desenvolvido durante o governo Lula (2003-2010) e Dilma Roussef (2010-2016), ter respondido a algumas dessas demandas, é evidente o abandono desses territórios por parte dos poderes públicos. Os serviços locais restringem-se a pequenos bares, escolas, creches, templos religiosos e terreiros. As pessoas que lá residem estão submetidas a condições precárias de existência evidenciadas pela pobreza, violência e problemas relacionados ao tráfico de drogas, ao crime organizado, e à intensa exclusão social.

As quatro escolas pesquisadas localizam-se em diferentes regiões do MMC, e atendem jovens pertencentes a todas as comunidades. Todas as escolas atendem alunos do Ensino Fundamental e Médio, são mantidas pelo poder público estadual e administradas pela Secretaria do Estado de Educação. Apesar de terem quadro de funcionários efetivos, boa

parte dos professores atua no regime de contrato temporário. A proporção de participantes da pesquisa provenientes de cada escola distribui-se da seguinte forma:

Tabela 1: Jovens participantes da pesquisa

Escolas	Percentual de jovens participantes
Escola A	22,2%
Escola B	31,7%
Escola C	18,4%
Escola D	27,7%

Fonte: Elaboração das autoras, 2017.

Para que seja possível conhecer um pouco mais das especificidades, apresentaremos as seguintes informações em relação às escolas⁶: localização; interação com a comunidade; número de alunos; estrutura (física e de pessoal); fontes de financiamento; desempenho nas avaliações. Destaca-se que os documentos não serão referenciados a fim de não revelar a escola estudada. Por isso, vamos nos referir ao tipo de documento analisado (Projeto Político Pedagógico, Plano de Gestão Escolar, mas sem revelar o nome da escola).

2.1.1.1 Caracterização da Escola A

A Escola A faz parte da rede estadual de educação e localiza-se num bairro de intensa especulação imobiliária nos últimos anos. Foi fundada em 1929 por um arcebispo e administrada pela Igreja. Em 1940 ocorreu um incêndio que destruiu totalmente o estabelecimento, assim um novo prédio foi inaugurado no ano seguinte. A escola atende, em sua maioria,

⁶Tais informações foram coletadas e organizadas de forma coletiva, e são fragmentos do relatório da pesquisa matricial “juventude Pobre e Escolarização”, realizada pelo TMT.

jovens moradores dos territórios do Morro do 25, Morro do Horácio e Santa Vitória.

Ainda que o público atendido pela escola seja oriundo do território do Maciço do Morro da Cruz, ela está localizada em um bairro onde vêm sendo construídos empreendimentos de alto padrão. Recentemente, a escola passou por uma reforma financiada por um grande grupo de empreendimentos imobiliários, responsável pela construção de um condomínio residencial ao lado da escola e que, diante da necessidade de vender uma imagem de “boa localização e vista” em relação ao seu empreendimento, realizou tal reforma no intuito de melhorar a fachada da escola, porém as instalações internas necessitam de manutenção e especialmente de equipamentos pedagógicos.

A escola conta com 21 salas de aula, além das salas de vídeo, artes e apoio (SAED – Serviço de Apoio ao Estudante com Deficiência), ginásio de esportes, laboratório de informática e de ciências, biblioteca, brinquedoteca, auditório, dois parquinhos, uma cozinha, uma dispensa (para armazenar a merenda escolar⁷), seis banheiros para os estudantes e dois para os professores, uma sala para os especialistas em assuntos educacionais, uma para a administração da escola e outra para a direção, além da secretaria. A escola já teve sala do grêmio estudantil, cabine de rádio escolar e consultório odontológico, todos desativados. Não há atualmente na escola grêmio estudantil, ainda que tenhamos conversado com estudantes do ensino médio dispostos a organizá-lo.

As salas de aula vêm sendo organizadas como “salas ambiente”⁸ (são 12 das 21 salas), de acordo com os eixos do ENEM. Entretanto, elas carecem de materiais e recursos pedagógicos que de fato as constituam como espaços equipados para o ensino-aprendizagem nas várias áreas do conhecimento. Tais salas têm como referência os laboratórios das escolas estadunidenses, equipadas de acordo com a especificidade de cada disciplina, enquanto salas-laboratórios para aulas teóricas e práticas, levando os estudantes a mover-se de uma sala para a outra.

⁷A merenda escolar é fornecida por uma empresa terceirizada.

⁸ Salas temáticas que tem por finalidade ser um espaço de interação e práticas pedagógicas.

Em relação ao quadro de funcionários, de acordo com dados obtidos com a diretora da escola, no ano de 2016, ela conta com 46 professores, sendo 21 efetivos e 25 ACTs (Admitidos em Caráter Temporário), destes, 12 são “segundo professores”. Há ainda uma professora readaptada e quatro cedidas (uma para o SINTE – Sindicato dos Trabalhadores da Educação e três para a Gerência da Educação). A equipe pedagógica é constituída pela diretora e duas assessoras, um assistente de educação e um assistente técnico-pedagógico com carga horária de 20 horas.

Segundo o demonstrativo da unidade escolar do ano de 2016, a escola possui um total de 911 estudantes, porém a mesma tem capacidade e já atendeu em torno de 2 mil, dado que no período noturno ela é subutilizada, mantendo apenas o Ensino Médio e com número restrito de estudantes. Já funcionou na escola o ensino fundamental (séries finais) e CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos) noturnos. Do conjunto de estudantes, 369 estão matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental, 362 nos anos finais do ensino fundamental e 180 no ensino médio. Eles estão distribuídos da seguinte maneira: 482 estudantes no período matutino, 379 estudantes no período vespertino e 50 estudantes no período noturno. Observamos, em relação aos anos anteriores, uma diminuição do número de estudantes do ensino médio e uma redução progressiva dos estudantes do ensino noturno, com ameaça de fechamento.

Esta escola apresenta um grande movimento de estudantes, inclusive durante o ano letivo, os quais, com frequência, mudam de bairro ou mesmo de cidade. Apenas no ano de 2016, entre março e novembro, foram efetuadas 194 transferências de estudantes da escola. Como veremos no próximo item, é uma das escolas com maior número de estudantes migrantes vindos não apenas do interior do estado, mas de outros estados, particularmente das regiões Nordeste e Norte do país. Estes, dada a sua condição de instabilidade e busca de adaptação em termos de residência e trabalho, acabam por se mover mais, além disso, vários retornam para seu local de origem ou buscam outro destino, quando encontram um conjunto de dificuldades para permanecer (sobreviver) em Florianópolis.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB desta escola, no ano de 2015, foi de 4,6 para os anos iniciais do Ensino Fundamental e 3,3 para os anos finais.

Observa-se, portanto, uma queda brusca do Índice com o aumento dos níveis escolares. Em relação ao ENEM, o dado que encontramos publicado refere-se ao ano de 2013, em que a Escola foi pontuada com apenas 473 nas provas objetivas e 482,86 na redação.

A Escola atualmente recebe recursos descentralizados do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) do MEC, que são gastos de acordo com especificações legais e com as necessidades escolares, tendo como entidades deliberativas, aplicadoras e fiscalizadoras a Administração Escolar, a Associação de Pais e Professores - APP e o Conselho Deliberativo Escolar. A escola conta ainda com o Cartão Corporativo, além de recursos advindos de concursos realizados no espaço da escola (como por exemplo o ENEM).

Atualmente, a escola conta com alguns projetos e programas educativos. O PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência) está presente na escola com os cursos de Pedagogia, Biologia, Química, Matemática e Inglês. Além do PENOA – Programa Estadual Novas Oportunidades de Aprendizagem, voltado para alunos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Em relação à concepção filosófica e pedagógica, o PPP (2013) menciona a concepção histórico-cultural como norteadora do projeto político pedagógico da escola. Explicita a compreensão de ser humano como ser social e histórico, em permanente desenvolvimento e capaz de resgatar, criar e produzir sua própria história. No documento também fica indicado que os conhecimentos prévios que os alunos trazem sobre as diferentes áreas do conhecimento, a partir das relações que estabelecem com seu meio, não devem ser ignorados pela escola, mas deve ser tratada dialeticamente a relação entre o senso comum e o conhecimento científico. A educação é compreendida como um espaço interdiscursivo e nela o homem se apropria, reelabora e produz conhecimento, valores e atitudes e é capaz de olhar reflexivamente a realidade em sua volta e transformá-la. A escola é concebida como um espaço sócio-educativo onde acontece a reelaboração do conhecimento sistematizado e a produção de novos conhecimentos, partindo da cultura local para um contexto social mais amplo.

2.1.1.2 Caracterização da Escola B

A Escola B foi fundada em 15 de junho de 1915 e administrada por um grupo de Padres Franciscanos. Em 1983 transferiu-se para uma rua no Centro de Florianópolis na qual se encontra atualmente, área que é bastante urbanizada e considerada nobre da cidade.

Segundo consta em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), seu eixo pedagógico consiste no:

Desejo de ser uma resposta constante, dinâmica e atualizada aos apelos e desafios de cada época histórica, o que faz da Escola de Educação Básica, uma escola que acredita na formação do estudante como cidadão e ser humano, além de preocupar-se com tecnologia e o desenvolvimento das melhores práticas pedagógicas. Seu objetivo é proporcionar uma educação que vá além da simples transmissão de conhecimentos e que forme pessoas intelectualmente bem preparadas e comprometidas com a sociedade na qual estão inseridas. A concepção pedagógica da escola concebe os indivíduos como sujeitos históricos, portanto, construtores do conhecimento, considerando esses como produtos das relações sociais, universalmente produzido pelo conjunto da humanidade. (PPP, 2009, p. 2)

Por ser área central, sua localização compreende todo um entorno de intensa movimentação residencial e comercial, onde circulam trabalhadores de diversos seguimentos (comerciantes, lojistas, prestadores de serviços, empregadas/os domésticas/os, entre outros) bem como moradores da região. Essas características definem o perfil da maior parte do público atendido pela escola, pois, de alguma forma, os alunos estão vinculados a esta realidade: pais/mães que trabalham no centro da cidade e levam seus filhos para estudar ali ou são os próprios estudantes que trabalham no entorno da escola e também ali estudam.

A escola atende cerca de 600 alunos, sendo que 153 são alunos do Ensino Fundamental (Anos Finais: 8º e 9º anos) e 481 do Ensino Médio: 1º ano com 175 alunos, 2º ano com 179 e 3º ano com 127, os quais são distribuídos em três períodos/turnos.

Uma análise do número de matrículas na escola B demonstra o problema da desistência e da evasão escolar, acentuadamente ao longo do Ensino Médio, com aumento progressivo do primeiro para o terceiro ano.

A desistência acontece em todos os anos, mais no ensino médio, em todos os três anos. Esse ano nós começamos o ano com 750 alunos e agora estamos com 600 (15,3% de desistência). O turno noturno é o que tem uma maior defasagem idade-série. De 30 a 40% dos alunos não têm a idade correspondente à série; no ensino matutino é bem menor de 10 a 20%⁹.

As matrizes curriculares são elaboradas pela Secretaria de Educação (SED), aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) e encaminhadas à escola. Para elaboração e reformulação destas, são respeitadas as orientações estabelecidas na legislação em vigor em consonância com a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCES, 2014). Temas multidisciplinares são trabalhados nos dois níveis de ensino, em forma de projetos e inclusos no planejamento do professor e da escola, por exemplo: sexualidade, uso de drogas, cultura afro-brasileira, meio ambiente e outros. Ainda de acordo com o PPP da escola (2009, p.48), entre os projetos desenvolvidos na escola destacam-se: Sexualidade na Adolescência, Família da Escola¹⁰ e Projeto de Leitura.

⁹ Entrevista com um membro da equipe gestora (07/10/2016). Não tivemos o consentimento do entrevistado para identificá-lo, nem para gravar a entrevista, no entanto, a mesma foi registrada por escrito manualmente.

¹⁰ Vale destacar que o Projeto Família na Escola, que foi sancionado como lei (Lei nº 16.877, de 15 de janeiro de 2016) e intitulado "Dia Estadual da Família na Escola", foi uma proposta apresentada pela FIESC em parceria com a UNDIME, a Federação dos Trabalhadores e a Secretaria de Estado da Estadual.

Além da subordinação administrativa e manutenção financeira junto à Secretaria de Estado da Educação (SED), a Escola B dispõe das seguintes fontes de recursos financeiros: o Programa de Descentralização e Enriquecimento da Nutrição Escolar (PRODENE/SED); o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE/MEC) e a Associação de Pais e Professores (APP) (PPP Escola B, 2009, p. 50-51).

Segundo os indicadores educacionais fornecidos pela Secretaria Estadual de Educação (SED)¹¹, o desempenho da Escola B manifestou-se da seguinte forma: assinalou no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2015 a nota 48,63. E recebeu, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2015, modalidade Anos Finais, a pontuação de 4,2.

Atualmente, a escola possui 11 salas de aula distribuídas em dois pavimentos. São salas amplas, assim como as da secretaria, do apoio administrativo e da coordenação e orientação pedagógica, localizadas próximas à entrada da escola. A sala dos professores também é distribuída em dois pavimentos (não tão amplos assim). E a direção fica em um local com pouca ventilação e iluminação natural. Há uma rampa lateral de acesso, na entrada principal da escola, mas as salas de aula, dispostas no 2º pavimento, não contam com esta acessibilidade. A última grande reforma feita na escola data do ano de 1995.

A Escola possui um auditório, com cerca de 100 lugares, onde são ministradas aulas multimídias (datashow, filmes e projeções), palestras e reuniões com alunos e professores. Importante ressaltar que o espaço não se encontra em boas condições de uso. A sala de informática possui 32 computadores, mas atualmente apenas 17 computadores estão em funcionamento e à disposição dos alunos. A biblioteca é também bem ampla, possuindo, inclusive, um “hall” de entrada, onde cadeiras ficam à disposição dos alunos, assim como boa ventilação e iluminação natural. Esta conta com um acervo adequado, entretanto, segundo informações colhidas junto à responsável pela biblioteca, a procura e o interesse dos estudantes pela mesma são baixos.

A escola conta com um depósito/oficina, onde são feitos alguns reparos/consertos (necessários para o mínimo

¹¹Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/servicos/indicadores-educacionais/27385-indicadores-educacionais-2>

funcionamento da escola) pelo vigilante ou pelo próprio diretor. Esta sala hoje ocupa a antiga sala do Grêmio Estudantil. A cozinha e refeitório estão localizados em espaços reduzidos e a merenda escolar é distribuída de forma seccionada: primeiro serve-se os alunos do Ensino Fundamental II, atendidos na escola (8º e 9º anos) e em seguida, os alunos do Ensino Médio. Não há ginásio na escola e as aulas de Educação Física são realizadas em duas quadras de esportes descobertas e de cimento bruto. Havia uma horta na escola, mas esta foi desativada alguns anos atrás.

2.1.1.3 Caracterização da escola C

A Escola C foi fundada em 14 de fevereiro de 1974 e localiza-se na entrada do Morro José Mendes. A escola é vinculada à Rede Estadual de Educação de Santa Catarina, administrada pela Coordenadoria Regional da Grande Florianópolis e regida por um Projeto Político-Pedagógico e Regimento Escolar nos termos da legislação em vigor. A Escola atende crianças e adolescentes, em sua maioria, oriundos do Morro da Queimada e Morro do Mocotó e funciona em dois turnos, matutino e vespertino¹², oferecendo o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e o Ensino Médio (1º ao 3º ano), sendo que este último, após anos de redução e fechamento de turmas, hoje é oferecido apenas no turno matutino. Hoje a escola mantém em funcionamento 15 turmas no total: 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ao 3º ano do Ensino Médio no Matutino e 1º ao 6º ano do Ensino Fundamental no Vespertino.

A escola encontra-se no sopé do Morro da Queimada, na rua principal (uma longa subida) que dá acesso ao topo do Morro. O topo desta elevação mostra uma vista privilegiada da baía sul, do centro, bem como dos morros que circundam a Ilha de Santa Catarina. Próximo à escola existem duas praias e muito lixo nas praias que são trazidos pelas marés e também dispensados pelos próprios moradores, além de afloramento de

¹² A Escola ofereceu Ensino Médio noturno até o ano de 2013, quando iniciamos a pesquisa, portanto, contamos com a participação dos estudantes do 3º EM noturno na amostra da pesquisa.

esgoto. As ruas próximas à escola são bastante movimentadas uma vez que, antes da construção do túnel, este era o único acesso ao sul da ilha.

O território do Morro da Queimada é formada por aproximadamente 4.000 (quatro mil) habitantes, formada por pessoas de origens diversas, em sua maioria, de baixa renda. Observa-se um fluxo migratório significativo, nos últimos 5 anos, e que se reflete dentro da escola, de famílias oriundas das regiões norte e nordeste que passaram a viver neste território. Suas residências são de alvenaria e/ou madeira, sendo que as mais precárias se encontram no pico mais alto do morro, em terrenos muito inclinados, sem infraestrutura adequada e sem segurança. A comunidade hoje dispõe de água encanada (após as obras do PAC), coleta de lixo, rede de TV a cabo e iluminação pública e também, telefones públicos e particulares, escola, duas creches públicas e comércio local.

A comunidade também possui Associação de Moradores, a qual se mantém em funcionamento há mais de seis anos. Esta associação e a escola são parceiros em várias ações e atividades, das quais a escola participa como sede das atividades, além de reuniões junto aos moradores no intuito de valorizar as ações da escola, encontros para discussão sobre a revitalização do ambiente escolar, entre outras ações. A escola também disponibiliza seus espaços e em especial as quadras esportivas para que as pessoas do território possam utilizá-las nos finais de semana¹³. Há um grande interesse em manter a escola viva trazendo a comunidade próxima ao ambiente escolar para participar dos eventos e também do cotidiano escolar.

Ainda em relação à comunidade, a escola vem participando da Rede de Assistência Comunitária, composta também pelo Conselho Tutelar, CRAS – José Mendes, Posto de Saúde da Prainha, Creche do Morro do Mocotó e Programa de Atendimento às Famílias – PAF. Esta rede tem por objetivo dar apoio às instâncias envolvidas e agir conjuntamente na resolução de problemas e impasses que envolvem as comunidades alvo, no caso, os territórios do Morro da Queimada, Mocotó, Mariquinha e outros morros localizados no centro da cidade.

¹³A quadra esportiva da escola foi recentemente reformada, o que significou uma grande conquista da escola em meio a enorme expectativa dos estudantes e da comunidade.

A estrutura física da escola se constitui de um prédio central, um amplo pátio interno, porém aberto, uma entrada com estacionamento, parque e jardim. No prédio central, bem no hall de entrada encontram-se a Biblioteca à esquerda e a Secretaria à direita. Atrás da secretaria em linha reta até o final no prédio, ficam a sala de professores e três salinhas para o trabalho da equipe pedagógica. Esse hall de entrada dá acesso a um amplo refeitório, bem no centro do prédio, onde se encontra a cozinha (para produção da merenda escolar). Há dois banheiros (um feminino e um masculino) próximos ao refeitório. Seguindo para o pátio aberto, há um pequeno pátio coberto, outra cozinha (para os funcionários e professores), e duas salas, ambas para a educação física, uma para depósito de materiais e outra para aulas. Ainda no térreo da escola, há uma sala de informática, uma sala de vídeo e duas salas de aula. Na parte superior do prédio encontram-se todas as demais salas de aula, que são salas-ambiente. Todas as salas da escola estão muito deterioradas, necessitando de reforma nas janelas, cortinas, de cadeiras e carteiras novas, de sistema de ventilação e climatização. O telhado da escola já passou por diversas reformas, mas continua com sérios problemas de goteira, de tal modo que a presença da água inviabiliza a permanência dos alunos e conseqüentemente das atividades pedagógicas.

O pátio aberto é composto por uma quadra de cimento, sem cobertura, de bom tamanho, bem no centro. Atrás dela tem uma pequena quadra de cimento, que é pouco utilizada pelos alunos, até mesmo nas aulas de educação física. Entre a grande e a pequena quadra, tem uma caixa de areia, que foi construída com recursos do Programa Atleta na Escola¹⁴ que, na época, estava desenvolvendo algumas modalidades de Atletismo. Do lado direito até o muro que cerca a área interna da escola tem um espaço livre, mas tomado de mato. No entorno desse amplo espaço aberto existem bancos de alvenaria e árvores e, no fundo, um enorme barranco onde as crianças sobem e se

¹⁴ O Programa Atleta na Escola foi criado no ano de 2013, com os objetivos de “incentivar a prática esportiva nas escolas, democratizar o acesso ao esporte, desenvolver e difundir valores olímpicos e paraolímpicos entre estudantes de educação básica, estimular a formação do atleta escolar e identificar e orientar jovens talentos” (BRASIL, 2013, p.1).

escondem dos professores. Toda esta área está muito mal cuidada, há sempre muito lixo pelo chão, portanto, necessita de limpeza e serviço de poda e jardinagem. A quadra esportiva foi recentemente reformada, ou seja, recapeada, pintada e remarcada, mas as tabelas de basquetebol e os materiais e equipamentos esportivos estão sucateados.

Na entrada da escola tem um parquinho¹⁵ que, geralmente, é usado por alunos dos anos iniciais e, especialmente, pelas crianças do Programa Mais Educação¹⁶ que frequentam a escola no seu contraturno. Eles chegam à escola e ficam brincando no parquinho enquanto as atividades e oficinas do projeto não começam. Passando por este parquinho, e seguindo à esquerda do prédio da escola, há uma sala independente, equipada com tatames, ali colocado para a prática de lutas como judô, jiu-jítsu, capoeira, entre outras práticas corporais das aulas de educação física ou oficinas do Programa Mais Educação.

Devido à rotatividade constante de professores, no ano de 2017, a escola conta com 42 professores, dentre eles, 12 são efetivos e 30 temporários (ACTs – Admitidos em Caráter Temporário). Entre os efetivos, 3 deles estão readaptados, uma professora foi eleita Diretora e outra assumiu funções de Assistente de Educação na Secretaria da Escola. Entre os temporários encontra-se a Coordenadora do Programa Mais Educação e o chamado “Segundo Professor”, que atende aos alunos com deficiência. O número de professores este ano está muito elevado em virtude das mudanças na forma de contratação dos ACTs pelo estado, que está sendo feita por hora/aula, o que desarticula e fragiliza o trabalho da escola e fragmenta e intensifica a jornada do professor que, às vezes, precisa se deslocar para várias escolas ao longo da semana ou do mesmo dia.

¹⁵Esse parquinho também está depredado, com alguns equipamentos quebrados e enferrujados.

¹⁶ O Programa Mais Educação foi criado no ano de 2007 e tem por finalidade, de acordo com o documento oficial, “contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral” (BRASIL, 2010, p.2).

De acordo com as informações fornecidas pela Diretora da escola C, as fontes de financiamento da escola são provenientes do PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola, do Governo Federal, do Cartão CEPESC da Secretaria de Educação de Santa Catarina e também, eventualmente, no caso de redução do IDEB, recebe recursos suplementares do PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação. Os valores repassados à escola pelo PDDE são relativos aos dados do Censo Escolar, ou seja, de acordo com o número de alunos atendidos pela escola. O governo estadual arca com o salário dos professores e com a manutenção da estrutura física das escolas. Entretanto, como se sabe, as escolas públicas estaduais estão por demais sucateadas e não há manutenção de suas instalações há tempos. Foi por esse motivo que, após denúncia, por parte das próprias escolas, junto ao Ministério Público Estadual, houve uma fiscalização sanitária nas escolas que, entre outras coisas, obrigou o governo do estado de Santa Catarina a providenciar reparos e reformas emergenciais nas escolas. Daí surgiu o Cartão CEPESC – Cartão de Pagamento do Estado de Santa Catarina, instituído pelo Decreto Estadual nº1949 de 19/12/2013 –, que funciona como um cartão de crédito, a ser utilizado em caso de urgência para compra de materiais de limpeza, de consumo e de manutenção da escola, exceto para serviços. Hoje a escola conta com um funcionário especificamente contratado para fazer os serviços de manutenção básica e os pequenos reparos na escola. Outra fonte de financiamento, ao menos, nos últimos anos, foram os Programas Socioeducativos do Governo Federal, que ofereciam como contrapartida da adesão da escola ao programa, recursos para compra de materiais e equipamentos. Este é o caso do Programa Mais Cultura que, no ano de 2016, recebeu do Governo Federal o valor de R\$ 10.000,00 reais, e o Programa Mais Educação que, embora não tenha recebido mais nenhum recurso desde 2015 e os contratos não tenham sido renovados do ano passado para cá, é o único programa que permanece em funcionamento desde 2009. Contudo, ao longo dos últimos cinco anos, vários outros programas foram desenvolvidos na escola que, de alguma forma, contribuíram para o financiamento das atividades escolares, como a compra de materiais e equipamentos, por exemplo.

Quanto à gestão, a escola é bastante democrática em suas deliberações e no encaminhamento de suas decisões. O

número de pessoas que compõem a direção é definido de acordo com o número de alunos, hoje bastante reduzido. Portanto, a gestão da escola C é composta pela Diretora, por um Assistente Técnico-Pedagógico, duas professoras readaptadas que colaboram com a gestão e uma professora que se tornou Assistente de Educação e assumiu as tarefas da Secretaria. Cabe dizer que é a APP quem faz a gestão financeira da escola, administrando os recursos e o emprego da verba.

Quanto aos espaços de participação, as discussões e atualizações do PPP (projeto político pedagógico), das quais participam, além de professores, a APP (associação de pais e professores) e o grêmio estudantil, configuram-se como momentos ricos de debate e envolvimento com a escola. O Conselho de Classe é um espaço de participação e decisão coletiva, comprometendo professores, pais, funcionários, equipe pedagógica, direção e alunos. Já o Conselho Deliberativo, órgão de decisão máxima da escola, envolve comunidade, pais, professores e alunos. O grêmio estudantil, espaço de formação política e órgão representativo dos estudantes junto às instâncias da escola, esteve durante muitos anos esvaziado, mas em 2017 voltou a ter um papel mais atuante.

Todo o ano é feita uma avaliação institucional do que deu certo e do que não deu certo, momento no qual a proposta contida no PPP é reapresentada aos professores, pois existe uma rotatividade muito grande de professores, como já dissemos. Todo o corpo docente participa da construção das atividades a serem inseridas no calendário escolar, a exemplo das Paradas Pedagógicas, Conselhos de Classe, Reuniões e eventos como a Feira de Ciências, Festa Junina, Semana da Cidadania, Semana da Consciência Negra, Gincana, Festival de Práticas Corporais entre outras atividades tradicionalmente realizadas pela escola. Além disso, todos participam da elaboração do PPP, como dissemos, na medida em que o mesmo é compreendido como uma construção coletiva.

A escola C, como muitas escolas públicas brasileiras, especialmente aquelas localizadas nas periferias urbanas, vive o problema da evasão escolar. Hoje a escola atende 264 estudantes no total, considerando os dois turnos. Em 2013 a escola teve 371 alunos matriculados, sendo 91 estudantes do Ensino Médio, mas a escola já chegou a atender, desde a sua fundação, cerca de 1.200 alunos nos três turnos. Vale ressaltar

que a partir do ano de 2014 a escola já não ofertou mais o ensino noturno.

Atualmente, além da visível e progressiva evasão escolar ao longo do Ensino Médio¹⁷, a escola percebe que o problema já aparece nos anos finais do Ensino Fundamental (7 reprovados por frequência no 6º e no 8º ano no Ensino Fundamental). O quadro de reprovação por frequência, abandono progressivo e evasão escolar é dramático, criando enormes desafios e dilemas à escola: há quem defenda a aprovação dos estudantes para que estes, não permanecendo em atraso (situação de defasagem ou distorção idade-série), não tendam à desistência, por outro lado, a aprovação sem a apropriação dos conteúdos e conhecimentos básicos correspondentes à respectiva etapa do processo de escolarização, só empurra o problema para frente e este deságua no Ensino Médio, quando ocorrem, então, por esses e outros fatores, os processos de evasão.

Desde 2007, o IDEB da escola C aumentou entre as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas caiu nos anos finais. Se em 2007 o IDEB para o 4º e 5º ano era de 3,3, em 2015 subiu para 4,9. Já nos anos finais, 8º e 9º ano, em 2007 era de 3,4 e em 2015 reduziu para 2,9. Em 2013, o IDEB dos anos finais chegou a 2,9, o que rendeu à escola os recursos suplementares do PDE mencionados anteriormente. A título de comparação, o IDEB de Santa Catarina, em 2015, para os anos iniciais é de 5,9 e para os anos finais é de 4,7. Já O IDEB brasileiro das escolas públicas estaduais é de 5,8 (anos iniciais) e 4,2 (anos finais), o que confere, contraditoriamente, ao Estado de Santa Catarina a ideia de que aqui se tem “qualidade na educação”.

2.1.1.4 Caracterização da escola D

A Escola D está localizada no sopé do Maciço do Morro da Cruz (MMC), e foi fundada em 1940 pelo então presidente

17 Em 2014 havia 57 alunos matriculados no 1º ano do EM e desses só foram 23 alunos para o 2º ano em 2015, resultando, no total, em 57 alunos matriculados no Ensino Médio neste ano. Fonte: Censo Escolar/INEP, 2015.

Getúlio Vargas, que na ocasião plantou um pé de Pau Brasil no interior da escola. Dois anos após a fundação da escola foi inaugurada no dia 1 de maio de 1942 a Vila Operária do Saco dos Limões o primeiro conjunto habitacional produzido e entregue pelo extinto Instituto de Aposentadorias e Pensões dos Industriários (IAPI) no território nacional.

A escola D atende tanto aos moradores do Saco dos Limões, Caieira do Saco dos Limões e Alto da Caieira do Saco dos Limões localizados no Maciço do Morro da Cruz, quanto de regiões distantes¹⁸, tais como, Campeche, Rio Tavares, Costeira e Carianos. Segundo o Plano de Gestão 2016-2019 “os educandos ingressam na escola aos 6 anos de idade (1º ano dos Anos Iniciais) e podem permanecer até o 3º ano do Ensino Médio. Em sua maioria reside no bairro Saco dos Limões, porém ao todo a escola atende 13 comunidades”.

A escola conta com 25 professores efetivos e 30 temporários, destes 63,5% tem formação na área em que atuam, todos possuem pós-graduação. O IDEB da escola é de 4,6, atingindo a meta esperada. A Unidade Escolar, segundo dados do PGE/2016

[...] possui salas mal iluminadas, sem ventilação adequada, com quadros brancos e/ou negros manchados e furados. Os recursos tecnológicos ultrapassados e/ou com problemas. Os poucos condicionadores de ar instalados não podem ser ligados já que a escola possui uma estrutura elétrica antiga e inadequada a instalação destes aparelhos. (PLANO DE GESTÃO, 2016).

A dimensão financeira da escola conta com recursos provenientes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, PDDE Educação Integral, PDDE Mais Qualidade. Além destes repasses advindos da esfera Federal a escola conta com verbas advindas de outras fontes, tais como

¹⁸A escola encontra-se num lugar de 'passagem' entre o centro da cidade e os bairros mais distantes citados. Este é um dos motivos que explicam a presença de estudantes de outros bairros nesta escola.

verbas adquiridas pela APP na realização de eventos como festas juninas, rifas e demais contribuições espontâneas. Não sendo suficientes os recursos para a execução de algum evento existem parcerias com órgãos públicos como a UFSC, ou privadas como o comércio local. Esses recursos são destinados para aquisição de material didático-pedagógico visando suprir as necessidades dos profissionais da UE na execução de suas ações educacionais; aquisição de material de consumo básico para proporcionar um ambiente educacional com as qualidades mínimas necessárias para a estadia dos envolvidos, reparos diversos nas instalações físicas da unidade escolar para garantir a segurança e a acessibilidade, proporcionando o desenvolvimento de cursos de formação continuada dos profissionais da escola e a participação em eventos. (PLANO DE GESTÃO, 2016).

A descrição da dimensão física da escola e das condições desta estrutura é descrita de maneira detalhada no Plano de Gestão da escola, o que nos obriga a longa citação a seguir:

A escola possui uma área de cerca de 3500 m² de área construída compreendendo quatro prédios sendo suas instalações descritas a seguir: Prédio I – térreo, comportando a direção, administração, secretaria, 11 salas de aula, 2 coordenações e sala depósito; Prédio II – compreende auditório, refeitório, cozinha, banheiro adaptado, banheiros masculinos e femininos, sala dos professores, 2 salas de multimídias, sala de coordenação do Programa Educação Integral e sala do SAEDE; Prédio III – 3 salas de aula, laboratório de Biologia; Prédio IV - 10 salas de aula, sala de material didático, laboratório de matemática, sala informatizada, biblioteca, sala de convivência do ProEMI, sala dos professores, coordenação do ProEMI, coordenação dos Anos Finais, banheiros

feminino e masculino. A cozinha possui boa condição higiênica e fica anexa ao refeitório contendo bancadas com bancos que suprem as necessidades dos estudantes. No espaço externo tem um parque infantil, 3 quadras poliesportivas (em reforma e colocação de cobertura), quadra de areia, ginásio, horta escolar e uma casa em desuso. A biblioteca com 90m² contém cerca de 10.200 livros didáticos, paradidáticos e literários dispostos em prateleiras, dispõe de cantinho de leitura. Outra atividade desenvolvida é a pesquisa bibliográfica ou online já que a mesma possui 2 computadores com internet para uso dos estudantes. A sala informatizada possui 14 computadores com internet, quadro, armários. Todos os outros 3 laboratórios possuem bancadas/mesas e cadeiras/banquetas, quadro, minibiblioteca. O laboratório de Biologia possui também estufa, 5 microscópios, pia, autolabor, coleção in vitro, painéis e vidrarias; o de Química possui pia, reagentes vidrarias e tabelas periódicas; o de Matemática contém diversos jogos pedagógicos e demais materiais didáticos. Os 4 laboratórios recebem educandos de toda a UE mediante agendamento para atividades de pesquisa e aula. Outras considerações: Os prédios apresentam diversos problemas na sua estrutura especialmente de infiltração, que leva a umidade dos ambientes. O prédio mais antigo possui 75 anos. O encanamento também já está bastante danificado. A precariedade do parque infantil põe em risco a integridade física das crianças. Em relação à acessibilidade para portadores de necessidades especiais, o que existe não é regulamentado, visto que as rampas possuem inclinação incoerente e em algumas salas de aula e laboratório de matemática não existe acesso à cadeirantes.

No tocante à dimensão física da escola a questão da insuficiência financeira fica evidenciada obrigando a escola ao

estabelecimento de parcerias público-privada. Uma das ações previstas no PGE é a criação de uma “Associação que possa buscar verbas através de convênios e repasses de recursos governamentais além de contrapartidas de parcerias através da iniciativa privada” (PGE, 2016/2019). A tarefa de tal organização cabe – segundo o mesmo documento – aos professores e direção.

A partir da aproximação das escolas campo de pesquisa, observamos que estas possuem problemas relacionados às condições gerais de funcionamento e estrutura comuns a outras escolas públicas brasileiras, dificultando que as suas concepções pedagógicas sejam plenamente realizadas, uma vez que as limitações de ordem econômica, política e pedagógica impedem o pleno desenvolvimento e realização de suas intenções, o que exigiria melhores condições de infraestrutura física, de materiais e equipamentos e também de pessoal qualificado e permanente para dar conta de suas exigências teóricas e práticas. Ao contrário, com instalações precárias, laboratórios desativados, professores mal remunerados e com longa jornada de trabalho, cansados e sem estabilidade de emprego, torna-se difícil, para esta escola, construir um projeto educacional comprometido com a transformação da realidade.

Qual é o impacto dessa realidade para construção dos projetos profissionais dos jovens que estudam nessas escolas? Eia a questão que abre nosso processo de investigação. Portanto, a seguir, apresentaremos uma revisão de literatura realizada a partir de um balanço da produção científica sobre projetos profissionais.

2. COMPREENSÃO DA CATEGORIA PROJETO PROFISSIONAL À LUZ DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

Neste capítulo, apresentamos a revisão de literatura realizada sobre a temática da pesquisa, bem como as contribuições dos diversos autores que fundamentam as análises das pesquisas empíricas que investigam o processo de desenvolvimento de projetos dos jovens do Ensino Médio. Apesar dos autores se ancorarem em perspectivas teórico-metodológicas distintas, apresentam contribuições que ajudam a compreender a constituição dos projetos profissionais e são base para superação da análise à luz do materialismo histórico-dialético.

2.1 REVISÃO DE LITERATURA SOBRE PROJETOS PROFISSIONAIS

Os projetos profissionais dos jovens são objeto de discussão em diversos espaços, sob diversas perspectivas. A fim de compreender com maior clareza a noção de projeto profissional do ponto de vista científico, foi realizada uma revisão de literatura a partir das seguintes bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Scielo, Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) e Portal da Capes, utilizando os seguintes descritores: “projeto profissional”, “projeto de vida”, “projeto de futuro”, “futuro profissional”, “expectativas profissionais”, “perspectivas profissionais”, “expectativas de futuro”. A partir das buscas, foi possível encontrar 248 relatos de pesquisa se referindo às palavras-chave utilizadas, dentre elas, mais da metade (142) foram publicadas a partir de 2010, demonstrando um aumento do interesse científico sobre o tema.

Tabela 2: Levantamento quantitativo das pesquisas sobre o tema.

PALAVRAS CHAVE	PUBLICAÇÕES ATÉ 2009				PUBLICAÇÕES A PARTIR DE 2010				TOTAL
	BDTD	SCIELO	BVS	CAPES	BDTD	SCIELO	BVS	CAPES	
Projeto Profissional	6	1	9	1	6	1	4	0	28
Projeto de Vida	28	4	21	5	49	5	30	7	149
Projeto de Futuro	4	0	0	0	7	0	0	0	11
Futuro Profissional	0	3	11	0	1	3	5	0	23
Perspectiva de Futuro	1	0	10	0	8	4	5	0	28
Expectativa de Futuro	0	0	1	0	1	1	4	0	7
Expectativa Profissional	1	0	0	0	1	0	0	0	2
TOTAL	106				142				248

Fonte: elaboração das autoras, 2017.

A partir do levantamento bibliográfico, identificamos que é vasto o campo de publicações que investigam o processo de construção de projetos profissionais na perspectiva de jovens de diferentes modalidades de ensino (do Ensino Fundamental, do Ensino Médio de Cursos Técnicos, da Educação de Jovens e Adultos e do Ensino Superior) e diferentes programas (como Programa Jovem Aprendiz). Por isso, as publicações foram selecionadas a partir da leitura do título e do resumo, que deveria apresentar a categoria projeto como foco de pesquisa e jovens estudantes do Ensino Médio como público-alvo.

No que se refere aos estudos com foco, especificamente, na elaboração de projetos profissionais de jovens estudantes de escolas de Ensino Médio, foram encontradas 33 pesquisas, destas, 14 foram publicadas sob a forma de artigo, 14 de dissertação de mestrado e outras 5 de tese de doutorado. Os

estudos encontrados concentrando-se nas áreas de Educação (17), Psicologia (14), Sociologia (2) produzidos em departamentos de Pós-graduação ou publicadas em revistas vinculadas às universidades e associações nos Estados da região Sudeste (São Paulo – 17, Minas Gerais – 3, Rio de Janeiro - 2), Nordeste (Ceará – 1, Sergipe – 2 e Bahia – 1) Sul (Rio Grande do Sul – 6, Paraná - 1) e Norte (Pará - 1). Não identificamos nenhuma pesquisa que tratasse do tema publicada no estado de Santa Catarina. E o período de publicação varia entre 2002 e 2016 (concentrando-se a partir de 2010 – 24 publicações), demonstrando a atualidade do estudo sobre o tema.

Quadro 1: Levantamento descritivo das pesquisas encontradas

AUTOR	ANO	INSTITUIÇÃO	TIPO	TÍTULO
COSTA, Elenara	2016	Universidade Federal de Santa Maria - Pós-Graduação em Psicologia	Dissertação	Projeto de vida e escolha profissional: dilemas dos estudantes do Ensino Médio
SANTOS, Leandro Ferreira	2015	Universidade Federal de Minas Gerais. Pós-Graduação em Sociologia	Dissertação	A construção de aspirações e expectativas escolares e profissionais em uma escola pública de ensino médio de Belo Horizonte: uma análise sociológica sobre a experiência escolar
ALVES, Maria Zenaide; DAYRELL, Juarez	2015	Revista Educação e Pesquisa - USP	Artigo	Ser alguém na vida: um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida

DELLAZZANA-ZANON, Letícia Lovato; Beatriz de Lucca FREITAS	2015	Revista Interação em Psicologia, Curitiba	Artigo	Uma Revisão de Literatura sobre a Definição de Projeto de Vida na Adolescência
OLIVEIRA, ANTONIA ALEKSANDRA MENDES	2015	UNIVERSIDA DE FEDERAL DO CEARÁ - Pós-Graduação em Sociologia	Dissertação	NA TERRA DA LUZ: “O SOL NASCE PARA TODOS, MAS A SOMBRA É PARA POUCOS!” PROJETOS DE VIDA E CAMPOS DE POSSIBILIDADES DOS JOVENS DAS CLASSES POPULARES – FORTALEZA – CE.
SOUZA, Davisson Charles Cangussu; VAZQUEZ, Daniel Arias	2015	Revista Educação e Pesquisa - USP	Artigo	Expectativas de jovens do ensino médio público em relação ao estudo e ao trabalho
NUNES, Tatiene Germano Reis; PONTES, Fernando Augusto Ramos; SILVA, Lucia Isabel da Conceição; DELL'AGLIO, DéboraDalbosco	2014	Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional - campinas	Artigo	Fatores de risco e proteção na escola: Reprovação e expectativas de futuro de jovens paraenses
SOBROSA, Gênesis Marimar Rodrigues Sobrosa; SANTOS, Anelise Schaurich dos; OLIVEIRA,	2014	Revista Temas em Psicologia - Ribeirão Preto	Artigo	Perspectivas de futuro profissional para jovens provenientes de classes socioeconômicas desfavorecidas

Clarissa Tochetto de; DIAS, Ana Cristina Garcia				
PAIVA, Camila Ferreira Lopes	2013	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Pós-Graduação em Biociências	Dissertação	Os desafios e limites na construção do projeto profissional dos jovens que frequentam o ensino médio público e privado
ALVES, Maria Zenaide Alves	2013	Universidade Federal de Minas Gerais. Pós-Graduação em Educação	Dissertação	Ser alguém na vida. Condição juvenil e projetos de vida de jovens moradores de um município rural da microrregião de Governador Valadares-MG
NETO, Othon Melo	2013	Universidade federal de Sergipe - Pós-Graduação em Psicologia	Dissertação	Adolescência e Juventude em Vulnerabilidade - perspectivas de futuro, trabalho e escola
MELSERT, Ana Luísa de Marsillac	2013	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Pós-Graduação em Educação	Dissertação	A dimensão subjetiva da desigualdade social: um estudo de projetos de futuro de jovens ricos e pobres
SILVA, Lisandra Oliveira e	2012	Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pós-Graduação em Educação Física.	Tese	Os sentidos da escola na atualidade: narrativas de estudantes e docentes da rede municipal de ensino de Porto Alegre

HURTADO, Daniela Haertel	2012	Universidade de São Paulo. Pós- Graduação em Educação	Dissertação	Projetos de vida e projetos vitais: um estudo sobre projetos de jovens estudantes em condição de vulnerabilidade social da cidade de São Paulo
SOBROSA, Gênesis Marimar Rodrigues	2012	Universidade Federal de Santa Maria. Pós- Graduação em Psicologia	Dissertação	O que jovens em contexto de vulnerabilidade sócio-econômica de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul pensam sob trabalho e futuro educacional e profissional.
WELLEN, Hericka Karla Alencar de Medeiros	2011	Universidade de São Paulo. Pós- Graduação em Educação	Tese	Sonhos interditados?: a carreira escolar dos alunos do ensino médio público de São Paulo
KLEIN, Ana Maria	2011	Universidade de São Paulo. Pós- Graduação em Educação	Tese	Projetos de vida e escola: a percepção de estudantes do ensino médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida
LEAO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos	2011	Revista Educação e Sociedade (Campinas)	Artigo	juventude, projetos de vida e ensino médio

JURCA-MARTINS, Mônica Carolina	2011	Universidade de São Paulo - Departamento de Psicologia	Dissertação	Expectativas escolares e profissionais de adolescentes: um estudo sobre relações de gênero e percepção de autoeficácia acadêmica
TRINDADE, Marileia Pereira	2011	Universidade Federal do Pará - Pós-Graduação em Educação	Dissertação	Representações sociais de jovens da Ilha de Cotijuba – Belém (PA) sobre o ensino médio e as relações com seus projetos de vida
QUEIROZ, Sicleide	2011	Universidade federal de Sergipe - Pós-Graduação em Educação	Dissertação	Jovens do campo baiano: o lugar da escolarização e do trabalho nas trajetórias e projetos futuros
LACHTIM, Sheila Aparecida Ferreira; SOARES, Cássia Baldini	2011	Revista Trabalho, Educação e Saúde. Rio de Janeiro	Artigo	Valores atribuídos ao trabalho e expectativa de futuro: como os jovens se posicionam?
RIBEIRO, Marcelo Afonso	2010	Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais - Universidade Federal de São João del-Rei Minas Gerais	Artigo	A Influência Psicossocial da Família e da Escola no Projeto de Vida no Trabalho dos Jovens

OLIVEIRA, Isabel Cristina Vasconcelos de; SALDANHA, Ana AlaydeWerba	2010	Revista Paidéia - Ribeirão Preto - Psicologia	Artigo	Estudo comparativo sobre a perspectiva de futuro dos estudantes de escolas públicas e privadas
MARCELINO, Maria Quitéria dos Santos; CATÃO, Maria de Fátima Fernandes Martins; LIMA, Claudia Maria Pereira de Lima	2009	Revista Psicologia Ciência e Profissão	Artigo	Representações sociais do projeto de vida entre adolescentes no ensino médio
CAEIRÃO, Iara Salete	2008	Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pós-Graduação em Educação	Tese	Jovens e escola: trajetórias, sentidos e significados: um estudo em escolas públicas de ensino médio
RAITZ, Tânia Regina; PETERS, Luciane Carmem Figueredo	2008	Psicologia e Sociedade - UFRGS	Artigo	Novos desafios dos jovens na atualidade: trabalho, educação e família
VALORE, Luciana Albanese; VIARO, Renee Volpato	2007	Revista Brasileira de Orientação Profissional	Artigo	Profissão e sociedade no projeto de vida de adolescentes em orientação profissional
LOCATELLI, Adriana Cristine Dias, BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini	2007	Revista Psicologia: Reflexão e Crítica - Porto Alegre	Artigo	A Motivação de Adolescentes em Relação com a Perspectiva de Tempo Futuro

NASCIMENTO, Ivany Pinto	2006	Revista Imaginário - Departamento de Psicologia da Aprendizagem USP	Artigo	Projeto de vida de adolescentes do ensino médio: um estudo psicossocial sobre suas representações
FARIA, Ivan	2006	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA Pós-Graduação em Educação	Dissertação	Projetos de vida e juventude: um diálogo entre a escola, o trabalho e o “mundo”
TEIXEIRA, Elaine	2005	Universidade Federal do Rio de Janeiro - Pós-Graduação em Psicologia	Dissertação	Juventude pobre, participação e redes de sociabilidade na construção de projeto de vida
GARCIA, Dirce Maria Falcone	2002	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS Pós-Graduação em EDUCAÇÃO	Tese	Juventude em tempo de incertezas: enfrentando desafios na educação e no trabalho

Fonte: Elaboração das autoras, 2017.

Numa análise inicial, é possível perceber a polissemia com que as perspectivas de futuro dos jovens são tratadas pela literatura. Mais da metade das publicações encontradas na revisão de literatura se utilizam da denominação “projeto de vida” (NASCIMENTO, 2006; FARIA, 2006; VALORE; VIARO, 2007; KOBER, 2008; KLEIN, 2011; LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011; HURTADO, 2012; ALVES, 2013; ALVES; DAYRELL, 2015), entretanto, não há consenso em relação à definição do termo. Essa constatação é corroborada por Dellazzana-Zanon e Freitas (2015) que se dedicaram a realizar uma revisão de literatura sobre a definição de projeto de vida, utilizando artigos produzidos de 2000 até 2012. Dos 22 artigos que analisaram, 5 não apresentavam nenhuma definição e 9 apresentavam ideias de

diferentes autores sobre o tema, mas não chegavam a uma definição precisa, totalizando 63% das publicações que não definem com clareza o que consideravam por “projeto de vida”. Dentre os 8 artigos que apresentavam definição do termo, foi possível verificar uma multiplicidade de conceitos.

A partir da leitura das publicações selecionadas para a presente pesquisa, percebemos que existe um aspecto que as definições utilizadas pelos autores têm em comum: todos colocam o trabalho como apenas mais um aspecto que compõe a vida (compreendendo-o como meio para produção a subsistência, geralmente na forma de emprego), negando-o como elemento central da constituição humana. Apesar de partir desse pressuposto, é possível perceber que na perspectiva dos jovens estudantes do Ensino Médio investigados, os projetos relacionados ao trabalho se constituem como eixo norteador dos projetos de vida (TEIXEIRA, 2005; NASCIMENTO, 2006; FARIA, 2006; VALORE; VIARO, 2007; KOBER, 2008; RAITZ; PETERS, 2008; KLEIN, 2011; LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011; TRINDADE, 2011; HURTADO, 2012; SILVA, 2012; ALVES, 2013; PAIVA, 2013; OLIVEIRA, 2015; ALVES; DAYRELL, 2015; COSTA, 2016), evidenciando o valor essencial que o trabalho assume na vida das pessoas e na construção do seu futuro.

Outro grupo de autores opta por trabalhar com os conceitos de expectativas, aspirações e perspectivas de futuro como sinônimos de projeto de vida, fazendo referência à crença, planejamento ou esperança de realizar ou ver realizado algo no futuro (NETO, 2013; OLIVEIRA; SALDANHA, 2010; SANTOS, 2015; MARTINS, 2011; NUNES et. al. 2014; SOUZA; VAZQUEZ, 2015). Para eles, não há uma definição precisa ou construção teórica pautada numa perspectiva teórico-metodológica específica. Os demais autores denominam o fenômeno estudado como “projeto de futuro” (MELSERT, 2013; GARCIA, 2002), “futuro profissional” (SOBROSA, 2012) “sentidos do futuro profissional” (CAEIRÃO, 2008; RAITZ; PETERS, 2008; SILVA, 2012; CUBA, 2013), “sonhos” (WELLEN, 2013) e “projetos de vida e trabalho” (RIBEIRO, 2010), considerando as diversas opções de trajetória que não incluem apenas profissões, mas também ocupações.

Na presente pesquisa, optamos por utilizar o termo “projeto profissional” a fim de explicitar essa articulação entre formação educacional (de nível básico, médio e superior) e

atuação profissional (que pode abranger profissões, ocupações, trabalhos temporários), com a intenção de evidenciar o pressuposto do qual partimos, de que o trabalho é central na construção dos projetos futuros na vida dos jovens investigados. Além disso, pretendemos avançar na produção de conhecimento sobre a noção de projetos profissionais, já que as pesquisas encontradas na revisão bibliográfica foram analisadas segundo diferentes aportes teóricos, embora nem todos sejam explicitados. No quadro 2, é possível observar a síntese da investigação realizada, que evidenciou a presença de 10 autores que oferecem os fundamentos teórico-metodológicos para análise de pesquisas empíricas sobre projetos profissionais de jovens do Ensino Médio:

Quadro 2: Mapeamento dos referenciais bibliográficos sobre projetos profissionais

Pesquisadores que investigaram sobre projetos de jovens do Ensino Médio	Autores que fundamentam a análise sobre projetos	Área de conhecimento	Obra utilizada para análise dos pressupostos teórico-metodológicos
Paiva (2013); Hurtado (2013); Alves (2013); Klein (2012); Alves; Dayrell (2015)	Nilson José Machado	Educação	“Educação: Projetos e Valores” (2000)
Faria (2006); Paiva (2013); Alves (2013); Alves; Dayrell (2015); Leão; Dayrell; Reis (2011); Teixeira (2005); Alves (2016); Oliveira (2015)	Gilberto Cardoso Alves Velho	Antropologia	“Projeto e Metamorfose: Antropologia das Sociedades Complexas” (2004)
Ribeiro (2010); Alves (2013); Alves; Dayrell (2015)	Jean-Claude Boutinet	Antropologia	“Antropologia do Projeto” (2002)

Klein (2011); Hurtado (2012)	William Damon	Psicologia	“O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes” (2009)
Nascimento (2006) Trindade (2011)	Ivany Pinto Nascimento	Psicologia	“Projeto de vida de adolescentes do ensino médio: um estudo psicossocial sobre suas representações” (2006)
Paiva (2013)	Ovídio D’Angelo Hernández	Psicologia	“El Desarrollo Profesional Creador (DPC) como dimensión del Proyecto de Vida em el ámbito profesional” (2000)
Ribeiro (2010)	Marcelo Afonso Ribeiro	Psicologia	“Carreiras: Novo olhar socioconstrucionista para um mundo flexibilizado” (2014)
Silva (2010)	Richard A. Young; Ladislav Valach	Psicologia	“La notion de projet en psychologie del’orientation” (2006)
Marcelino; Catão; Lima (2009)	Maria de Fátima Fernandes Martins Catão	Psicologia	“Projeto de vida em construção na exclusão/ inserção social” (2001)

Fonte: elaboração das autoras, 2017.

A partir da revisão bibliográfica sobre as pesquisas que investigam os projetos de jovens estudantes do Ensino Médio, constatamos uma escassez de leitura crítica a partir da perspectiva materialista histórico-dialético. A partir disso, considerando o movimento dialético de incorporação por superação, buscamos identificar as contribuições apresentadas pelos autores listados de diferentes perspectivas investigadas, com a intenção de produzir uma compreensão de projeto profissional fundamentado na perspectiva materialista histórico-dialética, reconhecendo o trabalho como categoria fundante da condição humana e entendendo o processo de elaboração de projetos como práxis humana inserido na articulação entre autodeterminações singulares e a totalidade de determinações das relações sociais.

2.2 PROJETO PROFISSIONAL: SÍNTESE DE MULTIPLAS DETERMINAÇÕES

Os estudos de Paiva (2013); Hurtado (2013); Alves (2013); Klein (2012); Alves; Dayrell (2015) ancoram-se na concepção de projeto formulado pelo educador Nilson José Machado (2000), exposta no livro “Educação: Projetos e Valores”. O autor explora a concepção de projeto a partir dos pressupostos da fenomenologia em sua obra que analisa os processos de avaliação e do trabalho interdisciplinar na educação. Segundo Machado (2000, p. 9), o projeto é uma condição humana, realizada no plano individual e coletivo, pois “[...] a capacidade de ter ‘vontades’, iniciativas, de criar, de cultivar sonhos ou ilusões, em outras palavras, de ter projetos, tem sido considerada a característica humana distintiva, tanto em relação aos animais como em relação às máquinas [...]”. Avançando para uma concepção dialética, consideramos que projetar faz parte de uma capacidade tipicamente humana e reiterada nas palavras de Marx (1996, p. 300, grifo nosso), quando descreve o trabalho como condição ontológica da formação humana:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que **ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente.**

Dessa forma, projetar compreende o processo de antecipar as ações e direcioná-las a um fim predeterminado na própria consciência. E nesse processo, outro elemento importante é a vontade de agir concretamente no mundo para realização daquilo que foi antecipado, conforme indica Marx (1996, p.300, grifo nosso):

Ele [o homem] não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, **é exigida a vontade orientada a um fim**, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho [...].

Voltando às contribuições de Machado (2000), o processo de desenvolvimento de um projeto não se limita apenas à formulação de uma ideia, de um objetivo a ser seguido, mas também compreende ações, isto é, o que será feito para atingir tal objetivo, no sentido de construir a realidade futura que se concebe na consciência. Nesse sentido, não basta determinar um objetivo a ser alcançado, mas é preciso agir de acordo com o que se pretende:

A realização do que se projeta exige certo nível de organização, de planejamento das

ações. É preciso estabelecer metas intermediárias, articular objetivos parciais, eventualmente em certo encadeamento, conceber indicadores relativos ao comprimento das metas (MACHADO, 2000, p.15).

Ao reconhecer que o projeto possui uma dimensão ideal (concepção de uma realidade preexistente na consciência) e outra prática (ação concreta, transformação da realidade em função dessa ideia), podemos prosseguir nossa análise, e buscando superar as concepções anteriores, compreendemos que o processo de projetar é práxis humana que, segundo Vázquez (2007, p. 264), é a “realização guiada por uma consciência que, ao mesmo tempo, só guia ou orienta – e isso seria a expressão mais perfeita da unidade entre teoria e prática – na medida em que ela mesma se guia ou orienta pela própria realização de seus fins” que descreve “a atividade consciente objetiva, sem que, por outro lado, seja concebida com o caráter estritamente utilitário” (VÁZQUEZ, 2007, p. 28).

Assim sendo, é inegável que exista a necessidade de organização, no sentido de direcionar as ações para um fim pretendido, entretanto, o processo de projetar vai além da dimensão cognitiva de definir objetivos, metas e indicadores de resultados; como práxis humana, não exclui questões afetivas, criativas, sociais, físicas, espirituais, do ser humano em sua integralidade. Por isso, a capacidade de elaborar projetos é tipicamente humana e está diretamente ligada a possibilidade do homem criar algo que ainda não existe na realidade. Vázquez (2007, p. 220, grifo nosso) afirma que:

A atividade propriamente humana apenas se verifica quando os atos dirigidos a um objeto para transformá-lo se iniciam com um resultado ideal, ou fim, e terminam com um resultado ou produto efetivo, real. Nesse caso, os atos não só são determinados causalmente por um estado anterior que se verificou efetivamente – determinação do passado pelo presente -, **como também por algo que ainda não tem uma existência efetiva e que, no entanto, determina e**

regula os diferentes atos antes de desembocar em um resultado real; ou seja, a determinação não vem do passado, mas sim do futuro.

Nesse sentido, a condição de projetar se relaciona à não-determinação do futuro, ou seja, na existência de possibilidades que podem se concretizar ou não de acordo com as ações concretas dos homens na trama de relações sociais em que estão inseridos. Nas palavras de Gramsci (1995, p.47, grifo nosso)

A possibilidade não é a realidade, mas é, também ela *uma* realidade: que o homem possa ou não possa fazer determinada coisa, isto tem importância na valorização daquilo que realmente faz. Possibilidade quer dizer “liberdade”. A medida da liberdade entra na definição do homem [...] Mas a existência das condições objetivas – ou possibilidade, ou liberdade – ainda não é suficiente: é necessário “conhecê-las” e saber utilizá-las. Querer utilizá-las. O homem, nesse sentido, é vontade concreta: isto é, aplicação efetiva do querer abstrato ou do impulso vital aos meios concretos que realizam esta vontade.

Nesse sentido, a condição do possível é determinante para realização dos projetos. Ainda que o futuro esteja aberto às possibilidades, a liberdade não é total, irrestrita e responsabilidade apenas do indivíduo, como buscam defender as concepções mais liberais, personificadas no discurso *self-mademan*¹⁹. Pelo contrário, existem determinações históricas, sociais e culturais que ampliam e/ou limitam as possibilidades de ação dos sujeitos. A posição de classe social é a principal delas. Um jovem da classe trabalhadora tem necessidades objetivas distintas de um jovem da burguesia. Por mais que tenham os mesmos interesses e construam projetos profissionais muito

¹⁹ Expressão americana que traduz a noção de ascensão social e econômica realizada unicamente a partir do esforço pessoal de cada indivíduo.

semelhantes, as possibilidades concretas de realização são distintas e mesmo desiguais.

Na busca por mais elementos que possibilitem compreender de maneira crítica o desenvolvimento de projetos, encontra-se outro grupo de estudos realizados por Faria (2006); Paiva (2013); Alves (2013); Alves; Dayrell (2015); Leão; Dayrell; Reis (2011); Teixeira (2005); Alves (2016); Oliveira (2015), que assentam seus estudos na noção de projeto do antropólogo Gilberto Cardoso Alves Velho (2004), apresentado no livro “Projeto e Metamorfose: Antropologia das Sociedades Complexas”. O autor apresenta no livro as relações culturais e históricas de problemáticas como religião, política, marginalidade, drogas e violência, e nesse contexto, desenvolve a sua compreensão da categoria projeto. Nessa obra, o autor indica que projeto é a “conduta organizada para atingir finalidades específicas” (VELHO, 2004, p.40). Nesse sentido, reitera-se a noção de que o projeto compreende a determinação de uma finalidade para ação, de conferir uma direção à própria conduta, complementando que não é possível pensar a formulação de projetos descolados no contexto social:

Para lidar com o possível viés racionalista, com ênfase na consciência individual, auxiliá-nos a noção de **campo de possibilidades** como dimensão sociocultural, espaço para formulação e implementação de **projetos**. Assim, evitando um voluntarismo individualista agonístico ou um determinismo sociocultural rígido, as noções de **projeto** e **campo de possibilidades** podem ajudar a análise de trajetórias e biografias enquanto expressão de um quadro sócio-histórico, sem esvaziá-las arbitrariamente de suas peculiaridades e singularidades (VELHO, 2004, p. 40, grifo do autor)

A noção de “campo de possibilidades” é extremamente relevante para constituição dos projetos, pois é ela que confere concreticidade ao processo, indica que não basta querer, desejar ou idealizar: para realizar o que se antecipou na consciência, é preciso ter condições objetivas propícias. Nesse sentido, vale prosseguir na compreensão desse conceito, superando-o por

incorporação e resgatando os estudos de Cheptulin (1982), para compreender que possibilidade e realidade constituem-se como uma unidade dialética: a realidade é uma possibilidade concretizada e a possibilidade, uma realidade em potencial. Nessa perspectiva, “[...] a possibilidade transforma-se em realidade não em qualquer momento, mas somente nas condições determinadas, que são um conjunto de fatores necessários à realização da possibilidade” (CHEPTULIN, 1982, p. 340). Velho (2004) também menciona em seu livro o que Cheptulin (1982) denomina de “possibilidades concretas”, aquelas cujas condições de realização podem ser reunidas no momento presente e estão em vias de se realizar. Entretanto, existem também as “possibilidades abstratas”, que se caracterizam como possibilidades cujas condições de realização não se apresentam claramente; para que estas se realizem, deve-se transpor vários estágios de desenvolvimento (CHEPTULIN, 1982).

Retomando Velho (2004, p. 45), percebemos que o autor tem como objetivo de se contrapor ao voluntarismo individualista, e indica que os homens “não são, no entanto, atores-sujeitos na sua plenitude, utilizando o livre-arbítrio. São empurrados por forças e circunstâncias que têm de enfrentar e procurar dar conta”. Essa passagem permite-nos compreender que não existe projeto descolado das relações sociais que condicionam as possibilidades que estarão ao alcance dos sujeitos. Além do mais, o autor complementa que “o projeto não é abstratamente racional [...], mas é resultado de uma deliberação consciente a partir das circunstâncias, do campo e possibilidades em que está inserido o sujeito” (VELHO, 2004, p.103). Dessa forma, ainda que se considere a inexistência de autodeterminação plena descolada das determinações objetivas, não se anula o papel ativo dos homens na transformação das relações estabelecidas. Para compreender melhor essa noção a partir da concepção dialética, resgatamos Gramsci:

[...] o homem não entra em relações com a natureza simplesmente pelo fato de ser ele mesmo natureza, mas ativamente, por meio do trabalho e da técnica. E mais: estas relações não são mecânicas. São ativas e conscientes, ou seja, correspondem a um

grau maior ou menor de inteligibilidade que delas tenha o homem individual (GRAMSCI, 1995, p. 40).

Dessa forma, conseguimos perceber que a liberdade está localizada na chance de conhecer e transformar as relações necessárias e eleger as relações voluntárias dentro do seu campo de possibilidades concretas ou de construir um caminho em direção às possibilidades abstratas, para torná-las concretas.

Outro autor da área da Antropologia que fundamenta os estudos de Ribeiro (2010), Alves (2013) e Alves e Dayrell (2015) é Jean-Claude Boutinet (2002). O autor, no livro “Antropologia do Projeto”, descreve as diferentes formas de pensar os projetos profissionais. Segundo Boutinet (2002, p. 235, grifo nosso):

o projeto não pode fazer parte de uma categoria universal. O projeto de homem, o projeto de vida serão sempre uma perspectiva, uma ambição a reinventar, cada qual a seu modo, defrontando-se com um ambiente que tem, por sua vez, características próprias. **Apresentando exatamente pouca afinidade com o universal do programa, o projeto se encontra, em contrapartida, estreitamente ligado às categorias do particular e do singular; projeto particularizado que um grupo cultural procura estabelecer para si mesmo, em sua particularidade ou em sua singularidade, apresenta-se com uma história e intenções que são totalmente específicas dele.** Esse ator enfrentará uma situação local também específica, sobrevivendo a uma época bem determinada. Desse enfrentamento, ou melhor, desse encontro, surgirá uma resposta portadora de **um fato inédito que leva em conta uma criação original, a uma realização cuja autenticidade vem do fato de ser fruto de um autor localizado às voltas com uma situação dada.**

Fica claro que o autor localiza a elaboração de projetos apenas no fenômeno singular, considerando que cada projeto é único, possuindo características específicas. É possível concordar que cada projeto particular tem suas especificidades e, portanto, é singular. Entretanto, deve-se considerar que “ao lado do singular, do que não se repete, deve haver o que se repete, o que é próprio não apenas a ela, mas também a outras formações materiais (coisas, objetos, processos)” (CHEPTULIN, 1982, p. 194), ou seja, existem propriedades e ligações que constituem o aspecto geral do fenômeno, que expressam variáveis que estão presentes em todos os projetos desenvolvidos, independente da situação específica. Isso porque, cada projeto em particular constitui-se na unidade entre o singular e o geral. Por exemplo, a própria capacidade de antecipar na consciência aquilo que ainda não está concretizado na realidade é um aspecto geral, que está presente em quaisquer projetos, pois é uma característica tipicamente humana. Mas a forma com que as influências da família, da escola, dos amigos, da mídia, da condição de classe, das vivências, dos interesses pessoais e das possibilidades existentes vão se conjugar para elaboração do projeto profissional de um jovem em particular ocorrerá de forma singular. Sendo assim, a correlação entre o singular e o geral no particular “manifesta-se como correlação de aspectos únicos em seu gênero, que são próprios de uma formação geral dada, e os aspectos que se repetem nesse ou naquele grupo de outras formações materiais” (CHEPTULIN, 1982, p. 195).

Os autores Marcelino; Catão; Lima (2009), por sua vez, ancoram-se nas análises realizadas por Catão (2001) sobre a construção de Projetos de Vida, a partir de um estudo com adolescentes e adultos em espaços de reclusão, relatado no livro “Projeto de Vida em Construção: na exclusão/inserção social”. Apesar de utilizar a teoria das Representações Sociais como referencial teórico metodológico, a autora compreende que o trabalho é elemento central na constituição dos projetos e que estes são elementos transformadores da realidade e se localizam na dialética entre subjetivo e do objetivo. De acordo com Catão (2001, p. 62, grifo nosso),

o projeto caracteriza a dialética do subjetivo e do objetivo através do qual **o homem se objetiva pela ação em direção às**

possibilidades e impossibilidades do futuro, lançando-se para a possibilidade de objetivar-se de outra forma, **superando a objetividade anterior negada pela subjetividade, transformando sua situação.**

Destarte, o projeto pode ser compreendido como mediação entre a objetividade que o constitui, mas que é negada pelas ações de transformação na realidade para que uma nova objetividade se construa. Nesse sentido, ao compreender a realidade em que vive subjetivamente, o homem é capaz de elaborar projetos e superar esta realidade a partir de seu trabalho, de sua ação no mundo (CATÃO, 2001).

E justamente por se constituir na relação subjetividade/objetividade que o projeto é sempre contextual, ou seja, como parte do real,

nenhum projeto pode escapar à evidência de **ser projeto em situação**, incluindo dimensões psico-sócio-históricas, enfoca-se assim que a construção do Projeto de Vida **é processo e produto da práxis**, da relação com o outro e consigo. **É a intenção de uma transformação do real [...] levando em consideração as condições reais** (CATÃO, 2001, p. 55, grifo nosso).

É na articulação entre a dimensão subjetiva (ideal, intencional) e a dimensão objetiva (prática, concreta), que o sujeito constitui seus projetos, considerando suas determinações concretas (condição de classe, gênero, idade, local em que mora, história de vida), lançando-se em direção às possibilidades do futuro. Avançando na análise com nossa concepção teórico-metodológica, podemos dizer que projetar é práxis que pode estar guiada por uma consciência posicionada de forma mais crítica ou mais alienada. Vázquez esclarece que a práxis humana pode se dar de acordo com diferentes níveis de consciência:

se a práxis é a ação do homem sobre a matéria e criação - através dela - de uma nova realidade, podemos falar de **diferentes**

níveis da práxis de acordo com o grau de penetração da consciência do sujeito ativo no processo prático e com o grau de criação ou humanização da matéria transformada destacado no produto de sua atividade prática. (VÁZQUEZ, 2007, p.265, grifo nosso)

Isto significa que é possível dizer que a práxis pode ser, em maior ou menor grau criadora e, da mesma forma, reprodutora. Isso porque,

[o homem] só cria por necessidade; isto é, para adaptar-se a novas situações, ou satisfazer novas necessidades. Repete, portanto, enquanto não se vê obrigado a criar. Porém, criar é para ele a primeira e mais vital necessidade humana, porque só criando, transformando o mundo, o homem [...] faz um mundo e se faz a si próprio. Assim, a atividade prática fundamental do homem tem um caráter criador [...] Entre uma e outra criação, como uma tregua em seu debate ativo com o mundo, o homem reitera uma práxis já estabelecida [...] a práxis se caracteriza por esse ritmo alternado do criador e do imitativo, da inovação e da reiteração (VÁZQUEZ, 2007, p. 267, grifo nosso)

Sendo assim, a práxis criadora é aquela que abre espaço para transformar o que já é conhecido, apresenta mudanças qualitativas na realidade. Ao passo que a práxis reprodutiva contribui para ampliar quantitativamente a mudança já produzida pela práxis criadora (VÁZQUEZ, 2007). Então, considerando que a elaboração de projetos profissionais se configura como práxis humana, podem existir projetos criadores e projetos reprodutores, a depender do grau de consciência do sujeito no processo prático, que será melhor detalhado mais à frente.

Prosseguindo no exame sobre o posicionamento dos diversos autores que tratam da categoria projetos, as pesquisas de Klein (2011) e Hurtado (2012) ancoram-se nos pressupostos

da Psicologia Positiva²⁰, utilizando as ideias de William Damon (2009) apresentadas no livro “O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes”. Nele, o autor propõe-se investigar o “projeto vital”, também chamado de “purpose”. Na pesquisa empírica que realizou, identificou quatro maneiras de os jovens organizarem seus projetos, variando entre a forma desengajada, sonhadora, superficial e estruturada como projeto vital. De acordo com a descrição do autor, os desengajados são aqueles que não agem de acordo com objetivos estabelecidos: são apáticos ou preocupados somente com o prazer pessoal. Os sonhadores, na classificação de Damon, são aqueles que idealizam projetos, mas fazem pouco ou nada para pôr em prática suas ideias de forma realista. Os superficiais, por sua vez, até se engajam em atividades relacionadas ao propósito que estabeleceram, mas demonstram pouca organização e comprometimento com objetivos de longo prazo, pulando de atividade sem necessariamente ter coerência. Aqueles que possuem projetos estruturados encontraram algo significativo a que se dedicar e sustentaram esse interesse por um período de tempo e que têm clara noção do que estão tentando realizar no mundo e por quê.

Ainda no âmbito da Psicologia, encontra-se a noção de projeto elaborada por Nascimento (2006), que realiza uma pesquisa empírica com jovens do ensino médio, intitulada, “Projeto de vida de adolescentes do ensino médio: um estudo psicossocial sobre suas representações”. Em seu relato de pesquisa, a autora define o que chama de Projeto de Vida, constituído por

aspirações, desejos de realizações, que se projetam para o futuro como uma visão

²⁰ Tem como maiores expoentes os psicólogos Martin Seligman e Mihaly Csikszentmihalyi. De acordo com Paludo e Koller (2007), a Psicologia Positiva surgiu em contraposição ao foco das pesquisas nas patologias humanas, pois isso, se propõe a ser um espaço para a investigação dos aspectos virtuosos da natureza humana, como esperança, criatividade, coragem, sabedoria, espiritualidade, felicidade. De acordo com Seligman (2003 apud PALUDO; KOLLER, 2007), os estudos na perspectiva da Psicologia Positiva fundamentam-se em três pilares: a experiência subjetiva; as características individuais (forças pessoais e virtudes); as instituições e comunidades.

antecipatória de acontecimentos, cuja base reside em uma realidade construída na interseção das relações que o sujeito estabelece com o mundo. É, portanto, constituído por um conjunto de aspectos que estruturam o campo psicossocial (NASCIMENTO, 2006, s/p).

É possível perceber que a autora enfatiza a necessidade das relações sociais no processo de elaboração dos projetos, entretanto, não vincula a capacidade de antecipação na consciência às ações no âmbito da prática. A partir dos nossos pressupostos, consideramos que o convívio social é fundamental para o processo de humanização, desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, conseqüentemente, da elaboração de projetos. De acordo com Vigotsky (2007, p. 58), “a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto quantitativo da psicologia animal para psicologia humana”. Sendo assim, a constituição do sujeito é necessariamente social, e por isso, o processo de construção dos projetos também não poderia deixar de sê-lo.

Numa perspectiva da Psicologia voltada para Orientação Profissional, cabe citar o psicólogo Marcelo Afonso Ribeiro que descreve o processo de construção do projeto numa perspectiva psicossocial e dialética e sua relação na construção da carreira no livro “Carreiras: novo olhar socioconstrucionista para um mundo flexibilizado” (2014). Em sua obra, o autor desenvolve o conceito de “projeto de vida de trabalho”, pois considera que essa categoria explicita

não somente na escolha profissional ou no projeto profissional, ponto que uma grande parte das pessoas não tem uma profissão, mas **uma trajetória de ocupações e, conseqüentemente, uma trajetória de vida de trabalho, reforçando que a dimensão privilegiada de análise deveria ser a psicossocial**, concebida como a “região intermediária” entre o subjetivo (perspectiva psicológica) e o objetivo (perspectiva sociológica) [...] vale ressaltar que todo

projeto de vida de trabalho é determinado pelas estruturas e dinâmicas sociais, como a família, a escola e os habitus de classe (RIBEIRO, 2003, p. 145 apud RIBEIRO, 2014, p. 36)

Nesse sentido, o autor cria uma forma de não reduzir os projetos apenas às profissões (atividades laborais que exigem algum tipo de formação escolar para sua realização), mas de considerar outras possibilidades de atuação profissional que não dependem necessariamente de uma formação acadêmica específica. E enfatiza o caráter psicossocial do projeto, ou seja, da relação entre as criações individuais e as determinações sociais, numa relação dialética:

O projeto de vida de trabalho se constituiria pelas **possibilidades de relação dialética entre o projeto do sujeito** (vinculado a sua possibilidade de existir no mundo) **e o projeto do mundo** (que sobredetermina qualquer projeto singular), **numa relação de transformação contínua na qual sujeito e mundo se modificam a todo momento através da dialetização de sua relação** (RIBEIRO, 2004, p. 91 apud RIBEIRO, 2014, p. 36, grifo nosso)

E nessa mesma linha de análise construtivista, concebendo a noção de projeto na interface com a carreira, estão Richard A. Young e Ladislav Valach, cujas ideias são expostas no artigo “La notion de projet em psychologie de l’orientation”²¹, citado na pesquisa de Silva (2010). No artigo, os autores indicam que a carreira é composta por projetos e ações humanas intencionais:

Nous suggérons que le processus de carrière peut être considéré comme un système orienté vers un but dans lequel l’action représente l’unité à court terme, le projet l’unité à moyenterme et la carrière

²¹ “A noção de projeto na psicologia da orientação profissional e de carreira” (tradução nossa).

l'unité à longterme de processus intentionnels dans des domaines variés. Ces processus sont organisés hiérarchiquement: celui de la carrière est surordonné par rapport au projet, l'action est subordonnée par rapport au projet. Ces processus sont interdépendants. De plus, ces processus ne sont pas supposés 'être déjà là' mais sont considérés comme étant construits au cours des actions²² (YOUNG; VALACH, 2006, p. 3)

Os autores indicam que há uma hierarquia temporal, segundo a qual a carreira seria determinada a longo prazo, os projetos em médio e as ações intencionais em curto prazo, ou seja, uma carreira compreende uma série de projetos e um projeto, diversas ações. E essa leitura emerge a partir das mudanças do mundo do trabalho, já que

Maintenant, alors que les carrièr est elles que nous le savons connues sont en déclin, nous avons grand besoin de nous focaliser sur le niveau des projets. Nous sommes convaincus que se focaliser ainsi sur ce niveau, non seulement ne nie pas la possibilité de la carrière, mais au contraire, la rend possible²³ (YOUNG; VALACH, 2006, p. 4)

Ainda de acordo com Young e Valach (op. cit.), o projeto:

²² Nós sugerimos que o processo de carreira pode ser considerado como um sistema orientado para um objetivo em que a ação é a unidade de curto prazo, o projeto a unidade à médio prazo e a carreira unidade a longo prazo de processos intencionais em vários campos. Estes processos são organizados de forma hierárquica: a carreira é hierarquicamente superior ao projeto, a ação está subordinada ao projeto. Estes processos são interdependentes. Além disso, estes processos não são supostamente 'já prontos', mas são considerados para ser construído sobre as ações (tradução nossa).

²³ Agora, enquanto as carreiras tais como as conhecemos estão em declínio, precisamos nos concentrar no nível do projeto. Acreditamos que este nível, bem como, não só não nega a possibilidade de carreira, mas, pelo contrário, a possibilita (tradução nossa).

[...] suppose une action ou une série d'actions [...] D'une durée plus courte que la carrière et plus focalisé qu'elle, le projet est plus limité par les ressources nécessaires pour sa réalisation et donc plus susceptible de changement. [...] Le projet ne se limite pas au domaine professionnel. [...] est socialement construit. C'est sa nature relationnelle qui est sa caractéristique la plus évidente [...] Le projet est en partie multidéterminé et en partie indéterminable. [...] même si les objectifs sont anticipés, les projets ne sont pas entièrement déterminés à l'avance. La projection ouvre des horizons pour des actions et contributions futures. Elle donne corps aux idées guidant l'orientation personnelle. Enfin, le projet est tout à la fois une façon d'organiser nos expériences passées (rétrospective) et d'anticiper nos expériences à venir (prospective)²⁴ (YOUNG; VALACH, 2006, p. 5)

De acordo com essa lógica, o desenvolvimento de projetos está à serviço da carreira, que é uma categoria utilizada para descrever a sucessão de cargos e a trajetória organizacional individual. Percebemos, assim, aproximações entre os estudos de Ribeiro (2010) e Young e Valach (2006), na medida em que a discussão sobre projetos apenas aparece porque a noção de carreira tradicional não foi mais suficiente

²⁴ Assume uma ação ou série de ações [...] Numa direção mais curta do que a carreira e mais focalizado, o projeto é mais limitado pelos recursos necessários para a sua implementação e, portanto, mais propensos a mudar. [...] O projeto não está limitado ao campo profissional. [...] É socialmente construído. É a sua natureza relacional, que é a sua característica mais óbvia [...] O projeto é parte de multi-determinada e parte indeterminável. [...] Mesmo que os objetivos são antecipados, projetos não são totalmente determinado previamente. A projeção abre horizontes para ações e contribuições futuras. Ela incorpora as ideias que norteiam a orientação pessoal. Finalmente, o projeto é tanto uma forma de organizar nossas experiências passadas (retrospectiva) quanto de antecipar as nossas experiências futuras (potencial) (tradução nossa).

para descrever a realidade. Em função das relações de trabalho terem se tornado cada vez mais dinâmicas e flexíveis, parece que a noção de projeto está à serviço de demonstrar essa questão da transitoriedade, por meio da possibilidade de intentar algo e modificar as ações de acordo com as possibilidades concretas. E o próprio entendimento da noção de carreira como uma sucessão de empregos numa empresa é transitório, considerando a diminuição no número de postos de trabalho e aumento da atuação como autônomo e empreendedor.

Os psicólogos apontam que os projetos não são descolados de uma realidade social que os determinam, considerando que “Les projets son tinterconnectés entre eux. Les projets professionnels ne sont pas indépendants des autres projets dans la vie d’une personne ou dans la vie des groupes sociaux dans lesquels les projets sont enchâssés, par exemple, la famille²⁵” (YOUNG; VALACH, 2006, p. 5). Ou seja, as determinações da realidade familiar são inegáveis no processo de elaboração dos projetos. Trindade (2011), Marcelino, Catão e Lima (2009) e Valore e Viaro (2007) destacam em suas pesquisas que os referenciais que pautam os projetos profissionais elaborados advêm da tríade trabalho/família/educação, que será tratada com maior profundidade no capítulo de análise de dados.

Seguindo na perspectiva da Psicologia, mas agora num foco humanista e sócio-histórico, o psicólogo cubano Ovídio D’Angelo Hernández (2000), citado no estudo de Paiva (2013), formula o que chama de “Desenvolvimento Profissional Criador” (DPC), como um aspecto importante no Projeto de Vida. De acordo com o autor,

El “Proyecto de vida”, lo definimos, de manera más precisa, como un subsistema psicológico principal de la persona en sus dimensiones esenciales de la vida... **Es un modelo ideal sobre lo que el individuo espera o quiere ser y hacer, que toma forma concreta en la disposición real y sus**

²⁵Os projetos estão interligados entre si. Os projetos profissionais não são independentes de outros projetos na vida de uma pessoa ou na vida de grupos sociais em que os projetos são incorporados, por exemplo, na família (tradução nossa)

posibilidades internas y externas de lograrlo, definiendo su relación hacia el mundo y hacia sí mismo, su razón de ser como individuo en un contexto y tipo de sociedad determinada. Esto quiere decir que las "orientaciones vitales específicas de la persona" **se ubican en su contexto social propio y se organizan en base al sistema de estructuras individualizadas de auto dirección personal**, que conforman funciones autorreguladoras como las motivacionales, autovalorativas, autorreflexivas, de autodeterminación y otras²⁶. (HERNANDEZ, 2000, p. 106, grifo nosso).

Na perspectiva de Hernández, o projeto, ainda que seja uma construção individual do que o sujeito espera ser e fazer, é determinado pela concreticidade das possibilidades existentes e da relação que ele estabelece consigo e com o mundo num determinado tipo de sociedade. Entretanto, essa determinação não é universal, e sim, dialética. Isso quer dizer que além de determinado, o processo de elaboração do projeto é autodeterminado, ou seja, o próprio indivíduo, ao antecipar um objetivo e planejar ações, autorregula sua conduta e pauta os sentidos que atribui a si e ao mundo que o cerca. Avançando em nossa análise no que diz respeito à relação dialética entre determinação e autodeterminação, Gramsci (2004) esclarece que devemos conceber o homem como indivíduo que se constitui na

²⁶ O "Projeto Vida", definimos, mais precisamente, como um subsistema psicológico principal da pessoa em suas dimensões essenciais da vida ... **É um modelo ideal do que o indivíduo espera ou quer ser e fazer, que toma forma concreta na configuração real e suas possibilidades internas e externas de alcançá-lo, definindo a sua relação com o mundo e para si mesmo, sua razão de ser como indivíduo em um contexto e tipo sociedade determinada.** Isto significa que as "orientações vitais específicas da pessoa" **estão localizados no seu próprio contexto social e são organizados com base no sistema de estruturas individualizadas de autodireção pessoal**, que conformam funções autorreguladoras como as motivações, autoavaliações, autorreflexões, autodeterminações e outras. (tradução nossa)

relação com outros homens e com a natureza e age ativa e conscientemente sobre tais relações, sendo capaz de transformar a si e à rede de relacionamentos na qual ele é ponto central. Diante disso, compreende-se que o homem é um ser transformador, ativo, criador, mas faz isso de acordo com suas possibilidades e necessidades concretas, demonstrando a unidade entre determinação/autodeterminação.

Retornando às ideias de Hernandez, destacamos que ele entende que o Desenvolvimento Profissional Criador é a direção que o Projeto de Vida assume nas atividades profissionais. Como pressuposto, o autor parte do entendimento da pessoa como reflexiva e criativa, para marcar essa condição ativa do homem. Para ele, a principal característica que permite a elaboração dos projetos de forma reflexiva e criativa é a autodireção, que “está muy vinculado a los procesos de autodeterminación y al aspecto volitivo-intencional de comportamiento conectados con las orientaciones valorativas fundamentales de la personalidad.”²⁷ (HERNANDEZ, 2000, p. 109). Seguindo essa lógica, a autorregulação é a capacidade do indivíduo manter e modificar seu comportamento de acordo com os objetivos que determina ou que considera pessoalmente válido (LABARRERE, 1995 apud HERNANDEZ, 2000), ou seja, ao projetar, o sujeito direciona suas ações e regula seu comportamento intencionalmente, autodeterminando-se dentro das possibilidades concretas que mediam seu desenvolvimento.

Outra característica dos projetos das pessoas reflexivas e criativas é a autonomia pessoal:

Esto se expresa en la posibilidad de **pensar la realidad com critério propio, sacar las propias conclusiones de los acontecimientos personales y externos.** Independencia de criterio y decisión, que supone um desarrollo reflexivo, una **madurez**

²⁷ Está intimamente ligada aos processos de autodeterminação e ao aspecto volitivo-intencional do comportamento relacionados com as orientações de valorativas fundamentais da personalidade. (tradução nossa)

personal y una postura autocrítica²⁸.
(HERNANDEZ, 2000, p. 112, grifo nosso)

Em nossa perspectiva, autonomia é considerada a capacidade do indivíduo conhecer as relações sociais nas quais está inserido e agir de maneira crítica. Esta característica se assemelha ao que Gramsci denomina “conquista da própria personalidade”:

1) dando uma **direção determinada e concreta (“racional”) ao próprio impulso ou vontade**; 2) **identificando os meios que tornam essa vontade concreta e determinada** e não arbitrária; 3) contribuindo para **modificar o conjunto das condições concretas que realizam esta vontade**, na medida de suas próprias forças e da maneira mais frutífera. O homem deve ser concebido como um bloco histórico de elementos puramente subjetivos e individuais e de elementos de massa - objetivos ou materiais - com os quais o indivíduo está em relação ativa (GRAMSCI, 2004, p. 47).

Ou seja, este é um processo que pressupõe a tomada de consciência das leis que determinam as relações sociais estabelecidas, conforme indica Hernandez (2000, p.114) “La autonomía o autodeterminación personal suponen e valoración de las consecuencias sociales de los actos, su contribución y aporte a la sociedad, el conocimiento de la realidad personal y social”. Ao considerar que Hernandez é cubano e vive num regime socialista, entende-se que seu olhar está voltado para construção de uma sociedade regulada, com relações mais igualitárias, em que cada indivíduo considere as consequências sociais dos seus atos e sua contribuição para sociedade. Dessa forma, o conceito de autonomia que se utiliza reflete essa condição:

²⁸ Isto se expressa na possibilidade de **pensar a realidade com critérios próprios, tirar as próprias conclusões a partir dos acontecimentos pessoais e externos**. Independência de critério e decisão que pressupõem um desenvolvimento reflexivo, uma **maturidade pessoal e uma postura autocrítica**. (tradução nossa)

Además, una postura personal autónoma implica tomar decisiones consecuentes con ese modo de pensar, valorando los juicios de los demás, pero basándose en su propia experiencia y código de valores, sin someterse a presiones irracionales de los demás **y responsabilizar se por el resultado de las acciones, respetando con ello el derecho de los demás y aportando al bien común[...]** debemos remarcar un objetivo principal: la transformación del individuo en persona que se **dirige a su autodesarrollo o autorrealización a través de actos bien razonados y comprometidos con los objetivos de progreso humano social**. Esto vale también para el ámbito de la actividad profesional y es de gran importancia para la realización de la actividad de investigación científica. **Se trata de la contextualización del desarrollo personal y profesional en relación con el compromiso social asumido hacia metas de progreso**, entendidas en el marco de referencia histórico-concreto de cada sociedad específica que dota a esas metas de un contenido a la vez propio y universal²⁹ (HERNANDEZ, 2000, p. 109, grifo nosso).

Essa perspectiva de responsabilizar-se pelas ações, respeitando os direitos dos demais e contribuindo para o bem

²⁹ [...] devemos enfatizar um objetivo principal: **a transformação do indivíduo em pessoa que dirige seu autodesenvolvimento e autorrealização por meio de ações bem-fundamentadas e comprometidas com os objetivos de progresso social humano**. Isto também se aplica ao campo da atividade profissional e é de grande importância para a realização de atividades de investigação científica. **Se trata de uma contextualização do desenvolvimento pessoal e profissional em relação ao compromisso social assumido em direção às metas de progresso**, entendidas no marco de referência histórico e concreta de cada sociedade específica que atribui à essas metas de conteúdo, tanto próprios e universais (tradução nossa).

comum faz sentido dentro do projeto de sociedade fundamentada na socialização das riquezas produzidas em sociedade. Este não é o horizonte posto pelo projeto capitalista, que está fundamentado na produção socializada aliada à apropriação privada das riquezas, orientado à expansão e dirigido para acumulação, que se desenvolve a partir da expropriação e da exploração do trabalho (MÉSZÁROS, 2007).

Nesse sentido, fica claro que as condições históricas de organização dos meios de produção e reprodução da vida interferem diretamente na forma com que os indivíduos irão interagir com o mundo, e conseqüentemente, com seus projetos. Dessa forma, os projetos dos sujeitos se constituem numa relação dialética com o projeto histórico (que sobredetermina os projetos singulares), constituindo-se numa relação de transformação contínua. Sendo assim, é pertinente compreender com maior clareza os nexos que compõem a sociabilidade instituída a partir das relações de reprodução do capital que caracterizam o projeto histórico capitalista na atualidade.

2.3 ESTRUTURAÇÃO DE PROJETOS PROFISSIONAIS SOB A SOCIABILIDADE DO CAPITAL

O trabalho é central no processo de desenvolvimento humano. Nesse sentido, o homem aprende e torna-se homem a partir das relações sociais que estabelece, e progressivamente desenvolve a consciência, a vontade, seus gostos e valores pessoais como produto das mediações sociais no ambiente cultural no qual está inserido. Nas palavras de Ferretti (2012, p. 51), o ser torna-se humano pela

apropriação das objetivações humanas que constituem a cultura e pela objetivação de sua própria subjetividade, mediada pelas objetivações historicamente produzidas às quais lhe fornecem, além de informações, um conjunto de valores que, assim como os nexos causais da vida natural e social, serve de orientação para as escolhas entre as alternativas postas pelo horizonte de possibilidades.

Sob esse ponto de vista, podemos dizer que o desenvolvimento do sujeito é expressão das mediações que o constituem. Por isso, sua capacidade de projetar seu futuro profissional também está condicionada histórica e socialmente (VAZQUEZ, 2007). Partindo desse pressuposto, é necessário compreender quais são os elementos constituintes do modo de produção capitalista que são determinantes na elaboração e desenvolvimento dos projetos profissionais dos jovens.

Podemos constatar que, no mundo do trabalho atual é amplamente difundida a ideia de que, ao construir seus projetos profissionais, invariavelmente os indivíduos devem desenvolver a capacidade de adaptação diante das incertezas e instabilidades, identificando oportunidades, se qualificando, sendo proativos, criativos, resilientes, motivados e o que mais se faça necessário. Isso porque, atualmente prega-se a noção de que cada sujeito é o único responsável pela sua própria inserção, permanência e desenvolvimento profissional, sendo autônomo para tomar suas próprias decisões e livre para escolher o que deseja fazer de sua vida. Esses são os imperativos da vida produtiva contemporânea, considerando que, na atual conjuntura, progressivamente as relações de trabalho tornam-se cada vez mais flexíveis, pensadas no curto prazo, fazendo-se necessárias apenas enquanto houver uma demanda de produção (SENNETT, 2002).

Essa tendência se instituiu a partir do rearranjo do modelo produtivo capitaneado por diversas organizações japonesas a partir das décadas de 1970 e 1980, como estratégia para lidar com a crise de superprodução decorrente do modo de produção em massa fordista³⁰, marcada pelo excesso de produtos em estoque, intensa competitividade e drástica diminuição das margens de lucro. Com a intenção de baixar os custos de produção, as organizações entraram num período de reestruturação produtiva, passaram a atuar sob demanda, implementar automação dos processos utilizando insumos

³⁰ O fordismo é um padrão de acumulação de capital marcado pela produção em massa, rígida divisão do trabalho, hierarquização da estrutura organizacional e disciplinamento dos trabalhadores, que prosperou num contexto de Estado de bem-estar social, caracterizado pela concessão de benefícios sociais como forma de salários indiretos (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2002)

tecnológicos, acelerando o tempo de giro da produção (característico do sistema *just-in-time*³¹), diversificando os modelos de contratação *part-time* e trabalharam para diversificar as áreas de atuação, investir em terceirização de parcelas do processo produtivo, realizar fusões e incorporações, com o objetivo de aumentar a extensão e permeabilidade dos produtos e serviços em diversas partes do mundo (HARVEY, 2002).

Apesar da implementação desse novo “modo de produção enxuta”, também conhecido como “modo de produção flexível”, “modelo japonês”, “Ohnismo”, “modelo Toyota de produção”, ou “toyotismo”³², ocorrer de forma extensiva, não é unânime em todas as empresas e todas as partes do mundo. Convivendo com empresas altamente tecnológicas, com foco no aumento progressivo da eficiência, atuando sob demanda (como a indústria automobilística), e organizações especializadas na prestação de serviços (como da área de Tecnologia da Informação), estão corporações tradicionais, fundamentadas no trabalho manual, com grandes estruturas hierárquicas (como no segmento frigorífico), a produção agrícola mais elementar (como os agricultores familiares da fumicultura), o trabalho no artesanato (como as associações de artesãos), o trabalho ambulante informal (como os camelôs), o trabalho doméstico e o trabalho escravo (como o utilizado em fazendas e na construção civil, sob forma de retenção de salários, aprisionamento e condições degradantes de trabalho).

Conforme esclarece Oliveira (2003), isso ocorre porque a expansão das forças produtivas configura-se como um

³¹ O sistema *just-in-time* preconiza que “cada processo deve ser suprido com os itens e quantidades certas, no tempo e lugar certo” (GHINATO, 1995, p. 170), envolve o intenso controle dos processos de trabalho, a fim de garantir zero defeitos e máxima eficiência.

³² Taiichi Ohno, que foi engenheiro-chefe e vice-presidente da Toyota, é um dos criadores e promotores desse modelo que foi desenvolvido na década de 1950 no Japão. Considerando a necessidade de desenvolver a economia japonesa em crise com baixo investimento, utilizou-se da estratégia de diminuir os fatores que representam os maiores custos: a contratação de pessoas e o volume de estoque, para que o processo produtivo fosse flexível e adaptado às variações do mercado (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2002). O modelo ganhou repercussão mundial a partir da crise do petróleo de 1973, momento de estagnação da produção e inflação dos preços (HARVEY, 2002).

desenvolvimento desigual e combinado, processo no qual o “atrasado” ainda está presente e atua na manutenção da expansão do “avançado”. Sob essa perspectiva, no “modo de produção flexível” para assegurar a competitividade e aumentar a margem de acumulação, os conglomerados de empresas buscam, ao longo das cadeias produtivas, a combinação entre investimento em ciência e tecnologia e consumo de trabalho humano (KUENZER, 2007). Assim, formas elementares de produção da existência humana encontram-se organicamente integradas a formas avançadas e tecnológicas que delas se nutrem.

Nesse contexto, para assegurar a acumulação, tornam-se necessárias novas formas de disciplinamento da força de trabalho. Por isso, uma das estratégias amplamente utilizadas pelas empresas (independente do porte, localização e segmento) para redução dos custos de produção é a alteração nos modelos de contratação, utilizando mão-de-obra terceirizada, por tempo determinado, por hora, por produção, sob forma de prestação de serviços por autônomos ou microempreendedores individuais³³, que passa a ser utilizada apenas no momento em que se faz necessária, reduzindo os vínculos de longo prazo com todas as proteções sindicais e direitos previsto em lei³⁴. Por isso, “o sistema de metabolismo social do capital necessita cada vez menos do trabalho estável e cada vez mais das diversificadas formas de trabalho parcial ou part-time, terceirizado” (ANTUNES, 2002, p. 175), conseqüentemente promovendo uma transformação na estrutura do mercado de trabalho e inclusive pressionando o Estado a rever as legislações de proteção ao trabalhador³⁵.

³³ Microempreendedor individual é a pessoa que trabalha por conta própria e que se legaliza como pequeno empresário (BRASIL, 2016)

³⁴ Dentre o pacote de reformas da legislação trabalhista no país, tramita a PEC 287/2016, que altera os arts. 37, 40, 109, 149, 167, 195, 201 e 203 da Constituição, para dispor sobre a seguridade social, aumentando o tempo de contribuição e modifica as regras do cálculo para o benefício.

³⁵ Exemplos do caso brasileiro são Propostas de lei que visam a revisão da Consolidação das Leis de Trabalho de forma a dar mais autonomia na “negociação” entre empregador e empregado como PL 4193/2012; PL 427/2015; PL 1875/2015; PL 7341/2014; PL 8294/2014; PL 3785/2012; PL 5019/2009; PL 2820/2015, entre outros.

Dessa forma, como consequência da alteração nos padrões de contratação, a oferta de postos de emprego integral e protegido juridicamente diminuem progressivamente, aumentando a taxa de desemprego em todo mundo que se caracteriza como estrutural, impactando todos os segmentos da economia e atingindo desde os trabalhadores não qualificados até os que possuem altos graus de qualificação (MESZÁROS, 2007), alterando significativamente a configuração do mercado de trabalho.

No contexto da “flexibilidade”, Harvey (2002) explicita que o mercado de trabalho está organizado da seguinte forma: há um grupo seletivo central (que diminui cada vez mais) de postos de trabalho que conferem maior segurança no emprego, perspectivas de promoção e que demandam maior qualificação geral; e na periferia, existem as ofertas de trabalho em tempo integral que exigem habilidades facilmente encontradas no mercado, ligadas à tarefas rotineiras e pouco especializadas e em tempo parcial, contratos por tempo determinado, temporário, subcontrato, terceirizado, sem segurança alguma e requerendo baixíssima qualificação. Entretanto, o processo de precarização do trabalho é tão intenso que podemos identificar modalidade de contratação precária no próprio grupo seletivo central denominado por Harvey, que conta com atividade profissionais que exigem ultra especializações, mas também negligenciam direitos trabalhistas como aposentadoria integral e contratos de trabalho estáveis.

Um número cada vez maior de pessoas no mundo encontra-se nas colocações profissionais da periferia do mercado de trabalho, que se amplia a partir do processo hegemonicamente chamado de “globalização” termo que descreve “de maneira supostamente neutra a crescente mobilidade e fluidez de capitais” (FONTES, 2010, p.154). Por considerarmos que o termo obscurece a realidade, consideramos mais adequado utilizar o conceito de “capital-imperialismo” que se refere a “forma da expansão do capitalismo na segunda metade do século XX, e se espalhou nas sociedades secundárias, nas quais se implantou a partir de condições de forte dependência, embora de maneira desigual segundo os países” (FONTES, 2010, p.216).

Essa é uma situação que cria uma fluidez ainda maior nas relações de trabalho, pois condiciona circulação de

trabalhadores pelo mundo e os padrões necessários de formação. Nesse contexto, e diante do aumento das estatísticas de desemprego ou subemprego, coloca-se a responsabilidade individual, daquele que não estudou o suficiente, não se formou na área adequada, se recusou a mudar de localidade, não possuiu o perfil adequado. Mas na verdade, o que essa ideia elide, é a exigência capital-imperialista de profissionais multifuncionais, disciplinados, estandardizados e facilmente recicláveis e substituíveis, disponíveis para serem utilizados de forma fluida, conforme a demanda variável de tempo e lugar dos empregadores (CASTRO, 2004).

É nessa conjuntura “flexível” que os indivíduos constroem seus projetos profissionais. Considerando que o desenvolvimento desigual e combinado mantém e cria diversas possibilidades de inserção no mercado de trabalho, que vão desde os poucos postos de trabalho estáveis, até ofertas laborais vulneráveis e precarizadas, percebemos um aumento progressivo da competição entre os próprios trabalhadores que buscam melhores condições de integração ao contexto laboral. Com as possibilidades restritas de ascensão laboral, confirma-se a ideia de que cada trabalhador deveria preocupar-se com sua “empregabilidade”, ou seja, em ser competitivo perante os demais, responsabilizando-se por desenvolver e apresentar competências (técnicas, comportamentais, intelectuais) que agreguem valor às empresas³⁶. Para ser “empregável”, “a regra é agir de tal modo que os outros queiram se juntar a você, porque você é capaz de criar competências organizacionais, sociais e econômicas que agreguem valor ao produto ou serviço” (MALVEZZI, 1999, p.67). Sendo assim, as situações de fracasso profissional, mais uma vez, são colocadas como responsabilidades dos indivíduos, na medida em que estes não teriam as competências requeridas, a atualização constante

³⁶ Ideia de “agregar valor” relaciona-se à capacidade de diferenciar aquilo que é colocado no mercado, de modo a satisfazer seu cliente. De acordo com Fleury e Fleury (2001), “as competências devem agregar valor econômico para a organização e valor social para o indivíduo [...] ou seja, as pessoas, ao desenvolverem competências essenciais para o sucesso da organização, estão também investindo em si mesmas, não só como cidadãos organizacionais, mas como cidadãos do próprio país e do mundo”.

necessária, a rede de contatos adequada, tampouco o “perfil” preconizado pelo mercado.

Diante da possibilidade restrita de empregos, outra ideia muito difundida como forma dos trabalhadores inserirem-se no mundo produtivo, é desenvolvendo a capacidade de ser “empreendedor” do próprio trabalho. Então, cabe ao indivíduo buscar suas próprias opções de trabalho, de maneira autônoma, criativa, controlando as situações adversas, sendo persistente, motivado, controlando seu próprio destino (COAN; SHIROMA, 2012). Esse movimento vem crescendo no mundo e especialmente no Brasil. Florianópolis, por exemplo, vem sendo chamada pela mídia como “Ilha do Silício” (PATI, 2017), pelo grande crescimento de startups na área de tecnologia na região. De acordo com relatório da Global Entrepreneurship Monitor (GEM), associada à Fundação Getúlio Vargas (FGV) e ao Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), a taxa de empreendedores cresceu de 20,9% em 2002 para 34,5% em 2014. Boa parte dos empreendimentos considerados “estabelecidos” tem baixo faturamento (até R\$ 12.000,00 anual) (47,8%), não possuem registro formal (75%), atuam em segmentos com muitos concorrentes (69,3%) e não geram nenhum emprego (79,5%) (GEM, 2014) e cerca de 27% das micro e pequenas empresas fecham após dois anos de abertura (SEBRAE, 2013). Ou seja, na realidade, tornar-se empreendedor não melhora necessariamente as condições de integração do trabalhador ao mercado flexível, pelo contrário, a torna mais instável.

Nesse contexto, fica bem claro que cabe ao próprio trabalhador dar os rumos do seu desenvolvimento profissional num contexto de insegurança, seja buscando colocações no mercado de trabalho, ou seja, criando seu próprio trabalho. Sendo assim, cabe ao sujeito administrar a própria trajetória profissional, determinando objetivos, elaborando planos, empreendendo ações, criando a ideia de “administração de carreira”, que compreende o planejamento, organização e direção das aspirações, concepções e atitudes individuais, muitas vezes em detrimento dos interesses institucionais (SANTOS, 2008). Por isso, difundem-se os conceitos de “carreira

proteana³⁷” (RAMOS, 2007), “carreira sem fronteiras” (XIKOTA, 2004; SANTOS, 2008), ou “carreira sem limites” (SANTOS, 2008), concepções estas que evidenciam os aspectos transitórios e individualistas em que a carreira profissional deve ser pensada.

Assim sendo, a partir da ótica da individualização, é o próprio sujeito que deve encontrar uma forma criativa de lidar com as adversidades. Ainda que tenha tido dificuldades na formação, na família, na vida social ou financeira, é possível superar os obstáculos e vencer a partir de sua “força de vontade”. Então, surge o discurso de que a ascensão e o sucesso profissional não dependem diretamente do contexto em que se vive, mas sim de características individuais. “Nós somos, de agora em diante, intimados a nos tornar os empresários de nossas próprias vidas” (EHRENBERG, 2010, p. 16), ou seja, existe um culto às capacidades do indivíduo, colocadas como determinantes para este ocupar a posição que deseja. Então, o profissional torna-se “uma marca que se negocia, se vende, se troca e que ‘agrega valor’ [...] que consegue ver num ambiente incerto e turbulento oportunidades para abrir novos mercados e lançar novos produtos” (BENDASSOLLI, 2000) e para isso, depende unicamente de seus talentos individuais.

Nesse contexto de hipervalorização das conquistas individuais, descoladas de qualquer influência social, o sujeito é aquele que fabrica sua própria trajetória, e seu progresso ou fracasso são proporcionais aos seus talentos, esforços e competências. Dessa forma, legitimam-se as desigualdades a partir do princípio meritocrático, ou seja, o desempenho é visto como um critério legítimo de ordenação social, considerando o pressuposto de que todos os indivíduos são iguais, autônomos e tem as mesmas oportunidades, diferindo-se apenas por seus recursos interiores (BARBOSA, 1999). Coadunando-se a essa questão, está a ideologia³⁸ das competências, que ratifica as

³⁷Termo cunhado em analogia ao deus da mitologia grega Prometeu (do grego “premeditação”), que concedeu ao ser humano o poder de pensar e raciocinar, bem como lhes transmitiu os mais variados ofícios e aptidões.

³⁸Ideologia, de acordo com Chauí (2014, p. 53) é “um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros

diferenças de inserção no mercado de trabalho a partir das competências desenvolvidas individualmente. De acordo com Chauí (2014, p. 57), a ideologia das competências

oculta a divisão social das classes, mas o faz com a peculiaridade de afirmar que a divisão social se realiza entre os competentes (os especialistas que possuem conhecimentos científicos e tecnológicos) e os incompetentes (os que executam as tarefas comandadas pelos especialistas). A ideologia das competências realiza a dominação pelo descomunal prestígio e poder do conhecimento científico-tecnológico [...]

Portanto, percebemos que as competências aparecem como valores-fetiche³⁹, conforme indica Alves (2008), que movem as individualidades de classes e ocultam a dimensão histórica das questões. Utilizando tais valores-fetiche para explicar a realidade, se obtém conhecimento apenas da aparência, permanecendo na pseudoconcreticidade (KOSIK, 1976), elidindo as relações reais de produção da vida entre os homens concretos. Ao realizar uma análise de totalidade, histórica e concreta, percebe-se que as relações sociais se

de uma sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo e regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes, a partir das divisões na esfera da produção econômica.

³⁹ Fetiche é um “objeto animado ou inanimado, feito pelo homem ou produzido pela natureza, ao qual se atribui poder sobrenatural e se presta culto” (FERREIRA, 1999). O termo valor-fetiche foi defendido por Alves (2003, p. 35) para designar “nexos ideológicos do novo produtivismo que se disseminam pela sociedade burguesa”. Segundo o autor, esses valores-fetiche são inovações sócio-metabólicas que compõem o processo de reestruturação produtiva.

organizam a partir da forma de produzir a vida humana e não o contrário. De acordo com Marx (1996, p. 23),

na produção social da sua vida, os homens entram em determinadas relações, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada etapa de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. [...] condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral.

O contexto que condiciona os processos da vida social no atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas materiais é modo de produção capitalista, no qual o trabalho se afasta da sua dimensão ontológica, para se manifestar em sua dimensão histórica, como meio de sobrevivência, como forma de atendimento de necessidades básicas de reprodução e existência alienado de seu sentido original de transformação da natureza. Sendo assim, o trabalho não é mais vivido como elemento de mediação de primeira ordem⁴⁰, no qual o homem transforma a natureza e transforma a si próprio, sendo síntese de uma atividade adequada a um fim, produzindo valor-de-uso (apropriação da natureza para satisfação das necessidades humanas), mantendo-se incorporado ao produto, subordinado ao planejamento e à vontade de quem o produziu (MARX, 1996).

Na sua dimensão histórica, o trabalho no contexto capitalista está subordinado ao acúmulo de capital e não ao atendimento das necessidades humanas. Isso porque, nesse tipo de mediação de segunda ordem⁴¹, as relações se estabelecem

⁴⁰ O trabalho é a mediação fundamental entre homem e natureza (MESZÁROS, 2006).

⁴¹ Meszáros (2006, p. 78, grifo do autor), esclarece que a instituição da propriedade privada, a divisão social do trabalho e o intercâmbio das

para manutenção da propriedade privada, de modo que a organização social se estabelece a partir da cisão entre os detentores das propriedades (meios de produção) e aqueles que foram expropriados, possuindo apenas sua força de trabalho que precisa ser vendida para garantir a sobrevivência. Dessa forma, os elementos que compõem o trabalho se reorganizam, pois, os instrumentos e objetos de trabalho estão sob o domínio privado e o fim último do trabalho não é apenas produzir seu valor-de-uso e sim, criar valor-de-troca. Destarte

o produto é propriedade do capitalista, não do produtor imediato, o trabalhador. O capitalista paga, por exemplo, o valor diário da força de trabalho. Sua utilização, como a de qualquer outra mercadoria, por exemplo, a de um cavalo que alugou por um dia, pertence-lhe durante o dia. Ao comprador pertence o uso da mercadoria, e o possuidor da força de trabalho apenas cede realmente o valor-de-uso que vendeu, ao ceder seu trabalho. Do seu ponto de vista, o processo de trabalho é apenas o consumo da mercadoria que comprou, a força de trabalho, que só pode consumir adicionando-lhe meios de produção. O processo de trabalho é um processo que ocorre entre coisas que o capitalista comprou, entre coisas que lhe pertencem (MARX, 1996, p. 320).

Nesse sentido, o foco da produção no modo capitalista se desloca do objetivo de apenas gerar valor-de-uso, pois na circulação de mercadorias, este apenas é válido se incorporado ao valor-de-troca. Então, para gerar lucro, o produto na forma de mercadoria precisa ter o valor-de-troca mais elevado do que o conjunto dos valores de todos os recursos utilizados (maquinário, matéria prima, mão-de-obra), gerando um valor excedente chamado de mais-valia (MARX, 1996). Sendo assim, o que é produzido por meio do trabalho está à serviço da produção de

mercadorias se instituem as mediações de segunda ordem que são “*historicamente específicas* da automediação *ontologicamente necessária* [...] como forma específica, *alienada*”.

valores excedentes, que podem ocorrer por meio da mais-valia absoluta (quando existe uma extensão da jornada de trabalho para então gerar a produção de maior quantidade de produtos) ou da mais-valia relativa (quando são inseridas nas relações de produção máquinas e instrumentos que podem potencializar, otimizar o tempo de trabalho, gerando uma intensificação de atividades e produzindo maior quantidade de produtos) (MARX, 1996).

O valor da força de trabalho e o valor que ela cria no processo de trabalho são, portanto, duas magnitudes distintas [...] O possuidor do dinheiro pagou o valor diário da força de trabalho; pertence-lhe, portanto, o uso dela durante o dia, o trabalho de uma jornada inteira. A manutenção quotidiana da força de trabalho custa apenas meia jornada, apesar de a força de trabalho poder operar, trabalhar uma jornada inteira, e o valor que sua utilização cria num dia é o dobro do próprio valor-de-troca. Isto é uma grande felicidade para o comprador, sem constituir injustiça contra o vendedor. (MARX, 1996, p. 336).

Dessa maneira, o que importa não é o parâmetro qualitativo do processo de trabalho segundo seu objetivo e conteúdo, mas sim sua dimensão quantitativa, na relação entre quantidade de tempo trabalhado, de insumos utilizados e de produtos produzidos. Conseqüentemente, o próprio trabalhador torna-se mercadoria como o produto que produziu, sendo elemento que está direcionado para o mercado, para venda, sendo reduzido a um valor traduzido em dinheiro. Na realidade, o vendedor da força de trabalho, como o de qualquer outra mercadoria, realiza seu valor-de-troca e aliena seu valor-de-uso (MARX, 1996), tendo seu preço determinado pelas leis da oferta e da procura como qualquer outra mercadoria.

Nessa perspectiva, o trabalhador e seu trabalho se objetificam (que se tornam objetos), se alienam, se separam. Institui-se uma divisão entre o homem e o processo totalizante do trabalho. Destituído da posse dos meios de produção, na

condição de proletário, o homem não mais planeja seu próprio ritmo de trabalho, as matérias-primas que irá utilizar, como irá proceder. No seio das relações capitalistas, o trabalho não é voluntário, mas compulsório, sob domínio de outra pessoa.

O trabalhador trabalha sob o controle do capitalista, a quem pertence seu trabalho. O capitalista cuida em que o trabalho se realize de maneira apropriada e em que se apliquem adequadamente os meios de produção, não se desperdiçando matéria-prima e poupando-se o instrumental de trabalho, de modo que só se gaste deles o que for imprescindível à execução do trabalho. [...] Comprou a força de trabalho por prazo determinado. Empenha-se por ter o que é seu. Não quer ser roubado (MARX, 1996, p. 347).

Ao trabalhador, não mais pertence o produto de seu trabalho. Ele não mais se humaniza pelo que produz, pelo contrário, o produto de seu trabalho torna-se alheio, com poder independente, sem relação com o seu produtor, pois dele não pode se apropriar (MARX, 1989). Por conseguinte, o trabalhador não se humaniza, mas se objetifica no que produz: “quanto mais o trabalhador se gasta trabalhando, tão mais poderoso se torna o mundo objetivo alheio que ele cria frente a si, tão mais pobre se torna ele mesmo e seu mundo interior” (MARX, 1989, p. 150).

A partir do momento que a atividade do próprio trabalho pertence a outro, ele não é mais visto como atividade vital, mas apenas um meio para manutenção da sua existência, reduzindo seu potencial criador, antecipador, transformador. Dessa maneira, o indivíduo passa a “existir primeiro como trabalhador e, segundo, como sujeito físico” (MARX, 1989, p.152), pois é a venda de sua força de trabalho que permite a própria sobrevivência, sendo que o trabalho é visto apenas como meio para obtenção de algo. Por isso, o homem não se vê mais parte da natureza, mas se percebe individualmente, de modo parcelar e essa visão fracionada e individualizante produzida pela alienação influencia diretamente na relação com os outros homens, pois “o que /vale/ para a relação do homem com seu trabalho, com o produto do seu trabalho e consigo mesmo, isto

vale para a relação do homem com o outro homem, bem como com o trabalho e o objeto de trabalho do outro homem” (MARX, 1989, p. 158). Ou seja, a alienação objetifica inclusive a relação entre os homens, com seu próprio gênero humano. Então, a partir do estabelecimento da alienação do trabalho, as relações entre os homens também se tornaram reificadas, coisificadas, fetichizadas.

Dessa maneira, o individualismo se caracteriza como uma marca das relações sociais constituídas a partir do modo de produção capitalista. E como projeto histórico de expansão do capital, as formas de exploração do trabalho humano vão mudando em sua aparência, mas continuam produzindo mais-valia em sua essência. Isto posto, o crescimento do trabalho por conta própria, de forma empreendedora e autônoma, pode parecer a princípio uma alternativa de projeto profissional que liberta o indivíduo da submissão da venda da força de trabalho a outrem e confere liberdade de determinar sua própria forma de trabalhar. Entretanto, paradoxalmente, ao analisar as relações constituídas na compra e venda de mercadorias, a sujeição ao capital está também ao produto que deve ser produzido para ter “aceitação no mercado”, a quantidade necessária a ser “entregue aos clientes” e em decorrência disso, o ritmo de trabalho necessário para dar conta dessa demanda, os recursos que terá que adquirir para produção. Ou seja, ainda assim, as atividades humanas permanecem sendo organizadas a partir da lógica do mercado, não criando mais-valia diretamente, mas contribuindo para acumulação do capital.

Nesse sentido, Castro (2006, p. 81) indica que o processo de

redução do assalariamento contribui para ocultar ou dissimular a exploração capitalista, porque dissocia a produção de trabalho e valor excedente da sua apropriação pelo capital, operando, assim, uma transfiguração que transfere para as esferas da circulação e da ‘justiça comutativa’ as operações de uso produtivo de capacidades humanas de trabalho (forças de trabalho), aparentemente autônomas, mas, de fato,

inseridas tangencialmente no movimento global de valorização do capital.

Nessa perspectiva, é por meio das atividades empreendedoras que se agudiza o processo de exploração do trabalho, pois o indivíduo passa a não ter segurança alguma conferida por um contrato de trabalho e concorre com empresas com um lastro de capital muito maior no mercado.

Sendo assim, o processo de desenvolvimento das forças produtivas complexifica as relações de trabalho, criando novas ideologias e forjando subjetividades, tornando cada vez mais difícil a visualização de que o trabalho no contexto capitalista se afasta da sua dimensão humanizadora e se coloca como reificação, exploração. Considerando que a consciência é expressão da forma como cada indivíduo se apropria do conjunto de relações sociais nas quais está inserido, a ofensiva do capital não se restringe apenas ao trabalho e à produção propriamente dita, mas à formação das consciências individuais.

Não por acaso aquilo que a juventude quer de seu futuro tem sido objeto de preocupação de diversos segmentos da sociedade e um sem número de ações educativas têm sido desenvolvidas com a intenção de auxiliar as novas gerações a elaborar seus projetos. Organizações sem fins lucrativos, vinculadas a grandes empresas como a Fundação Lemann⁴² e Fundação Telefônica⁴³ fazem pesquisas e recomendações de atividades a serem realizadas com os jovens em escolas para que estes possam ser orientados. Além disso, a lei 13.415\2017 que instituiu a Reforma do Ensino Médio também prevê que

Art. 35A § 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho **voltado para a construção de seu projeto de vida** e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. (BRASIL, 2017)

⁴² <http://www.fundacaolemann.org.br/projeto-de-vida/>

⁴³ <http://fundacaotelefonica.org.br/inovaescola/projeto-de-vida.html#caminhos>

Nesse sentido, podemos considerar que os projetos da juventude são foco de atenção, numa perspectiva de amoldamento subjetivo à lógica do capital. Com as condições materiais alienantes e a “tempestade ideológica’ de valores, expectativas e utopias” (ALVES, 2008, p. 94), os trabalhadores passam a aceitar as relações tais quais estão estabelecidas e adaptam-se a elas. Nesse sentido, por mais que a construção dos projetos profissionais seja um processo individual, que considera desejos e interesses pessoais, eles (os projetos profissionais) não estão apartados do contexto de relações sociais de produção da vida (até por que os próprios desejos e interesses se constituem nas relações sociais entre os homens!), ainda que os sujeitos concretos não percebam isso. Assim sendo, no próximo capítulo serão apresentados os dados empíricos produzidos a partir da realização de entrevistas, grupos focais e aplicação de questionários com jovens estudantes de escolas do maciço do Morro da Cruz, que permitirão compreender quais são e de que forma se constituem seus projetos profissionais.

3. PROJETOS PROFISSIONAIS DOS JOVENS ESTUDANTES DE ESCOLA PÚBLICA LOCALIZADAS NO MACIÇO DO MORRO DA CRUZ

3.1 DE QUE JOVENS ESTAMOS FALANDO?

A juventude é uma categoria social (e não natural!) que se caracteriza pela heterogeneidade, pela multiplicidade proveniente das determinações de classe (inclusive dentro da mesma classe), gênero, etnia, por diferenças produzidas pelas condições educacionais e culturais, e pela relação que estabelece com outras gerações, em especial com o universo adulto e sua inserção nele. Spósito (2003, p.10), indica que

[...] é preciso compreender que a categoria sociológica “juventude” encerra intrinsecamente uma tensão que não se resolve: ela é ao mesmo tempo um momento no ciclo de vida, concebido a partir de seus recortes socioculturais e *modos de inserção* na estrutura social. Não se trata, portanto, de optar por um dos pólos [...] mas de recuperá-los, assumindo o caráter inelutável desta tensão.

Para Spósito (2003 apud ABAD, 2003), falar sobre juventude implica distinguir a **condição juvenil** (a maneira como a sociedade constitui e significa esse momento do ciclo de vida), de **situação juvenil** (os diferentes percursos que os sujeitos na condição juvenil experimentam a partir dos mais diversos recortes: classe, gênero e etnia, entre outros). Assim, o simples recorte demográfico de faixa etária não é o suficiente para compreender todos os aspectos socioculturais presentes nessa etapa do ciclo da vida.

Considerando a juventude como um período que compõe o processo de desenvolvimento humano, a atividade

dominante⁴⁴ nessa fase está na “unidade contraditória entre *atividade de estudo profissionalizante* e a *atividade produtiva*, destacando que a predominância de uma delas ocorre pela determinação da posição que o jovem ocupa em relação aos meios de produção” (ABRANTES; BULHÕES, 2016, p. 242, grifo dos autores). Ou seja, a condição de ser jovem relaciona-se à entrada do sujeito no mundo do trabalho, por meio da atividade de formação profissional, que pode ocorrer no trabalho ou em instituições educativas. Então, é necessário compreender a “relação com o trabalho, ou seja, a luta por autonomia e pela possibilidade de realização de uma atividade socialmente produtiva” (ABRANTES; BULHÕES, 2016, p. 247), não analisada apenas pela dimensão subjetiva, mas a partir das relações sociais constituídas pelas condições objetivas. Por isso a importância de compreendermos as experiências concretas nas quais a juventude se produz, articulando expectativas, o universo cultural, trajetórias, modos de pensar e agir com as condições materiais e concretas nas quais esses jovens estão inseridos.

Nesse sentido, é necessário considerar quais são as características do espaço social que os jovens participantes dessa pesquisa compartilham: as escolas inseridas nas comunidades dos morros e encostas de Florianópolis. Por isso, vamos proceder à descrição dos dados obtidos por meio das técnicas de coleta de dados escolhidas para produção dos dados da pesquisa. Dos 523 jovens que responderam à pesquisa, 38,2% estavam cursando o 1º ano, 32,1% no 2º ano e 29,8% no 3º ano. É possível perceber que o número de estudantes diminuiu 21,8% entre o início e o término do Ensino Médio nas escolas, campo da pesquisa. Esse percentual é bem superior ao déficit no número de matrículas entre a inserção e conclusão dessa etapa de ensino nas escolas da cidade de Florianópolis (13,7%), e no Estado de Santa Catarina (0,9%) (INEP, 2016), revelando que os jovens que estudam nas escolas desta região mais empobrecida da capital do estado têm maiores chances de não concluir a formação de nível médio no tempo determinado.

A maioria dos jovens participantes da pesquisa frequenta a escola no período matutino (39,8%), seguidos do noturno

⁴⁴Atividade dominante é aquela que permite ativar transformações no modo característico de o indivíduo vincular-se à realidade (ABRANTES; BULHÕES, 2016).

(26,8%), vespertino (20,3%) e integral⁴⁵ (13,2%). Cerca de metade dos participantes é do sexo feminino (49,3%) e outra metade do sexo masculino (46,1%)⁴⁶. Os dados também revelaram que 67,5% da amostra possui idade entre 15 e 17 anos, proporção esta que é inferior aos 79,7% dos estudantes da cidade de Florianópolis com a mesma faixa etária no Ensino Médio e 82,9% do Estado de Santa Catarina (INEP, 2016), indicando que as escolas pesquisadas possuem maior índice de distorção idade-série (aproximadamente 32,5% dos jovens moradores de territórios do maciço do Morro da Cruz em processo de escolarização encontram-se nessa condição).

Em relação à etnia, cerca de 48,8% identificam-se como brancos e 39,8% como negros ou pardos e cerca de 8% dos participantes não declarou a etnia à qual pertence, outros 3,1% indígenas e 0,4%, asiáticos. Tais dados destoam daqueles relativos ao Censo Escolar do último ano (INEP, 2016), no qual 40,3% dos estudantes da cidade de Florianópolis indicam-se brancos, 8% negros ou pardos e 51,5% não declaram a etnia. Segundo dados do Censo de 2010 (IBGE 2010), Santa Catarina é o Estado com menor proporção de negros do Brasil (apenas 15,35%) e na região de Florianópolis, apenas 13,9% da população se autodeclara negra, contrastando mais de um quarto dos jovens sujeitos da pesquisa, indicando que há maior proporção de não-brancos nas periferias.

Da pesquisa, apenas 16% dos participantes da pesquisa responderam a localidade em que moram (José Mendes, Caieira, Alto Pantanal, Morro da Caixa, Costeira, Morro da Cruz, Morro do Horácio, Mariquinha, Monte Serrat, Saco dos Limões, Serrinha, Vargem do Bom Jesus). Apesar dos profissionais que atuam na coordenação dos colégios indicarem que a maioria dos estudantes reside nos morros, os jovens evitam falar disso. Esse fato ficou explícito na fala de um dos jovens entrevistados:

Eu moro... Eu ia falar nome de morro, mas eu não moro no morro assim, eu moro perto do morro do 25... Sabe lá perto do Mc Donald's tem uma pracinha, e tem um morro

⁴⁵Os estudantes em período integral fazem parte do Ensino Médio Inovador, oferecido pela escola D.

⁴⁶4,6% não respondeu à pergunta que se refere ao sexo.

ali? Então, eu moro por lá. (Entrevistado 4 – Escola A)

Fica evidenciado que o entrevistado evitou confirmar que mora no morro. É comum que esse “eufemismo” da localização em que reside ocorra, pois há um grande preconceito em relação àqueles que moram nas periferias, como descrevem outros jovens:

Porque a questão de tu nascer em uma comunidade pobre, carente, a questão de ser pobre, a questão de ser negro é mais forte ainda, parece que fica tudo mais difícil, sabe? Eu fiz duas entrevistas de emprego, o cara já chega, o cara assim oh, teve uma que tinha, eu tinha 13 anos, tinha 28, 29 pessoas dentro de uma sala, tinha 4 negros. O primeiro o cara foi, o primeiro guri tinha 16 anos, ele olhou assim, ele disse assim pra mim: “Negão, a gente não vai conseguir não véio!” Ele falou bem assim pra mim, eu digo: “Por que cara?” “Ah negão, acho que olha, acho que negão aqui não entra, véio.” Eu disse: “Deixa de ser tolo!” Quando eu fui dar entrevista, o cara já olhou assim pra mim, já abaixou a cabeça assim, ele fez bem assim, ele pegou a caneta, ele botou a mão no rosto e disse assim: “Tá, qual o teu nome?” Gabriel⁴⁷ ... **“Onde é que tu mora?” “ Ah eu moro no morro da queimada”, todo mundo disse pra mim mudar, [...] ah, ele fez mais umas duas perguntas e me mandou embora. A questão de tu ser pobre, tu morar em uma comunidade que é carente e de ser negro véio, é mais difícil ainda [...]** (Entrevistado 3, Escola C)

[E1] Eu trabalhei em um emprego, **no meu último emprego, eles não falavam, mas**

⁴⁷Nome fictício adotado para preservar a identidade do participante da pesquisa.

dava para ver que por causa que eu morava no morro, entendeu? Eles ficavam meio assim, desconfiados, aí era bem ruim. (Estudantes do Grupo Focal, Escola B)

[E1] **Sim, eu sofri bastante assim por eu morar em uma comunidade do Morro da Queimada.** E as pessoas assim, quando me conheciam me elogiavam e tal, mas depois que eu começava a contar um pouco da minha história, **algumas me tratavam mal se afastavam**, até alguns colegas de serviço não conversavam mais comigo, por eu também tá estudando em escola pública, e foi bastante assim, só as pessoas mesmo que tinham consciência do que era que ficaram assim perto de mim, que me tratavam bem, porque o resto eram só pessoas que, como eu já disse estavam ali pelo dinheiro, e **que classificavam as pessoas.**

[E2] Há um impacto, há um impacto sim, isso influencia bastante, porque, tipo assim, se eu falo assim: **poh eu moro no Ingleses, então decerto esse garoto, decerto tem uma boa estrutura, não tem essas tragédias esses casos que tem em uma comunidade carente como é a nossa, o Morro da Queimada, onde tu encontra, onde tu encontra tráfico de drogas, onde tu vê toda hora um cara andando com uma pistola pra baixo e pra cima, onde é que tu escuta bala toda madrugada,** isso há um impacto né, então eles acham assim: **Ah, lá tem droga decerto essa aí também é um baita de um maconheiro, então esse aí também de certo tá no tráfico também, esse aí decerto tem uma pistola dentro de casa, esse aí decerto os parentes dele são tudo mandante do tráfico de drogas, há uma influência por morar em uma comunidade carente, entendeu.** Isso influencia bastante. (Estudantes do Grupo Focal, Escola A)

Como podemos perceber no relato dos jovens, as dificuldades de acesso a empregos, por exemplo, são maiores para as pessoas que moram em comunidades empobrecidas na periferia, que são socialmente vistas como “locais perigosos”, que abrigam apenas “bandidos” e “traficantes”. E se conseguem uma colocação profissional, também vivenciam situações de preconceito e exclusão por parte de seus colegas de trabalho. Além das dificuldades geradas na relação com as demais pessoas que não moram na periferia, evitar falar que mora no morro pode esconder um sofrimento ético-político⁴⁸, considerando que a desigualdade social objetivada pela necessidade de residir no morro cerceia experiências de mobilidade e de expressão da vontade, impondo diferentes formas de humilhação que podem produzir intenso sofrimento (SAWAIA, 2009) e um desejo de negação.

Os dados demográficos da pesquisa ainda revelam que a maioria dos jovens mora próximo à escola (51,3% indicam que estudam na escola por ser a mais próxima de casa), e reside com os pais (65,4%). Os demais moram com outros familiares (11,7%), apenas com a mãe (11,1%), namorado(a)/esposo(a) (4,5%), apenas com o pai (2,3%), amigos (1%) ou sozinho (1%). Tais dados demonstram o movimento de rompimento com o mito de que os jovens que moram em comunidades empobrecidas possuem apenas famílias desestruturadas (na ausência de um dos progenitores), considerando que mais de dois terços dos jovens indicam morar com pai e mãe.

⁴⁸Termo cunhado por BaderSawaia, que se distingue do “sofrimento ontológico a que todos os seres vivos estão sujeitos, ao qual se soma. Trata-se de sofrimento/paixão, gerado nos maus encontros caracterizados por servidão, heteronomia e injustiça, sofrimento que se cristaliza na forma de potência de padecimento, isto é, de reação e não de ação, na medida em que as condições sociais se assim mantêm, transformando-se em um estado permanente da existência. É o sofrimento, por exemplo, do homem em situação de pobreza que, amedrontado, fraco e muitas vezes deslumbrado com a vida de luxo, vive a ilusão de liberdade e espera recompensas, ou mesmo remete a possibilidade de felicidade e liberdade sempre ao futuro (SAWAIA, 2009, p. 364).

No que se refere à renda⁴⁹, observamos que cerca de um terço dos jovens possui rendimento familiar baixo, outro terço rendimento médio e quase um quinto indica não saber qual é a renda familiar.

Tabela 3 – Níveis salariais

Faixa Salarial	Percentual de Jovens
Baixa (até 2 salários mínimos)	31,5%
Média (mais de 2 e menos de 6 salários mínimos)	34,3%
Alta (mais de 6 salários mínimos)	8%
Não tem renda fixa	2,6%
Não Sabe	22,1%
Não respondeu	1,4%

Fonte: Elaboração das autoras, 2017.

Considerando os dados do Censo Demográfico do IBGE, o salário médio mensal dos trabalhadores formais de Florianópolis em 2014 era de 4,8 salários mínimos (figurando entre as capitais com maior renda *per capita* no país). Isso significa que a população do maciço do Morro da Cruz não faz parte da parcela da população com os melhores salários e, conseqüentemente, não possui condições de usufruir dos benefícios da capital litorânea que são propagandeados pela mídia. Inclusive, a população residente na região das encostas do centro é principalmente constituída de pessoas migrantes que vieram em busca de trabalho e melhores condições de vida. Isso fica evidente nos dados da pesquisa que explicitam o fato de 42,6% dos jovens indicarem que migraram para cidade⁵⁰. A

⁴⁹Renda tomando como referência o salário mínimo praticado em 2014 (ano de aplicação do questionário), de R\$ 724,00.

⁵⁰Cabe indicar que dos 57,4% dos jovens que indicaram ser naturais de Florianópolis, não foi questionado que seus pais também eram nascidos na cidade. A partir do aprofundamento realizado por meio das 11

origem deles é principalmente de outras cidades da região Sul (62,8%), seguidas das regiões Nordeste (16,1%), Sudeste (10,1%), Norte (4%) Centro Oeste (3,5%) e outros países (2,5%). A mudança de cidade, conseqüentemente, impacta no processo de escolarização desses jovens. Não por acaso, a mudança de cidade foi o principal fator indicado pelos jovens para alteração de escola (cerca de 47,9% deles mudou até 2 vezes de colégio). Outro dado que chama atenção, por se opor ao que a mídia propaga como senso comum, é que 62,3% dos participantes da pesquisa não participa de nenhum Programa Social, ou seja, não recebe nenhum benefício governamental para incremento da renda familiar.

Quanto ao tipo de trabalho dos pais, podemos perceber que as principais ocupações são na área do comércio e serviços (19,8%), da construção civil (10,6%), como domésticos não remunerados (10,6%), em ocupações elementares (10,6%) (como auxiliar de limpeza, pedreiro, diarista) e desempregados (11,2%).

Tabela 4: Trabalho dos pais

Classificação	Percentual de Jovens
Trabalhadores dos Serviços, Vendedores do Comércio e Mercados	19,8%
Desempregado(a)	11,2%
Doméstico(a) Não Remunerado(a)	10,6%
Trabalhadores Qualificados, Operários e Artesãos da Construção, das Artes Mecânicas e Outros Ofícios	10,6%
Ocupações Elementares (ex. auxiliar de limpeza, pedreiro, diarista)	10,6%
Profissionais das Ciências e Intelectuais	8,1%
Indicou a empresa e não a função	5,5%
Aposentado(a)	4,9%

entrevistas, percebe-se que 5 deles são migrantes e outros 5 são filhos de migrantes.

Trabalhadores do Apoio Administrativo	4,7%
Membros das Forças Armadas, Policiais e Bombeiros Militares	3,1%
Técnicos e Profissionais de Nível Médio	2,4%
Proprietários de Pequenos Negócios	2,0%
Diretores e Gerentes	1,6%
Funcionário(a) Público(a)	0,6%
Falecidos	0,6%
Outras ocupações não especificadas	0,6%
Não Sabe	1,8%

Fonte: elaboração das autoras, 2017.

Considerando os dados do 4º trimestre de 2016 da distribuição de ocupação total por setor em Florianópolis realizada pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE, 2017), percebemos que as áreas dos serviços e do comércio são as que realmente têm maior participação na taxa de ocupação total dentre as ocupações disponíveis na cidade (40,35% e 18,18% respectivamente, totalizando 58,53% de taxa de ocupação). Entretanto, a área de construção civil ocupa a última posição na distribuição da taxa de ocupação de Florianópolis: com apenas 6,95% e é a área com maior taxa de informalidade no estado de Santa Catarina, com 40,73% de postos informais. Além disso, no estado de Santa Catarina, apenas 2,85% da população estava ocupada com atividades domésticas não remuneradas no 4º trimestre de 2016. E a taxa de desocupação em Florianópolis no mesmo período foi de 6,8%. Além disso, as atividades pertencentes às ocupações elementares mais indicadas fazem parte das 50 ocupações que tiveram maior número de demissões no final de 2016 na cidade de Florianópolis. Sendo assim, percebemos que os pais dos jovens participantes da pesquisa encontram-se em situação mais vulnerável em comparação com a população da cidade de Florianópolis e do estado de Santa

Catarina, já que boa parte atua em áreas com alto índice de informalidade e grande taxa de desocupação. Os tipos de ocupação dos pais têm relação direta com o nível de escolaridade, que é eminentemente baixa e média, conforme explicitado na tabela a seguir:

Tabela 5: Níveis de escolaridade dos pais

Nível de escolaridade	Pai	Mãe
Baixa (Não alfabetizados, Ensino Fundamental incompleto e Ensino Fundamental completo)	30,8%	41,8%
Média (Ensino Médio incompleto e Ensino Médio completo)	36,3%	31,6%
Alta (Ensino Superior incompleto e Ensino Superior completo)	12,45	13,8%
Não Especificou	20,6%	12,7%

Fonte: elaboração das autoras, 2017.

A partir dos dados, observamos que quase um terço dos pais e dois quintos das mães possuem baixa escolaridade. Quando nos referimos à escolaridade média, verificamos que há um percentual ligeiramente maior de pais com essa escolaridade do que mães (36,3% e 31,6% respectivamente). Tais dados destoam daqueles publicados no Censo de 2010 (IBGE), que indicam a escolaridade das pessoas com 25 anos ou mais responsáveis pelo domicílio e seu(sua) companheiro(a):

Tabela 6: Níveis de escolaridade dos pais de maneira geral

Nível de escolaridade	Responsável pelo domicílio	Companheiro(a)
Baixa (Não alfabetizados, Ensino Fundamental incompleto)	22,26	22,71
Média Baixa (Fundamental completo e Ensino Médio incompleto)	12,13	14,16

Média Alta (Ensino Médio completo e Ensino Superior incompleto)	31,53	33,70
Alta (Ensino Superior completo)	33,99	29,35
Não Especificou	0,9	0,9

Fonte: adaptado de IBGE (2010) pelas autoras, 2017.

Ao comparar os dados da pesquisa com os do Censo de 2010, percebemos uma imensa disparidade em relação ao nível de escolaridade dos pais (provavelmente responsáveis pelo domicílio) moradores da região do MMC em relação à população geral de Florianópolis. Apesar da classificação ser realizada de forma um pouco diferente, verificamos que mais de um terço da população que chefia a casa possui Ensino Superior completo, enquanto pouco mais de 10% dos pais dos jovens participantes da pesquisa alcançam tal nível de escolaridade. O inverso é visível no nível de escolarização baixa, que é menor na população geral de Florianópolis e maior na região do maciço. Tais dados revelam que os lares nessa região mais empobrecida possuem escolaridade muito inferior, quando comparado com a população geral de Florianópolis.

Ao considerar o fato de que todos os jovens participantes da pesquisa frequentam o Ensino Médio, podemos afirmar que pelo menos dois terços deles já estão superando a escolaridade dos pais. Esse desejo de ir além da formação dos pais aparece na fala de um dos jovens entrevistados:

Meu pai sempre construiu prédio e eu gosto por causa disso. [...] Foi ele que me influenciou a fazer Engenharia. [...] Ele falou: 'Acho melhor você fazer engenharia civil'. Mas eu também já queria fazer. **Sempre tem que procurar o melhor né?** (Entrevistado 3, Escola B)

Quando questionados nos grupos focais sobre os motivos pelos quais os jovens estão estudando mais que os pais, estes indicam que era difícil para seus progenitores conciliarem as exigências do trabalho e da família:

[E1] Porque antes eles cuidavam de nós, né?
Não tinham tempo de estudar.

[E2] **Meu pai não tinha nem tempo para estudar, minha mãe cuidava de nós.**

[E3] Minha mãe cuidava de cinco (filhos). **Ou é o estudo ou é o serviço.** (Estudantes Grupo Focal – Escola A)

Também atribuem o aumento na exigência de escolarização atualmente:

Porque os serviços hoje em dia só estão pedindo o segundo grau. Tipo, hoje na COMCAP pede Ensino Médio. (Estudante Grupo Focal – Escola A)

Este aumento da exigência em relação ao nível de escolarização (mesmo para realização de atividades simples e elementares) é fruto do incremento do uso da tecnologia implantado nas atividades laborais, coadunado ao aumento da concorrência consequente do aumento no acesso da população à educação. Levando em conta a intensa diminuição do número de empregos disponíveis, um dos efeitos do desemprego estrutural, o poder de consumo do brasileiro vem diminuindo gradativamente⁵¹. Sendo assim, conquistar níveis de escolaridade superiores tem a função de apenas manter o padrão de consumo dos pais e não representa necessariamente mobilidade social, o que Pochmann (2005 apud LACHTIM; SOARES, 2009) denomina de “regressão intergeracional”, decorrente das crescentes exigências de formação da sociedade. Tal afirmação se confirma ao considerar os dados divulgados pelo IBGE (2014) na pesquisa sobre mobilidade sócio-ocupacional. Os dados revelam que os salários e ocupações dos pais têm influência nos futuros rendimentos dos filhos. Entre os apenas 4% de jovens filhos de pais analfabetos que conseguiram formar-se do Ensino Superior possuem salários em torno de R\$ 2.603. Se compararmos com os 69% dos jovens cujos pais

⁵¹ Levantamento da Austin Rating mostra que o Produto Interno Bruto (PIB) per capita do país, que em 2011 era de US\$ 13.243, terminou 2015 em US\$ 9.049 (HESSEL, 2015)

possuem Ensino Superior Completo, a média salarial passa para R\$6.739, ou seja, uma diferença de 158%.

Mas por que existe essa diferença tão grande, se os jovens possuem o mesmo nível de escolaridade? Bourdieu, em 1988, já dizia que as condições econômicas e culturais de classe reproduzem as desigualdades sociais (as classes mais favorecidas oferecem mais acesso à melhores posições no mercado de trabalho, do que as menos favorecidas). Lemos, Dubeux e Lima (2009) e Silva (2004) realizaram pesquisa com egressos de cursos de graduação e identificaram forte relação entre as origens dos egressos e sua inserção no mercado de trabalho (nível salarial, nível de exigência e facilidade na indicação da família), revelando que não é apenas a escolarização, mas também a herança familiar tem forte determinação sobre o futuro profissional dos jovens.

Além da escolaridade dos pais ter uma grande influência nos ganhos futuros dos jovens, ela também tem grande impacto nas condições concretas de seus filhos: dentre jovens pesquisados cujos pais possuem escolaridade alta, apenas 10,1% dos jovens indicam que trabalham ou precisam trabalhar (5,1% trabalham e 5% precisam trabalhar), realidade que destoa dos percentuais totais, apresentados na tabela a seguir:

Tabela 7: Condição do estudante

Condição do estudante	Percentual de participantes
Só estuda	28,3%
Estuda, não trabalha mas precisa trabalhar	34,6%
Estuda e trabalha	37,1%

Fonte: elaboração das autoras, 2017.

Ao somar os dados, percebemos que 71,1% dos jovens trabalha ou precisa trabalhar. Essa realidade é mais acentuada do que àquela revelada pelos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - Pnad Contínua (IBGE, 2017), de que dois a cada cinco jovens de 14 a 17 anos (ou seja, por volta de

40%) no estado de Santa Catarina estão à procura de emprego. E essa não é uma condição exclusiva dos alunos que frequentam o ensino noturno, pois os grupos focais e as entrevistas foram realizadas exclusivamente com turmas diurnas, e percebemos que boa parte dos jovens relataram que conciliam ou precisam conciliar estudos e trabalho. Essa realidade de que a maioria dos jovens precisa trabalhar e estudar foi constatada em todas as pesquisas consultadas que buscaram conhecer a condição dos estudantes de escolas públicas (WELLEN, 2011; CAEIRÃO, 2008; OLIVEIRA, 2015; PETERZ; RAITZ, 2008; SOUZA; VAZQUEZ, 2015; DAYRELL; REIS; LEÃO, 2011).

A realidade do trabalho está muito presente no cotidiano dos jovens que moram na região do MMC, desde muito cedo: cerca de 32,1% dos participantes da pesquisa indicaram que começaram a trabalhar antes dos 16 anos. E, apesar de 37,1% dos jovens indicarem conciliar os estudos com trabalho, apenas 9% indicou ter carteira assinada. Isso mostra que a maioria dos jovens ocupa atividades remuneradas precarizadas, fato que se confirma ao identificar as principais ocupações dos jovens que participaram dos grupos focais e das entrevistas:

[E1] Eu trabalho desde os 15 anos, daí hoje eu **tô no meu segundo emprego**, [...] **Eu trabalho no Mc Donalds, sou subgerente.**

[E2] Eu **trabalho numa padaria**, desde os 17, tô trabalhando porque eu quero mesmo, e **eu sou repositora**, há uns 3 meses [...].

[E3] Eu atualmente **trabalho como freelancer**, em uma loja de peças íntimas, pra ajudar minha família em casa, **meu segundo emprego também**, eu já trabalhei na EPAGRE, mas como Jovem Aprendiz.

[E4] Eu trabalho numa lanchonete, **sou caixa da lanchonete.**

[E5] [...] eu **trabalhei mais de ano sem carteira assinada, porque eu não conseguia arrumar emprego**, porque eu era muito novo. (Estudantes do Grupo Focal, Escola C)

[E1] Eu **sou atendente de uma lanchonete.**

[E2] Eu **trabalho em uma loja, eu cuido do estoque.**

(Estudantes Grupo Focal, Escola B)

[E1] Eu **trabalho em uma pizzaria** na frente do colégio catarinense.

[E2] **Trabalho em um posto de gasolina.**

[E3] [...] eu estava trabalhando com telemarketing, aí depois eu trabalhei com serviços gerais e agora **eu estou autônomo.**

[E4] Eu era **estagiária da Secretaria de Educação.**

[E5] Eu **trabalho nos correios.**

[E7] Com quinze anos como **Jovem Aprendiz.**

[E8] Eu comecei trabalhando com treze anos **lavando prato em um restaurante**, aí com dezesseis eu assinei a carteira [...]

(Estudantes Grupo Focal, Escola A)

[E1] Já trabalhei com meu tio. **De pedreiro.** Não com carteira assinada, foi com o meu tio. Acho que foi dos 10 anos até os 13, ajudando meu tio. (Estudantes Grupo Focal, Escola D)

Eu **nunca trabalhei assim de carteira assinada**, mas eu já trabalhei assim, cuidando de criança, cuidando de idosos. Antes disso, quando eu era mais nova, tinha 14 anos, eu já fiz isso: dormia com uma senhora e cuidava dela durante a noite, criança também, a mesma coisa. Sempre me dei muito bem com isso. (Entrevistado 2, Escola A)

Eu **trabalho só nos finais de semana.** Meu tio tem um **restaurante**, aí eu ajudo ele nos finais de semana pra ter meu dinheiro, comprar minhas coisas... (Entrevistado 1, Escola D)

Trabalho na Canasvieiras Transportes de Jovem Aprendiz. Faz 15 meses. O contrato termina mês que vem. Com curso de assistente em logística, do menor aprendiz.

Tenho aula uma vez por semana no Sest/Senat. (Entrevistado 1, Escola B)

No Ministério Público. É um estágio. Eu fiz o concurso e passei. Vai fazer três anos. (Entrevistada 2, Escola B)

A partir das falas dos jovens, podemos perceber que as ocupações que possuem são eminentemente caracterizadas por atividades simples e repetitivas, muitas vezes sem carteira assinada e instáveis. Pressupondo a análise realizada por Harvey (2002) sobre a estrutura do mercado de trabalho, percebe-se que os jovens fazem parte do grupo mais suscetível às ocupações periféricas, desprotegidas, desreguladas, rotineiras, que exigem baixa qualificação e habilidades facilmente encontradas no mercado (inclusive pela falta de experiência), com pouca proteção jurídica ao trabalhador e com modalidades de contrato que visam a desonerar as organizações contratantes.

A juventude, principalmente aquela que ainda não concluiu o Ensino Médio é extremamente vulnerável ao desemprego, considerando que a sua taxa de desocupação não é determinada apenas pelo número de demissões, mas também pela redução do número de contratações em função do enxugamento dos gastos organizacionais. E, além disso, os mais jovens saem “perdendo” na concorrência com pessoas que já possuem algum tipo de experiência prévia (que configura como um indicativo ao empregador de que ela irá demandar menos tempo para ser treinada e que já possui, minimamente, a disciplina necessária para lidar com as questões do trabalho). E essa dificuldade de conseguir um emprego em função da falta de experiência é vivenciada por muitos dos jovens participantes da pesquisa:

[E1] [...] quando tu vai numa entrevista de emprego, a questão de ter experiência conta muito, e por ser novo, eles acham assim: **Ah decerto esse guri aí, novo, moleque não sabe fazer nada.** Eles não sabem o valor real dele, **só o que ele quer buscar uma oportunidade no mercado de trabalho,** ele já mostra que ele tem interesse, já mostra

que ele é uma pessoa esforçada, entendeu? Isso pesa muito (Estudantes do Grupo Focal, Escola A)

[E2] Por ser adolescente, o primeiro emprego, as pessoas vão olhar, tipo: **“Ah, você é inexperiente, não vou te contratar”**, na maioria das vezes é assim. **É muito difícil** (Estudante do Grupo Focal, Escola B)

[E1] Na verdade eles buscam muito também é experiência, daí **no caso são jovens, e não tem muita experiência e acabam não conseguindo o emprego**. (Estudante do Grupo Focal, Escola C)

[E2] **Eutô procurando emprego e tô achando um pouco difícil por causa da experiência como falaram**. Tá sendo um pouco mais difícil (Estudante do Grupo Focal, Escola C)

As constatações realizadas pelos jovens refletem uma realidade difícil: de acordo com os dados do primeiro trimestre da Pnad (IBGE, 2017), o desemprego entre os jovens aumentou 143% entre 2012 e o início de 2017 em Santa Catarina (o maior valor em comparação com os demais estados, já que a média brasileira é de 82%). O mesmo estudo ainda revela que a taxa de desocupação no Estado catarinense chegou a 7,9% nos três primeiros meses do ano e entre os jovens alcançou 42% (49 mil pessoas). Ou seja, quase a metade dos jovens que procuram não encontram, e quando conquistam uma colocação, a nossa pesquisa demonstra que a chance é alta de que esta seja precarizada, demonstrando a crescente pauperização do trabalho dos jovens da periferia da capital catarinense, a confirmar pelo relato dos jovens em relação à carga-horária de trabalho que possuem:

[S1] [...] já acabou o meu período de menor aprendiz e agora eu **estou trabalhando normal oito horas**. [...] **Eu trabalho das 16h até às 00h**.

[S2] **Trabalho seis horas e final de semana eu faço doze**.

[S3] **não é todo dia que eu trabalho, só quando eu tenho serviço.** Quase todo dia da semana e final de semana sempre tem.

[E6] **Eu trabalho 4 horas por dia lá na SOS Córdio**

(Estudantes do Grupo Focal, Escola A)

Como fica evidente na fala dos jovens, há condições bem diferentes de atuação laboral entre eles. Isso porque, enquanto alguns jovens submetem-se a cargas-horárias de trabalho extensas, outros realizam trabalhos eventuais e alguns conseguem inserir-se como estagiários ou como Jovens Aprendizes, possuindo trabalhos que condizem mais à realidade de ser jovem, com a proposta de oferecer registro em carteira e tempo para o aprendizado daquela área de atuação. Nas entrevistas, os jovens declaram que trabalhos mais estáveis, com a proteção da carteira assinada são objetivos que buscam:

Eu sempre fui um cara assim de metas.

Quando eu tinha 13 anos a minha primeira meta foi o que, arrumar um emprego para ajudar a minha mãe em casa, é só ela sozinha. [...] Eu comecei a trabalhar em uma oficina. O cara era extremamente assim oh, ele dizia bem assim oh; “Oh neguinho! Pega esse negócio aqui e se vira! Arruma, se mete debaixo desse carro e vai! Aí eu conheci uma tia minha que conseguiu um emprego pra mim no costão do santinho, com 14 anos. **Foi a minha primeira meta foi trabalhar com carteira assinada** para sair dali, sabe? Que eu não aguentava mais. (Entrevistado 3, Escola C)

Eu trabalho no Shopping Iguatemi no cinema no Cinesystem de lá. Comecei esse ano. E **é meu primeiro emprego assim com carteira assinada** né? Como é jovem aprendiz toda quarta-feira tem que ir lá na instituição que é o CIEE e a gente tem uma aula toda quarta-feira da uma e meia às cinco e meia aí tem vários temas assim tem comunicação, às vezes a gente fica na informática, aprende Word essas coisas assim mais básicas. Mas

eu já trabalhei de babá, tipo umas coisas assim bem aleatórias, mas foi por pouco tempo também. **Então esse é realmente meu primeiro trabalho assim.** Eu cuidei da minha prima por um tempo, coisas assim sabe? Ajudei minha avó, às vezes, com alguma coisa. Tipo trabalhos assim. [...] quando eu recebi encaminhamento que era no cinema, eu fiquei bem feliz assim. (Entrevistada 1, Escola A)

Desde os meus 14 correndo atrás de emprego de carteira assinada, ou algo do tipo, mas eu nunca conseguia. E aí com 16 eu consegui pela escola o estágio aí eu fiquei muito feliz. Aí são dois anos de estágio. Daí agora no final do ano vai acabar meu estágio. Mas tô bem feliz. (Entrevistada, Escola A)

Nesse sentido, podemos perceber que os jovens da pesquisa se inserem no mercado de trabalho principalmente pela via das ocupações precárias e, justamente por vivenciar as condições objetivas decorrentes do excesso de horas de trabalho, a instabilidade, a repetição das atividades, o rebaixamento das suas capacidades, a baixa remuneração, buscam como objetivo (e ficam muito felizes ao) conquistar o trabalho com carteira assinada. Mas por que os jovens se submetem a se inserir no mercado em ocupações como essas? Dentre os principais motivos para começar a trabalhar estão: ajudar a família e ter independência financeira, corroborando os resultados das pesquisas de Lachtim e Soares (2011) e Sobrosa (2012). Os jovens falaram:

[E1] porque **eu ajudo em casa** na verdade, para ajudar a pagar as contas, essas coisas assim, meio que tipo, **75% do meu salário que eu recebo é para pagar as contas.**

[E2] eu também, **é para ajudar também em casa**, essas coisas assim.

[E3] eu comecei a trabalhar por opção minha, só que hoje **eu estou ajudando mais os**

meus pais, hoje como eu estou mais velho eu estou ajudando mais eles.

[E4] **eu tô conseguindo ajudar os meus pais, porque atualmente eles estão desempregados**, aí eu tô conseguindo sustentar eles e me sustentar ao mesmo tempo. (Estudantes do Grupo Focal, Escola B)

[E1] **Tem que ajudar, né?** Mas eu não moro com a minha mãe, moro com minha tia. [...] **Eu dava cento e tantos reais**. Eu ganhava R\$ 900,00 reais e o resto ficava para mim. (Estudantes do Grupo Focal, Escola D)

[E1] porque eu já trabalhei no ANGELONI e, assim, **eu queria ajudar meus pais**, porque também não queria ser ajudada por eles, porque também tem o ensino médio logo ia pra faculdade, não sabia como fazer [...]

[E2] E eu escolhi trabalhar pra conseguir uma independência, **pra não ter que ficar dependendo dos meus pais, e também pra ajudar**.

[E3] **Eu trabalho pra buscar financeiramente uma independência no caso**. Até porque eu é só eu e meus irmãos. Eu moro sozinho então eu tenho que me sustentar, por isso que eu trabalho. (Estudantes do Grupo Focal, Escola C)

Porque eu queria dinheiro [risos] [...] **Eu ajudo, mas não é uma necessidade assim. Na verdade foi mais para ter uma independência assim**. (Entrevistada 4, Escola B)

Porque aquela coisa de ficar... Principalmente de ficar em casa, eu não gosto de ficar em casa a gente pensa: "ah ficava sem fazer nada" e tal isso. E, sei lá, **ir atrás do seu dinheiro**. [...] A vantagem é que é que você tá trabalhando, **você tem o seu pagamento essas coisas**, e também

experiência eu digo que cria mais responsabilidade. (Entrevistada 1, Escola A)

Percebemos que alguns jovens destacam que querem a independência financeira e não colocam como auxílio para família, numa tentativa de colocar o trabalho não no nível da necessidade objetiva, mas do desejo na positividade da conquista de autonomia. Entretanto, sabemos que o jovem que precisa trabalhar para ter dinheiro para comprar suas próprias coisas é porque a família não tem uma condição financeira para suprir os desejos de consumo deste jovem. Tais evidências corroboram as colocações de Abrantes e Bulhões (2016, p. 149), de que “os jovens da classe trabalhadora determinam-se predominantemente pela objetividade econômica e pelo reduzido espaço de escolhas, sendo assim obrigados a inserir-se no mercado de trabalho precarizado”. Isto é, ser jovem, morador do morro, com pais de baixa escolaridade e baixa renda cria a necessidade de trabalhar para garantir a própria sobrevivência e da família, o que fica evidente na fala:

[E2] [...] muitas vezes **a gente não tem nem escolha, a gente tem que trabalhar porque a gente precisa daquele dinheiro no final do mês** e aí eles exploram a gente, porque sabem que a gente vai fazer aquilo porque a gente precisa daquilo, isso que é o mais difícil, tem gente que está trabalhando aqui porque quer o dinheiro no bolso, mas tem gente que precisa daquele dinheiro, porque tem um destino já ideal para aquele dinheiro, **aí eles obrigam a gente e nós temos que fazer aquilo sem falar: “não, eu não fui contratado para fazer isso!”**.

[E3] [...] por isso eu estou saindo também do serviço, porque esse ano me prejudicou, **mas eu estou querendo achar um emprego melhor**, porque ali, na verdade, os patrões te sugam muito, querem que tu faça tudo, entendeu? **Sendo que tu foi contratado para atender ali, mas tipo, querem que tu limpe a cafeteira, fazer essas coisas assim e era outros para**

estarem fazendo. (Estudantes do Grupo Focal, Escola B)

Ou seja, muitos desses jovens se submetem às condições de exploração em nome da própria necessidade de autopreservação. Observa-se, assim, que seus pais, também submetidos à exploração, ocupam postos de trabalhos de baixa remuneração, não encontram meios concretos de manter seus filhos apenas estudando, repetindo-se assim o ciclo de exploração. Além disso, a pesquisa revelou que há outro grupo de jovens que diz ter começado a trabalhar para adquirir experiência, estabelecer network e poder “melhorar o currículo”, obtendo vantagem na concorrência por emprego:

Para ter um currículo melhor. Por que me inserindo, mesmo como menor aprendiz, **consigo ter uma experiência que me ajuda a conseguir algo melhor depois.** (Entrevistado 1, Escola B)

Eu trabalho tanto para mim adquirir um pouco de experiência, que eu não tinha nenhum tipo de experiência (Estudantes do Grupo Focal, Escola B)

[S1] Os benefícios éas **experiências que você vai ganhando.** (Estudantes do Grupo Focal, Escola C)

[...] **cria responsabilidade você tem mais experiência conhece novas pessoas** assim e eu gosto de trabalhar lá assim. (Entrevistada 1, Escola A)

Eu acho que a responsabilidade né? [...] É um tempo que eu poderia estar trabalhando, ganhando meu dinheiro, eu podia tá **aprendendo com coisas novas, conhecendo pessoas** aí eu corri atrás, corri atrás, corri atrás. [...] **É bom nas experiências que eu tenho lá** de trabalhar com procuradores com Procurador Geral do Estado de Santa Catarina que é o segundo já do Raimundo Colombo, **ter essa ligação,**

**que acaba trazendo mais
responsabilidade... Lidar com pessoas
importantes também no meu dia a dia.**
(Entrevistada 2, Escola A)

De acordo com Abrantes e Bulhões (2016), entre os jovens que possuem algum tipo de apoio econômico familiar, também existe a submissão às relações sociais imediatas, considerando que estes determinam-se pelas relações ideológicas almejando a ascensão na hierarquia social, organizando-se pela concorrência e pelos ideais liberais do individualismo. Nesse sentido, aqueles jovens que não iniciam a vida laboral desde cedo por conta da necessidade, o fazem para melhorar suas condições de empregabilidade frente à concorrência cada vez mais intensa para obtenção de empregos mais estáveis e com melhores condições de trabalho. Estes, ainda fazem parte do grupo menos privilegiado, considerando que precisam buscar sua colocação profissional por meio do próprio esforço. Isso porque, ainda existem aqueles jovens (que obviamente não são sujeitos da presente pesquisa, pois não fazem parte da classe trabalhadora), que sequer precisam se preocupar com tais questões, pois possuem as “garantias” e “privilégios” transmitidos por sua família.

Trabalhar (20,6%) e ajudar em casa (16,9%) são as principais ocupações dos jovens fora da escola, somando 37,5% dos jovens participantes da pesquisa que utilizam seu tempo livre com atividades laborais (formais ou informais), como tempo produtivo. Na realidade do jovem que precisa trabalhar para ajudar a família, conquistar sua independência ou ter experiências para se destacar na concorrência, é evidente que, ao mesmo tempo as horas de trabalho ampliam as possibilidades do jovem (de conhecer pessoas, obter novas experiências, ir desenvolvendo sua autonomia), também reduzem as horas de dedicação aos estudos. De acordo com Foracchi (1977), o trabalho impede o jovem de ser estudante em sentido pleno. Isso porque, na sociedade dividida em classes, o trabalho atende às necessidades de acumulação de capital e não à emancipação humana dos trabalhadores. Além do mais, o trabalho precoce pode roubar do jovem a possibilidade de conseguir melhor inserção, visto que a dedicação ao trabalho aumenta a chance

de provocar atraso escolar, dificultando o prosseguimento da formação (LACHTIM; SOARES, 2011). Dessa forma fragmentada como se constitui a relação estudos/trabalho, em diversos momentos os jovens indicam que existem dificuldades para a conciliação dos dois:

[E1] **É complicado pra mim, eu já acordo cedo para vir para a escola, aí eu já saio daqui já baleado, aí eu vou e trabalho,** correria o dia todo e quando eu chego em casa o único pensamento que eu tenho é de dormir, **eu não consigo me concentrar.** (Estudantes do Grupo Focal, Escola A)

[E1] Por ser **muito cansativo por ter que trabalhar e estudar,** tem que arrumar tempo para os dois.

[E2] Mesma coisa, é muito cansativo e tipo, **o tempo é difícil, porque eu trabalho 8 horas por dia na verdade,** depois aqui da escola eu já vou direto pro serviço, **muitas vezes eu não consigo nem almoçar por causa de pouco tempo,** essas coisas assim, aí eu acho meio difícil, **a gente chega em casa cansado e não consigo pegar em um caderno muitas vezes pra estudar.**

[E3] Então, eu acho mais difícil mesmo é levar nas costas o trabalho e o estudo ao mesmo tempo, tipo **de manhã tu tem que acordar cedo e vir para o colégio e depois almoçar rápido e ir direto para o trabalho,** tipo tá morrendo de cansado com sono, chega em casa tem que fazer dever alguma coisa assim, é chato.

[E4] Eu já trabalhei em uma empresa de telemarketing e foi a pior experiência da minha vida, eles cobravam da gente demais e por mais que fossem 6 horas né, e não 8h, também não é 4h, mas tudo bem, **a gente saía muito tarde do trabalho, chegava tarde em casa, aí tinha que se acordar cedo e vir para aula e isso é horrível!**

[E5] ...e às vezes, como agora eu **estou levando serviço pra casa pra fazer,** porque

nem no serviço eu estou tendo tempo. É, porque às vezes tem que fazer ofício e atender pessoas.

[E6] **No final de semana, na verdade, praticamente eu quase não descanso, porque eu trabalho no sábado também,** aí no domingo, geralmente eu vou dar uma volta com a família, mas é bem difícil, **porque eu geralmente pego para dormir em casa, porque eu não consigo dormir direito muitas vezes a noite, por causa do serviço.** (Estudantes do Grupo Focal, Escola B)

[E1] Eu trabalho de segunda a segunda, só tenho direito a uma folga durante a semana e uma no último sábado do mês, **ai muito cansativo, trabalhando direto.**

[E2] [...] **lá mesmo é bastante movimento, então fica cansado, não tem como focar na escola aqui.** Aí vem, já vem cansado, daqui a pouco já tem que sair pra trabalhar de novo, então, sempre assim. (Estudantes do Grupo Focal, Escola C)

No relato dos jovens, fica evidente que, para dar conta de trabalhar e estudar, estes sacrificam a qualidade do sono, da alimentação, do tempo livre e do lazer, mostrando que estão sempre cansados e com dificuldade de realizar as atividades escolares. Nesse caso, ser trabalhador-estudante interfere diretamente no rendimento escolar desses jovens:

[E1] Aí foi indo, foi indo e **agora no final do ano eu estou precisando de nota** e agora quando eu chego em casa eu sou obrigado a estudar, **eu estou ficando até duas, três da manhã.** Não parece, mas eu estou ficando, eu estou me preparando para a recuperação final na verdade, sendo bem sincero falando, **eu vou ficar de recuperação de três, quatro matérias, é complicado.**

[E2] [...] **eu reprovei** um ano na sétima série e dois no primeiro. É porque quando eu estudava lá no colégio aplicação, o ensino

médio era integral entendeu e tinha dias que tu **tinha que estudar o dia inteiro e como eu sempre tinha que trabalhar, acabava ficando difícil e eu não conseguia.** (Estudantes do Grupo Focal, Escola A)

[E1] Tinha uns professores que até me perguntam do serviço, tipo, como vai, se tô cansado, tipo eu **até fiquei meio doente por causa do serviço, dor de cabeça, aí andei faltando bastante na escola,** aí minha mãe foi chamada, mas eu trouxe atestado, tudo, aí eles compreenderam tudo, a doença que eu tinha, me deram até pra eu fazer prova, as provas que eu perdi de novo, essas coisas assim e tal, me ajudam pelo menos. (Estudante do Grupo Focal, Escola B)

Percebemos pelos relatos que as dificuldades de conciliação entre trabalho e estudos desdobram-se em dificuldade de acompanhar os conteúdos, excesso de faltas, doenças pelo excesso de atividades, baixo rendimento e reprovação. Isto é, o trabalho configura-se como um impedimento para que o jovem possa objetivar-se como estudante. Os jovens que não relataram ter dificuldade na conciliação entre estudos e trabalho eram aqueles que conseguiam ocupar o tempo de trabalho com os estudos:

[E1] Eu tentava, **eu estudava no meu trabalho.**

[E2] Trabalho 6 horas por dia, trabalho aqui na beira-mar e eu consigo fazer trabalho lá. **Eu consigo estudar lá no meu trabalho e ainda estudo em casa.**

[E3] Dá para associar bem, **lá é bem tranquilo dá para estudar de boa,** tem dias que eu não faço quase nada lá.

[E4] Eu trabalho de menor aprendiz, eu estudo de manhã e trabalho de tarde então **eu tenho muito tempo livre e no meu trabalho também eu consigo adiantar bastante parte da escola** eu acho que não me atrapalha em nada. (Estudantes do Grupo Focal, Escola A)

Dessa forma, percebemos que o trabalho não atrapalha os estudos quando este permite que o jovem disponha do tempo suficiente para realizar as tarefas escolares com qualidade. Além de oferecer registro e maior proteção jurídica, este é outro motivo pelo qual os jovens buscam vagas de Jovem Aprendiz e estágio: a carga-horária de trabalho reduzida, que permite melhor conciliação entre estudos e trabalho. Apesar de se caracterizarem por formas de inserção de mão de obra barata ou apenas como estratégia para “cumprir a cota” prevista na legislação e evitar multas, estar nesses programas ainda oferece alguma proteção jurídica.

Para alguns jovens, principalmente aqueles que precisam se submeter a trabalhos com condições mais precarizadas, a relação trabalho e estudos configura-se como tão incompatível que conciliar as duas atividades ao mesmo tempo torna-se insustentável. Assim, diante da impossibilidade de conciliação, alguns jovens deixam o trabalho e dedicam-se aos estudos, enquanto outros priorizam o trabalho em detrimento dos estudos.

[E1] Eu trabalhava até setembro, só que daí eu saí por causa que estava atrapalhando, minhas notas abaixaram muito. (Estudantes do Grupo Focal, Escola B)

[E1] Se precisar trocar o estudo pelo trabalho eu troco. Porque como é que eu vou me manter? Como é que eu vou comer? Como é que eu vou me vestir? Se precisar eu troco sem problema nenhum. (Estudantes do Grupo Focal, Escola A)

[E2] Priorizo mais o trabalho que o estudo. (Estudantes do Grupo Focal, Escola C)

Entretanto, trabalho e estudos constituem-se numa unidade dialética, na qual um precisa do outro, seja no plano imediato ou futuro. Na pesquisa de Queiroz (2011), fica evidenciado que a dificuldade para conciliar o trabalho com a escolarização leva ao abandono escolar: as possibilidades de projetar ficam secundarizadas em detrimento da centralidade de

atender às necessidades imediatas da sobrevivência pessoal e/ou familiar. “Em realidades de desprovido material, em que é necessário suprir a subsistência, o retorno tem que ser imediato, não dá para esperar” (OLIVEIRA, 2015). Isso também se evidencia no relato de um estudante participante do Grupo Focal na escola A:

[E1] Eu desisti dois anos e voltei, depois eu passei o segundo ano e desisti, tranquei dois anos e agora eu estou aqui tentando terminar esse ano. [...] Não sei, eu acho que eu era muito rebelde e depois tive que começar a trabalhar e antes eu não pensava assim, eu pensava assim que eu tô no meu serviço e não vou mais me importar. Mas hoje eu me arrependo. Eu resolvi voltar porque eu perdi uma oportunidade de entrar em uma empresa só por falta do Ensino Médio, aí depois dessa eu voltei a estudar e voltei esse ano. (Estudante do Grupo Focal, Escola A)

Nesse trecho, pode parecer uma contradição, mas o jovem deixou a escola em função do trabalho, e depois teve que retornar aos estudos pelas exigências do mercado de trabalho, demonstrando concretamente a interdependência entre formação e atuação profissional, entre aprender e executar. Por isso, é importante não enxergar trabalho e educação como aspectos antagônicos. Gramsci (1999), inclusive, esclarece que as relações pedagógicas não ocorrem apenas na escola (onde as novas gerações entram em contato com as experiências e valores produzidos historicamente pelas antigas), mas em toda relação do indivíduo com outros indivíduos, já que toda relação de hegemonia é uma relação pedagógica. Essa colocação do autor nos ajuda a compreender que a partir do momento que está inserido no contexto das relações reguladas pela lógica capitalista, o jovem aprende – em diversos âmbitos da sua vida, a partir das relações que estabelece com o mundo – a posicionar-se de acordo com a reprodução desta lógica, marcada pela alienação progressiva e aceitação da realidade tal como ela se encontra. E que nesse sentido, as relações de trabalho também são relações pedagógicas.

Assim sendo, o mesmo trabalho que, no plano imediato, permite a sobrevivência, concede a remuneração necessária para o jovem ter acesso a determinados bens de consumo, e confere alguma sensação de autodeterminação, cria relações objetivas de vinculação à ordem estabelecida e, portanto, alienação. Deste modo, o jovem determina-se à custa da internalização do papel do adulto, pelo ingresso e aceitação da ordem existente (FORACCHI, 1977, p. 149). E essa aceitação à lógica dominante, esse amoldamento subjetivo à ordem existente fica evidente nos excertos a seguir:

[E1] **No primeiro mês fiquei cansado**, tinha que vim pro colégio de manhã e ia pro banco de tarde, chegava em casa à noite e dormia cansado. **Mas depois fui acostumando, né?**

[E2] [...] **eu sempre fui vagabundo**. Não é que eu sempre fui vagabundo, mas **o corpo ficava cansado. Mas é a vida, né?** (Estudantes do Grupo Focal, Escola D)

Podemos observar que os jovens vivenciavam as dificuldades de conciliar o trabalho estafante e os estudos, mas que foram “se acostumando”, pois “é a vida”, perdendo a capacidade de questionar e se posicionar de forma contrária a essa lógica. Produziram, então, concepções como a do estudante 1, participante do Grupo Focal da Escola A que, ao relatar sobre o seu baixo rendimento em diversas disciplinas indica: “**É, eu vou precisar dar um gás a mais porque lá eu relaxei, agora chega ao final e eu tenho que correr atrás**”. Apesar de trabalhar oito horas por dia, chegar tarde em casa e sair cedo para estudar, estar exposto às condições que concretamente dificultam que tenha um bom rendimento, o jovem coloca quase que exclusivamente em si a responsabilidade já que “relaxou” e agora tem que “correr atrás”. Ou seja, se responsabiliza pela situação que está em função de suas necessidades de trabalhar. Talvez, se tivesse mais possibilidades de escolha, não estaria na mesma condição.

Outro exemplo de amoldamento subjetivo sob a lógica dominante é do Estudante 2, participante do Grupo Focal da Escola B que relata a inserção num programa social que oferece

atividades educativas e profissionalizantes para os jovens moradores dos morros da região do maciço:

[E2] [...] consegui entrar no programa e eu estou na Assembleia Legislativa, na rádio né, da Assembleia, e **também graças a essa oportunidade agora eu tenho grandes chances de ficar trabalhando ali na Assembleia, como terceirizado.** Foi um pouco assim meio de sorte. [...] **Mas é uma oportunidade pra poucos, e que eu tive a honra de ter essa oportunidade.**
(Estudantes do Grupo Focal, Escola C)

Na fala do jovem, podemos observar que há uma sensação de contentamento por fazer parte do programa e um desejo de continuar atuando onde está como terceirizado, sem necessariamente demonstrar conhecimento em relação às implicações desse tipo de contrato de trabalho. Mas, considerando que a Assembleia Legislativa é um local que este jovem não poderia acessar se não fosse por meio do projeto, e que provavelmente sente-se valorizado por circular nesse espaço, coloca como “uma honra ter essa oportunidade”, caracterizando uma forma de “inclusão excludente” (KUENZER, 2007). Em nome do desenvolvimento e da polivalência, muitos jovens acabam por realizar diversas tarefas que, não necessariamente cabem à sua função, mas que são vistas com certo orgulho, pois já fazem algo que um profissional que necessita de formação específica faz:

Eu faço estágio. Faço de tudo um pouco na verdade. Eu comecei lá só paginando processo, levando aqui, levando ali... Hoje eu mexo em sistema, eu lido com processos, eu lido com as pessoas que querem ver os processos... Com tramitação, com devolução... Eu lido com tudo que um consultor jurídico também consegue fazer. As meninas já me ensinaram tudo... Até, assim, tudo o que eles fazem eu faço também. Aí desde, às vezes, regar uma plantinha ali até servir um café, até atender uma pessoa que

tá atrás de um processo, atender uma pessoa... Tudo. (Entrevistada 2, Escola A)

Por outro lado, o fato de vivenciar na pele as impossibilidades inerentes às frações mais empobrecidas da classe trabalhadora dá condições aos jovens de tomar algum nível de consciência sobre as relações nas quais estão inseridos, como conseguimos verificar na fala a seguir:

[E1] É, eu acho que, por ser assim, **de menor e não ter tanto direito quanto um trabalhador de carteira assinada**, eu acho que **a gente é bem explorado** e tipo, por exemplo, a gente às vezes **tem que trabalhar um monte para receber no final do mês uma merrequinha** de nada e às vezes **eles optam por escolher uma pessoa de menor para pagar menos**. (Estudante do Grupo Focal, Escola B)

Apesar disso, a realidade não é livre de contradições e os jovens conseguem ter algum nível de consciência sobre a lógica que rege as relações sociais no contexto capitalista. Isso porque, em trechos de suas falas, os jovens são capazes de perceber, por exemplo, que terão maiores dificuldades para inserção no Ensino Superior em função do tempo que dispõem para os estudos:

[E1] **Na verdade vontade eu acho que a maioria tem né, o problema é falta de tempo, falta de estrutura pra poder dar continuidade [...].** Por exemplo eu, eu trabalho até às 8 da noite, chego em casa cansada, **trabalho a tarde inteira em pé, chego em casa cansada**, daí tem que fazer jantar ainda, **até conseguir estudar já tá quase dormindo ali em cima do livro tudo**. Não tive tempo pra fazer um cursinho preparatório pré-vestibular. É coisa, falta de tempo da maioria aqui, que **muitos trabalham, os que vão fazer vestibular, e a falta de tempo mesmo pra conseguir estudar**, conciliar o estudo pra ter uma boa,

uma boa entrada assim na faculdade digamos.

[E2] Daí eu sempre trabalhei desde os treze anos e vou continuar trabalhando e se eu não conseguir passar na UFSC vou pagar a faculdade. **Mas daí na UFSC eu tenho que conseguir pelo menos um estágio porque não tem como conciliar o estudo de uma faculdade trabalhando nove horas por dia.** (Estudantes do Grupo Focal, Escola A)

Passar no vestibular é a principal dificuldade percebida pelos jovens participantes (38%) da pesquisa de Sobrosa (2012), seguida da necessidade de conciliar os estudos e o trabalho (26%). As dificuldades enfrentadas pelos jovens do maciço do Morro da Cruz os fazem enxergar algumas contradições:

[E2] Eu acho sim, complicado sim, eu não vou dizer que não, **não vem com esse papo que é só querer, não, não...** Porque a gente pode fazer uma comparação de dois mundos, vamos pegar, vamos supor aqui, **eu pego a minha amiga Taís, poh, ela trabalha velho, ela estuda, poh, fica difícil ela pega um, ter um tempo, pega um livro e estudar. poh é difícil.** Aí vamos supor que eu Sócrates, seja um cara que tô morando ali, que tem, que não preciso trabalhar, que os meus pais ganham 9 mil reais na Assembleia Legislativa, como é o caso de várias pessoas que eu vejo, poh eu vou poder muito bem sentar aqui oh, ficar à vontade oh, deu. Aí fica fácil né. [...] **Aí fica fácil.** Agora a menina ali que trabalha, poh que tem que estudar, que rala, que chega em casa e ainda, oh, é difícil gente, é complicado. **Exemplo, quando eu entrei na Assembleia Legislativa, o cara que trabalha comigo ele tava argumentando. – Ah é só querer. Aí eu disse assim: - Então tá, vamos pegar o meu e o teu caso, poh, eu tenho que cuidar dos meus irmãos, eu tenho que trabalhar, eu tenho que ir pra**

escola e o que que tu fez? Tu estudou numa escola particular a vida toda e estás ganhando 9 mil reais aqui dentro, e aí? Fica fácil pra ele não. Ele teve tempo de estudar numa escola particular, teve todo o material necessário, pai e mãe banca, aí fica fácil, né. (Estudante do Grupo Focal, Escola C)

O cara tem que se matar de estudar [...] aí eu comecei a ver a realidade, porra! O cara que tem uma boa classe social, pow ele pode estudar, pode estudar o dia todo, ele pode pegar um outro colégio, agora pobre como eu gente, hã, com irmão, com 13 anos eu tive que me virar, não tinha escolha, “oh Gabriel, se vira, com 13 anos, vai amigo”. (Entrevistado 3, Escola C)

Em seus relatos, alguns jovens conseguem perceber que a necessidade concreta de trabalhar fora e cuidar dos irmãos difere e muito das possibilidades de ter apoio financeiro da família e poder estudar o dia todo, o que impacta diretamente nas possibilidades de se inserir e se manter numa universidade e ter empregos com melhor remuneração. Provavelmente por isso, existem jovens que buscam um complemento na formação escolar em cursinhos preparatórios para o vestibular e ocupam todos os períodos do dia com atividades.

[E2] Eu trabalho nos correios, 4 horas por dia aí venho para a escola de manhã, vou para o trabalho de tarde e de noite faço pré-vestibular da UFSC.

[E3] Eu sou aprendiz, trabalho 4 horas. Eu estudo de manhã, trabalho de tarde e faço cursinho de noite.

[E4] Eu trabalho de tarde no ministério público federal e de noite eu faço cursinho também só que não é o da UFSC. (Estudantes do Grupo Focal, Escola A)

Os alunos entrevistados detalham o cansaço da rotina de ocupar os três períodos do dia com atividades de trabalho e estudos.

É, eu vou direto de um lugar para o outro. Aí eu chego em casa ali pelas 11 horas, aí eu levanto cedo... Aí é bastante coisa, mas acostuma. Chega uma hora que a gente acostuma né? No começo é bem cansativo aí final de semana a gente coloca o sono em dia e vai... (Entrevistada 2 – Escola A)

Então, eu estudo todos os dias de manhã, dois dias à tarde e eu faço cursinho pré-vestibular à noite, porém, eu estou me sentindo muito cansada esse ano, então eu não fiz, um plano de estudos assim. (Entrevistado 2 - Escola B)

Quando questionada sobre o motivo por fazer cursinho pré-vestibular além da escola em tempo integral, a Entrevistada 1 da Escola D afirma:

Por necessidade. Porque sozinha, só eu estudando, com as coisas da escola, eu não... Com a matéria da escola eu não conseguiria passar no vestibular... É muito concorrido. (Entrevistado 1, Escola D)

Nos relatos dos jovens, podemos observar que aqueles que tem a oportunidade de complementar os estudos com cursinhos preparatórios para o vestibular são aqueles que possuem trabalhos com menor carga-horária (4h diárias), o que não é uma realidade para todos. E estes que fazem a escolha por frequentar o cursinho possuem o objetivo de fazer uma formação de nível superior e consideram que a escola não oferece o suficiente para ser aprovado num vestibular. Para aprofundar essa questão sobre o que os jovens querem do seu futuro e o que fazem (ou não) para alcançar seus objetivos, iremos analisar as condições objetivas e subjetivas dos jovens e como elas determinam os projetos profissionais dos estudantes

das escolas do MMC, participantes da presente pesquisa na seção a seguir.

3.2 QUAIS SÃO OS PROJETOS PROFISSIONAIS DESSES JOVENS?

Os projetos profissionais se constituem a partir das condições objetivas nas quais o sujeito está inserido e das perspectivas que possui a partir das possibilidades de futuro que se configuram. Dentre os jovens que participaram da presente pesquisa, percebemos que quase um terço (29,4%) indicou que busca “seguir um projeto que realize profissionalmente”, 17,6% assinalou a opção pelo concurso público e 11,4% mostrou desejar empreender, conforme dados apresentados na tabela a seguir:

Tabela 8: Perspectivas de futuro dos jovens

Perspectiva de futuro	Percentual de jovens
Seguir um projeto que realize profissionalmente	29,4%
Não tem projeto profissional	24,5%
Fazer concurso público	17,6%
Trabalhar como autônomo, empreender	11,4%
Qualquer um, pois dependerá das oportunidades	10,2%
Ganhar muito dinheiro: não importa como	5,5%
Continuar o projeto da família	1,2%
Outros	0,2%

Fonte: elaboração das autoras, 2017.

Chama a atenção que, em segundo lugar, aparece o percentual de 24,5% dos jovens que indicaram não ter projeto profissional. Somando com 10,2% de participantes que apontaram querer qualquer projeto, pois dependerá das

oportunidades e 5,5% daqueles que querem ganhar muito dinheiro, não importa como, temos 40,2% dos jovens sem alguma perspectiva de futuro determinada. Quais são os fatores que influenciam os jovens a não estruturarem seus projetos profissionais?

Ao cruzar os dados da pesquisa, verificamos que há relação entre a situação do estudante e o tipo de projeto que ele almeja. Isso porque, dentre os jovens que pretendem seguir um projeto que realize profissionalmente, 42,9% trabalham e estudam e dentre aqueles que indicaram não ter projeto, 41,5% estudam, mas precisam trabalhar e 34,6% só estudam, totalizando 76,1% dos estudantes fora do mercado de trabalho. Nesse sentido, o jovem que já se inseriu no mercado de trabalho e vivenciou uma atividade laboral parece estar mais propenso a buscar um projeto que o realize profissionalmente em relação àquele que não possui experiência profissional, ainda que expresse isso ainda no plano do desejo. Isso pode ocorrer porque, ao trabalhar, o jovem tem mais elementos concretos para perceber e refletir sobre o que se identifica e gostaria de seguir ou não. Além disso, o jovem que trabalha, desde muito cedo precisa lidar com as contradições inerentes às relações de trabalho inseridas no contexto capitalista. Dessa forma, provavelmente está mais mobilizado a buscar condições melhores de trabalho, ou seja, que o realizem (seja em termos de condições de trabalho, de remuneração, satisfação e identificação pessoal, de status social, entre outros), como apresenta o relato a seguir:

[E1] não pretendo continuar, só para, por enquanto poder ajudar minha família até eu conseguir um emprego melhor. (Estudante, Grupo Focal Escola C)

Outro dado que chama atenção é que poucos jovens pretendem seguir o projeto da família, mas dentre estes, 61,5% só estudam. Este é um indicativo de que a família dá o suporte necessário para que o trabalho não interfira nos estudos, seja poupando esse jovem de trabalhar, seja requerendo apenas um auxílio nas atividades domésticas sem necessariamente configurar numa responsabilidade contínua e que atrapalhe os estudos.

Apesar do empreendedorismo estar sendo amplamente divulgado pela mídia como alternativa para geração de renda no contexto da crise estrutural dos empregos, ele não foi muito citado pelos jovens. Apenas 11,6% dos participantes indicaram que tem a intenção de atuar como autônomo/empreender como projeto profissional. Destacamos que neste grupo, 63,5% indicaram que não trabalham e que 77% dos jovens que querem passar num concurso público como projeto profissional, trabalham ou precisam trabalhar. Isso permite considerar que os jovens que estabelecem algum tipo de relação com o mercado de trabalho, buscam mais estabilidade do que aqueles que apenas estudam. Essa relação pode ser reveladora do quanto vivenciar as dificuldades e contradições do mercado de trabalho direcionam o jovem a buscar mais que colocações profissionais com melhores condições de trabalho, mas que sejam mais estáveis. Já entre os jovens que não trabalham, a busca pelo trabalho autônomo, pode estar relacionada à aparente liberdade que essa forma de trabalho confere, somado ao desconhecimento em relação às implicações de maior suscetibilidade às mudanças de mercado e à visão de que, para empreender, é necessário ter uma habilidade específica, sem necessariamente compreender amplamente o que isso significa:

[...] tem vários casos da pessoa não fazer faculdade, não fazer curso técnico ou **vai que ela tem alguma habilidade, tipo artesã e já tem aquele seu próprio negócio em casa**, aí a pessoa pode ganhar a vida sem precisar de nenhuma faculdade. (Estudante Grupo Focal, Escola B)

Ao relacionar os dados referentes ao projeto de futuro e à renda, percebemos que, entre aqueles jovens que não possuem projeto profissional estruturado, 35,9% pertencem a famílias de baixa renda (até 2 salários mínimos) e 31,8% não sabem qual é a renda da família e apenas 3,3% possuem renda acima de 6 salários mínimos.

Já no grupo daqueles que desejam seguir um projeto que realize profissionalmente, 69,9% tem renda familiar média (entre 3 e 6 salários mínimos). E ao analisar especificamente as respostas dos jovens que indicaram ter renda alta, 27% buscam

um projeto que os realizem profissionalmente; 32,4% pretendem fazer concurso e 13,5% empreender e apenas 10,8% indicam não ter projeto. Nesse sentido, podemos conjecturar que o aumento da renda familiar propicia que o jovem almeje um projeto que o realize profissionalmente. Isso porque, dispor de condições financeiras de subsistência retira o jovem da necessidade de submeter-se a ocupações altamente precarizadas em nome da manutenção de sua subsistência, e vai progressivamente aumentando o campo de possibilidades de escolha desse jovem.

Quando questionados sobre a formação necessária para concretizar o projeto, percebemos que 59% dos jovens indicam ter foco no Ensino Superior. A graduação superior também é a pretensão da maioria dos jovens participantes das pesquisas de Santos (2015); Souza e Vazquez (2013); Sobrosa (2012); Jurca-Martins (2011); Lachtim e Soares (2011) e Wellen (2011).

De acordo com os dados divulgados pelo último Censo da Educação Superior (INEP, 2015), existem no Brasil 2.364 instituições de Ensino Superior (públicas e privadas) que oferecem 33.501 cursos (presenciais e a distância, entre bacharelado, licenciatura e tecnólogo). Santa Catarina está em 8º lugar com 94 IES, sendo apenas 11 públicas. O ensino privado detém 75,7% das 328.683 matrículas em SC e o ingresso pelo vestibular tradicional ainda é a principal via de acesso (de 65% dos matriculados), seguida do ENEM (24%). Apenas 8% da população universitária do Estado é autodeclarada negra ou parda. Ao relacionar os números de alunos ingressantes (126.056) e concluintes (53.870) nas instituições de ensino de Santa Catarina, percebemos que há um déficit de 43%. Dentre aqueles que trancam ou se desvinculam do curso, os números praticamente dobram entre instituições de ensino público (21%) e ensino privado (40%), que se equipara a média nacional. A partir desses dados, constatamos a estreiteza que a formação de nível superior numa instituição pública de ensino confere aos jovens negros e pardos que pretendem se inserir, via ENEM, em Santa Catarina. Por isso, não é exagero dizer que a graduação é um privilégio para população de maior renda, branca e que tem disponibilidade para dedicar-se aos estudos.

Na perspectiva dos jovens pesquisados, a busca por uma formação profissional está ligada ao desejo de um futuro melhor,

de conquistar um sonho, de “ser alguém na vida” e transcender a condição familiar atual, como expõe essa jovem, que a mãe e a irmã são donas de casa e o irmão trabalha num supermercado:

O meu sonho de me formar é conseguir ser alguém no futuro. [...] Porque não adianta estudar até o terceiro ano e começar a trabalhar num supermercado. Ficar trabalhando para os outros... Óbvio que eu vou trabalhar para os outros mesmo me formando, só que o que adianta estudar até o terceiro ano e ficar em casa, trabalhando em supermercado, aí não adianta. (Entrevistada, Jovem 4, Escola D)

As pesquisas que investigam a construção de projetos futuros pelos jovens evidenciam que a formação de nível superior com sentido de “inclusão social e melhoria de vida” aparece com frequência (MARCELINO; CATÃO; LIMA, 2009). Para os jovens pobres, sua condição de vida é significada como falta, carência, impossibilidade, dificuldade e, para superá-la é necessário esforço individual para ser “alguém na vida” (MELSERT, 2013). Essa percepção de que se é “ninguém” advém da sensação de inferioridade social (OLIVEIRA, 2015), imposta principalmente pelas restrições no acesso aos bens de consumo. Para eles, “ser alguém na vida” significa ser reconhecido, ter o respeito da sociedade, ou seja, sair da condição de invisibilidade (ALVES, DAYRELL, 2015). E, dar continuidade aos estudos via formação de nível superior aparece como uma possibilidade de aumentar as chances de se inserir no mercado de trabalho (SOBROSA et al. 2014; LACHTIM; SOARES, 2011), concepção que se fundamenta no mito da mobilidade social alimentado pelos valores da meritocracia (MARCELINO; CATÃO; LIMA, 2009), associado com uma suposta segurança na carreira profissional (OLIVEIRA, 2015).

No imaginário social, o Ensino Superior tornou-se instrumento imprescindível para que os sujeitos aumentem sua empregabilidade e disputem a inserção no mercado de trabalho na lógica concorrencial de mercado, pautada na lei da oferta e da procura. Por isso, existem áreas com carência de profissionais formados (há mais possibilidades de trabalho do que pessoas com formação), nas quais os diplomados são muito valorizados,

mas nem sempre há correspondência em relação às condições de trabalho e nível salarial. Em contrapartida, há áreas que estão saturadas (existem mais profissionais formados do que oportunidades formais de trabalho), nas quais há um processo de desvalorização dos diplomados, aumentando a probabilidade de que estes consigam empregos abaixo de sua titulação, como descreve Prandi, em seu livro intitulado “Os favoritos degradados”: “já são figuras correntes do anedotário estudantil o taxista-historiador, a telefonista-psicóloga, o garçom-arquiteto, o vendedor-economista, o barman-médico etc.” (PRANDI, 1982, p.15).

Ainda que a ampliação da oferta do Ensino Superior via programas federais (ProUni, ReUni, FIES, vagas reservadas para população de escolas públicas e negros), tenha aumentado a população universitária no país (em 2015, 58,5% dos estudantes na faixa entre 18 e 24 anos estavam na faculdade de acordo com dados divulgados pelo IBGE (2016)). Nas camadas de baixa renda, prosseguir no Ensino Superior ainda é uma exceção e, ao conquista-lo, passa a ser mencionado como um símbolo de superação, e é considerado como “vitorioso”, dadas as difíceis condições que teve que exceder (OLIVEIRA, 2015), como ilustra um dos entrevistados:

É isso que eu quero. **E também o meu grande sonho**, assim oh, na minha família não tem ninguém que completou o 3o ano, na minha família o máximo foi a minha tia que chegou na 8a série. **E esse ano para eles é o maior orgulho do mundo, porque é o primeiro que está se formando**, tá terminando a escola. É o primeiro! **Pra mim já foi uma maior vitória** (Entrevistado 3, Escola C)

A partir da análise desta e de outras pesquisas, é possível perceber que, para os jovens pobres, o Ensino Superior aparece como uma conquista, uma necessidade na luta contra o desemprego ou mesmo contra os trabalhos manuais extenuantes, como aponta Jurca-Martins (2009). Submetidos à lógica da “exclusão-includente”, os jovens fazem parte de uma população que está incluída de forma precária no mercado de trabalho e excluídos dos direitos assegurados e melhores

condições de trabalho (KUENZER, 1999). Sendo assim, o Ensino Superior figura no imaginário desses jovens como uma alternativa para ascender dentro da estrutura do mercado de trabalho para alcançar postos de trabalho menos precarizados e como forma de ser notado na sociedade:

Quero estudar, me especializar, porque acho que a especialização é muito importante para poder se destacar. Por exemplo, fazer especialização em culinária mediterrânea, indiana, que são cozinhas marcantes. Para poder me destacar. (Entrevistado 3, Escola B)

A partir do cruzamento entre escolaridade dos pais e escolaridade pretendida pelos filhos, notamos que há relação entre herança familiar e perspectivas futuras: o maior índice de jovens que tem foco no Ensino Superior são aqueles com pais de escolaridade alta (70,6%), e aqueles que mais buscam os cursos técnicos são aqueles que possuem pais de escolaridade baixa (31,2%) e, comparativamente, aqueles que possuem pais com escolaridade média, são aqueles que apresentam maior percentual de indicações para fazer cursinho pré-vestibular (17,6%).

Entretanto, ao relacionar com a renda, percebemos que independentemente da faixa de rendimentos familiar, a maioria dos jovens pesquisados busca uma formação no Ensino Superior. E, a partir das discussões realizadas nos grupos focais, muitos jovens indicaram que a escolha por um curso superior também está pautada no gosto pela área:

Mesmo não tendo um retorno positivo, **porque a faculdade que eu quero fazer, talvez não traga muito dinheiro pra mim se eu não saber administrar (sic)**, que também a música, que nem o Tom, mas **eu vejo isso como um bem maior, porque é conhecimento. Eu vejo muitas pessoas que não tem conhecimento, hoje em dia, tem uma dificuldade muito grande de viver em sociedade, então eu vejo isso pra mim como**

um orgulho ou alguma coisa assim.
(Estudante Grupo Focal, Escola B)

Porque não adianta tu fazer uma coisa que tu não gosta né. Tipo não adianta tu ser um mecânico, mas tu não gosta de ser mecânico. Se tu gosta de futebol, então tu te esforça no futebol. (Estudante, Grupo Focal, Escola D)

Os jovens citam mais a questão do gosto pela área e do conhecimento adquirido do que o retorno financeiro, além de evidenciarem que a formação de nível superior se caracteriza como um diferencial que auxilia na inserção do mercado de trabalho:

Também é um diferencial para o mercado de trabalho. Eu acho de quem tem tipo, **quem é formado em alguma coisa tem muito mais chance do que quem não tem**, de quem não tem ensino superior.
(Estudante Grupo Focal, Escola B)

Eu penso que na faculdade não é nem questão de profissão, de ter uma profissão, porque muitas vezes a gente faz uma faculdade, exemplo, Direito e não exerce o Direito, a gente acaba indo para outro trabalho. Então, **a faculdade, o que eu penso é meio que um abre portas pra tu achar um trabalho lá fora**, na tua vida, então não é questão de tu ter um trabalho, e sim de ter um conhecimento de algo, **mas um abre portas pra um trabalho lá fora, mesmo não sendo da tua profissão.**
(Estudante, Grupo Focal, Escola B)

Para ter um futuro melhor. O mercado de trabalho está difícil, e cada vez mais difícil. **Com ensino médio tá difícil, praticamente impossível de ter um emprego bom. E com Ensino Superior também. Então acho**

que tenho que me preparar mais, para poder ter chance. (Entrevistado 3, Escola B)

Por mais que a formação no Ensino Superior esteja no imaginário social como a solução para entrada no mercado de trabalho, atualmente não há mais correspondência direta entre formação e atuação profissional. Meszáros (2011, p. 143) indica que o desemprego é um “problema [que] não se restringe à difícil situação dos trabalhadores não qualificados, mas atinge também um grande número de trabalhadores altamente qualificados, que agora disputam [...] os escassos – e cada vez mais raros – empregos disponíveis”. Nesse sentido, a graduação no Ensino Superior continua sendo uma “promessa de empregabilidade” (GENTILI, 1999), longe de ser uma garantia.

Por ser um desejo compartilhado por boa parte dos jovens, o acesso ao Ensino Superior foi um dos temas mais recorrentes no debate em todos os grupos focais. Nesses momentos, os estudantes apontaram em suas falas formas de acesso ao Ensino Superior, suas dificuldades e contradições, como por exemplo, a desvantagem na concorrência com alunos de escolas particulares para realização do vestibular:

[E1] **Mas é difícil hoje em dia a gente competir**, por exemplo, **uma escola pública competir com um colégio catarinense**, não tem condições e **eles sempre tiveram condições.**

[E2] **A qualidade do ensino. Os professores bem pagos**, com certeza, vão querer dar uma aula bem melhor para os alunos. [...] E os materiais usados por uma escola particular, **têm muitos materiais** aqui que se tivesse no colégio seria muito mais fácil da gente aprender. [...] **Eu acho que no colégio particular é muito mais aprofundado o conteúdo** [...] na escola particular não é assim, na escola particular **tem a cobrança, eles tão pagando, o pai está em cima**, a mãe está em cima, os diretores e os professores. (Estudantes do Grupo Focal, Escola A)

Nas suas falas, os jovens questionam a qualidade da escola pública que frequentam apresentado a qualidade dos professores, do material e do ensino oferecido pelas escolas particulares, que produzem melhores condições do aluno se apropriar dos conhecimentos e ter um desempenho melhor no vestibular das universidades públicas. E, justamente por isso, prosseguem o debate evidenciando a contradição em relação à necessidade de financiamento dos estudos:

[E3] Porque quem estudou em um contexto desse aqui depois tem que pagar a faculdade, é ao contrário hoje em dia, **a gente estuda de graça até o ensino médio e depois a maioria é obrigada a pagar, eles não, eles têm condições e pagam ali e depois a faculdade eles vão estudar na federal.** (Estudante Grupo Focal, Escola A)

Observamos na fala dos jovens que eles incorporaram o discurso de que o privado é melhor que o público. Nas entrevistas e grupos focais, apresentam que as escolas particulares possuem melhores professores, que são mais motivados porque recebem melhores salários, há melhores materiais e estrutura física, além das famílias se importarem mais com os estudos dos jovens. Essa demonização do setor público (WELLEN, 2011), advém do sucateamento dos serviços públicos em função da diminuição do repasse de verbas e está a serviço de uma estratégia ideológica de relação da educação ao setor privado. Apesar disso, sempre existe espaço para o contraditório, que aparece na fala de uma das alunas entrevistadas:

Na minha sala, acho que umas três ou quatro pessoas vão tentar vestibular esse ano só, de quase 30 alunos... E eu fico indignada com isso! Indignada! Porque a Universidade é de quem precisa não, né? (Entrevistada 2, Escola A)

Nesse contexto de desejo pela conquista de uma vaga numa universidade, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi citado como a principal via para inserção no Ensino Superior e que possibilita ter experiência para outras provas classificatórias:

[E1] Eu fui [fazer] porque **eu acho também que é uma oportunidade a mais pra mim entrar numa faculdade**, que eu quero cursar, é um caminho na minha opinião, por isso que eu fui cursar o ENEM.

[E2] Eu fui fazer porque eu acho **que era uma boa oportunidade de prestar o vestibular no final do ano**. É uma experiência também, porque a primeira vez que eu tinha feito, eu não tinha feito ainda.

[E3] O primeiro passo a gente tem que entrar na universidade. **E é isso que procuramos com o ENEM**. (Estudantes do Grupo Focal, Escola C)

Apesar do ENEM ser destacado por uma boa parte dos jovens como principal estratégia para alcançar a formação de nível superior, alguns jovens relatam dificuldades em relação à prova:

[E1] **Tinha algumas questões que a gente não tinha aprofundado assim o conteúdo**.

[E2] **A gente esqueceu também muita coisa**.

[E3] **A prova é cansativa**, é muito texto grande e acaba ficando muito massante tu ler tanta coisa que acaba sendo desnecessária e acaba ficando cansativa, **daí acaba distraindo um pouco a pessoa aqueles textos desnecessários**. (Estudantes do Grupo Focal, Escola A)

Nesse sentido, o ENEM pareceu representar o mesmo que indica Oliveira (2015): uma tentativa aleatória como porta de entrada para a universidade, que não está necessariamente apoiada numa rotina estruturada de estudos. Os dados quantitativos da pesquisa revelam que além dos 37,5% de jovens que se ocupam com o trabalho e o cuidado da casa no tempo fora da escola, cerca de 43,4% utilizam seu tempo livre assistindo TV, navegando na internet e ficando com os amigos. Apenas 4,2% dos jovens participantes da pesquisa indicaram utilizar o tempo livre fora da escola com os estudos. Ou seja, a

maioria dos jovens estudantes das escolas da região do maciço não considera o seu tempo fora da escola como tempo para os estudos. E isso se reflete no fato da maioria dos jovens considerar “difícil” ou “muito difícil” ser aprovada no vestibular (SANTOS, 2015). Essa percepção de fracasso eminente complica a elaboração dos projetos (MARCELINO; CATÃO; LIMA, 2009) e, sem dúvida, reflete no desinteresse pelos estudos (que será tratado mais adiante).

Entretanto, o Ensino Superior não é a única via de concretização dos projetos profissionais apontada pelos jovens. Cerca de 29,3% deles tem foco na formação técnica. Nos debates realizados nos grupos focais, os estudantes de todas as escolas pesquisadas citam o curso técnico como uma forma de preparação para o Ensino Superior, ou como uma alternativa a ele, para inserção mais rápida no mercado de trabalho:

[E1] Atualmente só me dedico aos estudos, de manhã eu estou aqui na escola e de tarde eu vou para o SENAI e o tempo que sobra eu gasto estudando matemática. [...] **Eu faço um técnico**, eu entrei nesse curso porque tinha uns amigos meus que estavam fazendo, daí eles me falaram que dá uma boa base para fazer engenharia, **então eu entrei para pegar uma boa base para a engenharia**. (Estudante do Grupo Focal, Escola A)

[E1] [...] Acho que você pode conseguir um nível fazendo cursos, várias outras coisas, entendeu? **Não necessariamente a Universidade, tem vários outros meios para você conseguir um bom empenho financeiro. Curso Técnico por exemplo**. Que tem um monte, várias coisas para fazer. (Estudante do Grupo Focal, Escola B)

[E1] Eu pretendo fazer um curso técnico. Informática ou alguma coisa com automóveis. [...] **Para adquirir uma qualificação pra entrar no mercado de trabalho. Conseguir um bom emprego**. (Estudante do Grupo Focal, Escola C)

[E1] Mas eu já tenho em mente que se eu não passar no vestibular ou ENEM **eu vou fazer pelo menos um técnico em enfermagem, para pelo menos ter alguma formação.** (Entrevistada 2, Escola D)

Ao cruzar os dados referentes ao nível de formação pretendido e a renda familiar, percebemos que quanto menor a renda familiar indicada, maior o percentual de jovens que desejam fazer cursos técnicos. Isso porque dentre os jovens que apontaram buscar a formação técnica, 34,4% deles informou ter renda baixa, 28,4% média e apenas 6,6% alta. Historicamente, a formação de nível técnico está direcionada à formação de mão de obra para inserção mais rápida ao mercado de trabalho. A busca pela inserção imediata no mercado de forma um pouco mais qualificada para ter certa vantagem na concorrência pelas oportunidades disponíveis provavelmente é o que guia a escolha desses jovens com menor renda. Tais dados se relacionam diretamente às evidências apresentadas por Geremia (2017), de que a formação técnica é procurada principalmente por homens, jovens, com renda mensal relativamente baixa, oriundos de escolas públicas, filhos de pais e mães cujo nível escolar não ultrapassa o médio, com ocupações profissionais de baixa complexidade. E esse nível de formação é entendido como uma condição temporária, como meio para a obtenção de competências para o ingresso no mercado de trabalho, permitindo o subsídio dos estudos em nível superior.

As pesquisas que tratam dos projetos dos jovens pobres indicam que a condição financeira, a necessidade de trabalhar e o baixo rendimento escolar são as principais barreiras que se impõem para o alcance do objetivo de cursar uma universidade (SOUZA; VAZQUEZ, 2013). O dilema entre o desejo de estudar e a urgência em trabalhar para garantir condições materiais para o prosseguimento da formação se agudiza com o passar do tempo. Isso fica evidente ao considerar que, dentre os participantes da pesquisa, mais da metade (54,7%) dos jovens entende que para prosseguir com os estudos, será necessário trabalhar (39% conciliando o trabalho com Ensino Superior e 15,6% com o Ensino Técnico). Números que são inclusive

superiores em outras pesquisas: 68,5% no estudo de Santos (2015) e 88% na investigação de Souza e Vázquez (2013)

Vou [ter que trabalhar], com certeza. Porque querendo ou não, **quando eu tiver lá dentro, eu vou precisar de materiais**, porque moda é uma coisa que a gente vai estudar, mas, querendo ou não, vai ter aula prática, vai ter então... **Eu vou precisar me manter bem dentro...** Eu sei que tem muitos movimentos dentro das Universidades ali que ajudam bastante né? **Mas eu quero mesmo, assim, tá trabalhando de pelo menos meio período, assim, ou fazendo algo, um bico, algo do tipo, para ter como me manter lá dentro.** (Entrevistada 2, Escola A)

Trabalhar e estudar é a principal estratégia considerada pelos jovens após a conclusão do Ensino Médio, independentemente do nível de escolaridade e da ocupação profissional dos pais desta pesquisa. Constatamos que o trabalho, com o passar dos anos, se torna uma necessidade cada vez mais real para esses jovens de camadas empobrecidas da classe trabalhadora. Até porque, entre os principais motivos para a evasão do Ensino Superior estão as dificuldades financeiras, a indecisão em relação ao curso e a falta de tempo para estudar (ASSIS, 2013). Inclusive, Garcia (2002) evidencia que é muito comum entre os estudantes trabalhadores pobres a estratégia de continuidade dos estudos a longo prazo com interrupções, em função da necessidade de custear os próprios estudos e nem sempre contar com o apoio familiar característico de camadas da população mais favorecidas, conforme é possível identificar no trecho a seguir:

Além disso, tem a questão do contrário do que ela falou, no meu caso, por exemplo, eu estudo e na mentalidade da minha família acha que eu sou um vagabundo porque eu não trabalho, eu vou para a escola de manhã e de tarde eu vou para o SENAI e o tempo que eu tenho livro eu passo lendo, estudando e fazendo trabalho no SENAI. Então tem que mudar essa mentalidade de que quem só

estuda é vagabundo, não é bem assim.
(Estudante do Grupo Focal, Escola B)

Mesmo fazendo parte de uma classe social supostamente semelhante, as condições de vida não são homogêneas. Há muitas variantes que individualizam as perspectivas de vida dos sujeitos. Os trajetos percorridos, a constituição e cultura familiar, o suporte material e afetivo, os valores do grupo de convivência, as orientações escolares, ou ausência de incentivos para esse investimento, possibilitaram que uns pudessem estudar sem trabalhar, enquanto outros tiveram que se desdobrar para conciliar emprego e escola.

A influência familiar para a continuidade dos estudos não é uma unanimidade: se por um lado há jovens que têm pais que incentivam seus filhos a estudar e buscar “um futuro melhor”, há aqueles que precisam dar conta de auxiliar na subsistência da família e que valorizam mais o trabalho em detrimento dos estudos:

[S1] Meus pais querem que eu concilie os dois, estude e trabalhe

[S2] A minha avó também não quer que eu largue o trabalho, porque é bom para mim.
(Estudantes, Grupo Focal, Escola D)

Não é por acaso que apenas 5,7% dos jovens participantes da pesquisa pretendem fazer apenas o Ensino Superior. Ao estratificar os dados referentes apenas a este grupo de jovens que pretende apenas estudar após o Ensino Médio, observamos que 35,1% tem como projeto principal fazer Concurso Público. E, dentre os jovens que pretendem passar em Concurso Público como projeto profissional, verificamos que 32,4% deles possuem renda familiar alta. Entre os principais motivos para escolha da realização do concurso público é a estabilidade no cargo, a remuneração e a possibilidade de fazer carreira em longo prazo (ALBRECHT; KRAWULSKI, 2011), e muito provavelmente, dispõe de maiores condições de apoio familiar para investir nesse projeto a longo prazo.

Apenas 4% dos jovens pesquisados apontaram a meta de apenas trabalhar ou cuidar da casa após o Ensino Médio. E, dentre estes que pretendem apenas trabalhar, percebemos que

75% deles não têm projeto profissional definido (30,6% busca ganhar muito dinheiro independente como, 25% não têm projeto e 19,4% que qualquer um, dependendo das oportunidades). Cabe destacar que nas discussões realizadas nos grupos focais os jovens que citaram o trabalho como atividade após concluir o Ensino Médio não descartaram, em longo prazo, o acesso ao Ensino Superior:

[E1] Por enquanto priorizando o trabalho enquanto não passar na faculdade.

[E2] Não, no caso eu vou arrumar até eu entrar na universidade. Depois que entrar eu saio de um, que daí, mais tempo pra estudar. (Estudantes Grupo Focal, Escola C)

Quando tratamos do grupo de jovens que buscam um projeto que realize profissionalmente, verificamos que 73,1% tem o foco em formar-se no Ensino Superior e 22,9% foco no Ensino Técnico, mostrando que 96% dos jovens participantes da pesquisa buscam prosseguir os estudos após a conclusão do Ensino Médio. E, além disso, tais dados denotam que a continuidade dos estudos é o elemento que sustenta a organização do projeto profissional, posto que a valorização da educação se dá pela via da escola formal e do 'conhecimento útil' para a qualificação profissional (LACHTIM; SOARES, 2011).

Para os jovens da classe trabalhadora, a educação formal é considerada como muito importante para a obtenção de um trabalho e conquista da estabilidade financeira necessária à formação e à manutenção de uma família (MARCELINO; CATÃO; LIMA, 2009). A maioria opta pelo prosseguimento dos estudos em função da alta exigência do mercado de trabalho com relação à escolarização, a busca por melhor remuneração e ampliação dos conhecimentos e habilidades profissionais (SANTOS, 2015), além da busca por status social (PAIVA, 2013). Tais concepções denotam o quão hegemônico está o discurso dos jovens, cooptado pela lógica instrumental e pragmática da formação profissional, por um lado, e por outro, como eles buscam melhorar e transcender a atual condição concreta de subsistência pela via da educação.

Nesse sentido, as profissões escolhidas pelos jovens teriam centralidade no processo de desenvolvimento de seus

projetos. Quando questionados em relação às profissões que pretendiam seguir: 36,9% responderam que pretendem atuar como profissionais das ciências e intelectuais, 26,1% declarou que ainda não escolheu a profissão e 10,4%, relatou que pode ser qualquer profissão que ofereça bom salário (totalizando 36,5% dos jovens que não tem uma definição em relação à área que pretendem atuar). Os demais grupos de profissões reúnem 26,6% das indicações de resposta. Podemos perceber que mais de um terço dos jovens buscam superar a condição laboral dos pais, descoberta semelhante à pesquisa de Oliveira e Saldanha (2010), optando por profissões que exigem formação em nível superior em detrimento de funções elementares ou da área de serviços. E outro terço dos jovens não determinou a profissão que deseja seguir. Ao cruzar os dados referentes à ocupação dos pais e às ocupações pretendidas pelos jovens, verificamos que só há correspondência entre a ocupação dos pais e o desejo dos filhos na área de profissões das ciências e intelectuais (51,6% dos jovens que tem pais que atuam nessa área também desejam segui-la) – justamente aquela que exige formação de nível superior. Isso sugere que no desejo dos jovens está em transcender ou, pelo menos, manter o nível superior de escolaridade da família.

Nos grupos focais, os jovens apresentaram, no decorrer do debate, os cursos que pretendem seguir. Estes são de diversas áreas e se relacionam principalmente ao Ensino Superior e divergem em sua maioria das carreiras tradicionais na área das Engenharias, do Direito e da Medicina:

- [E1] Eu quero fazer gastronomia.
 - [E2] Eu vou fazer cinema.
 - [E3] Letras Alemão.
 - [E4] Eu vou fazer música.
 - [E5] Eu vou fazer Direito.
 - [E6] Ciências Contábeis.
- (Estudantes do Grupo Focal – Escola B)

- [E1] Publicidade
- [E2] Educação Física.
- [E3] Educação Física.
- [E4] Eu tenho muitas ainda, me criou umas certas dúvidas, mas eu estou entre

jornalismo e direito e surgiu do nada psicologia. [E5] Fisioterapia
(Estudantes do Grupo Focal – Escola C)

[E1] Eu quero fazer uma faculdade de administração.
(Estudante do Grupo Focal – Escola D)

Ao serem questionados com relação aos motivos pelos quais escolheram as referidas profissões, mais da metade dos jovens entrevistados mencionou o gosto pela futura profissão:

Assim, eu sou apaixonada por roupa na verdade! E desde pequena sempre costurei. Eu mesma que fazia as roupinhas das minhas bonecas desde pequena. Eu nunca brinquei com a boneca em si mas sempre fiz as roupinhas e rabiscava elas sempre. **Nunca gostei de brincar eu sempre gostei de fazer as roupinhas, marcar certinho, desenhar as roupas.** [...] É porque moda é o meu sonho mesmo, desde que eu era pequena, meu sonho sempre foi fazer moda.
(Entrevistada, Jovem 2, Escola A)

eu sempre gostei, desde pequeno, sempre gostei da área. [...] Eu gosto de gastronomia desde sempre. Me interessa por isso.
(Entrevistado, Jovem 1, Escola B)

Eu gosto muito de crianças. Então, se eu fizesse medicina, eu queria me especializar em pediatria oncológica. E também medicina eu queria fazer para cuidar de crianças com fibrose cística, porque eu tinha uma amiga que faleceu no ano passado por causa disso. Então, o que me motiva é isso também.(Entrevistada, Jovem 2, Escola B)

Na minha infância...eu brincava bastante, eu sempre fui muito de... **Eu tenho assim, um lado bem artístico, então eu gostava de encenar teatro, eu gostava de escrever, fazia minhas peças, filmes, rádio... Eu**

tinha uma rádio, era locutora... Nessa época era muito legal.(Entrevistada, Jovem 3, Escola B)

Robson Kumode. **Ele é dublador de um dos personagens que eu gosto.** [...] (Entrevistado, Jovem 2, Escola C)

Eu acho que é identificação. **Eu gosto disso.**(Entrevistada, Jovem 1, Escola D)

Não sei... **Desde pequena eu cuidava das minhas bonecas, fazia curativinho... Sempre gostei disso** (Entrevistada 2, Escola D)

E eu gosto bastante de jogar vôlei também, de fazer esportes.(Entrevistada 4, Escola D)

Aí, animação porque eu gosto de desenho, e eu gosto de vídeo e eu gosto de fotografia. Aí junta tudo num só entendeu? E eu gosto de produzir também, acho muito legal. Eu sempre produzi personagens, então eu queria trabalhar no ramo e fazer essas coisas assim. (Entrevistado 2, Escola B)

A partir dos relatos dos jovens, observamos que os jovens atrelam o gosto principalmente ao tipo de atividade que irão realizar e ao tipo de público com o qual vão atuar, o que também fica evidente na pesquisa de Costa (2016). E chama atenção que dentre eles, a maioria remete o gosto pela área desde a infância. Considerando que nossa subjetividade é constituída a partir das relações que estabelecemos objetivamente, podemos dizer que não é possível gostar daquilo que nunca se vivenciou ou de alguma forma se entrou em contato. Isto posto, devemos admitir a relevância das experiências de vida para a determinação do projeto profissional dos jovens. E, numa sociedade de classes, invariavelmente o tipo de experiências vividas e de acesso à cultura material e intelectual social e historicamente construída depende da posição que é determinada pela posição que esse indivíduo tem na hierarquia das classes. Dessa forma, ainda que

de forma universal a cultura humana se enriqueça e se diversifique, a de cada indivíduo se empobrece, a depender das suas condições materiais de acesso aos bens produzidos pelo homem (LEONTIEV, 1978). Sendo assim,

A concentração das riquezas materiais nas mãos de uma classe dominante é acompanhada de uma concentração da cultura intelectual nas mesmas mãos. Se bem que as suas criações pareçam existir para todos, só uma ínfima minoria, tem o vagar e as possibilidades materiais de receber a formação requerida, de enriquecer sistematicamente os seus conhecimentos e de se entregar à arte; durante este tempo, os homens que constituem a massa da população, em particular da população rural, têm de contentar-se com o mínimo de desenvolvimento cultural necessário à produção de riquezas materiais nos limites das funções que lhes são destinadas. Como a minoria dominante possui não apenas os meios de produção material, mas também a maior parte dos meios de produção e de difusão da cultura intelectual e se esforça por os colocar ao serviço dos seus interesses, produz-se uma estratificação desta mesma cultura. (LEONTIEV, 1978, p. 270)

Ao levar em conta que os jovens participantes da pesquisa fazem parte das frações da classe trabalhadora mais empobrecida, moradora dos morros e encostas da região central de Florianópolis, reconhecemos que estes não têm acesso a toda a cultura material e intelectual produzida na região, por não disporem de condições objetivas para isso (financeiras e até mesmo cognitivas), impactando em grande medida no seu processo de desenvolvimento humano. Dessa forma, se as experiências infantis são motivadoras para escolha do projeto profissional, isso pode ser um indício de empobrecimento extremo das experiências que esses jovens dispõem como bagagem cultural e de vida, para poder estruturar seus gostos e desejos futuros. Dito de outra forma: terem acesso a poucas vivências que transcendam à mera repetição cotidiana, impacta

diretamente nas possibilidades de desenvolvimento humano e profissional destes jovens.

Outro motivo que sustenta a escolha do projeto profissional de quase metade dos jovens é a influência da família:

Acho que meu tio e minha tia. Minha tia trabalhou durante um tempo fazendo docinhos e salgadinhos, e meu tio num restaurante. Eu acho isso legal. (Entrevistado, Jovem 1, Escola B, *que pretende atuar com gastronomia*)

Em toda família tem alguém mais artístico né. Na minha família tem o meu tio. Mas de influência, provavelmente foi a minha família é bem ligada nisso assim... Por mais que eles não sigam essa profissão, o meu pai ama cinema, então eu cresci e aprendi muita coisa com ele também, eu tenho um tio que é desenhista profissional e aí eu fui vendo essas coisas assim... (Entrevistado, Jovem 3, Escola B, *que pretende atuar com design*)

Meu pai trabalhava com corridas quando era criança. Aí eu comecei a gostar de corridas de carros. Aí, eu sempre gostava de saber qual era o motivo do carro ter aqueles problemas na hora que dava o acidente. Eu sempre sabia que era metade do piloto e metade falha mecânica. Aí eu sempre queria saber qual era a falha mecânica. Eu me interessei por isso. [...] Foi o que eu disse, coisa da minha infância, meu pai me levava em corridas, porque ele trabalhava com isso, então foi isso que me influenciou a escolher. (Entrevistado, Jovem 3, Escola D, *que pretende atuar com mecânica automotiva*)

A família é o primeiro ambiente social no qual o indivíduo está inserido e aprende a conviver. É nela que se transmite valores, regras e formam-se os *habitus* (BOURDIEU, 2008). A família incentiva ou recrimina certas condutas, contribuem na formação de interesses e opiniões. Inclusive, a forma com que os jovens enxergam as profissões tem relação com as profissões

exercidas pelos familiares a maneira com que tratam o mundo do trabalho (SOARES, 2002). Na maioria das situações os jovens pretendem ter colocações profissionais com melhores condições de trabalho do que os pais. E, quando questionados sobre as pessoas que admiram, citaram os progenitores e a determinação que tiveram para lidar com a realidade:

o meu pai, ele é muito trabalhador. Ele é lá do nordeste. A minha família é pernambucana. Então eles viajaram o Brasil inteiro, São Paulo... Eles já moraram em vários lugares, e eles foram atrás do que eles tinham que ir e fizeram coisas muito boas. **As histórias deles me admiram bastante, o trabalho que eles fizeram para conseguir...** (Estudante 2, Escola B)

Admiro meus pais, por que eles se esforçam, trabalham bastante para dar um bom futuro para nós. Eles são meu exemplo de vida, porque, mesmo antigamente, com pouca oportunidade de estudo conseguiram me educar, e eu me considero uma pessoa com boa educação, meu irmão também... A minha família vem de um berço não muito bom financeiramente, mas sempre com uma boa educação, com pessoas dedicadas ao que fazem, se dedicam, começam e vão lá e terminam... (Estudante 4, Escola A)

Outra variável que parece como motivo para escolha do projeto é a percepção da própria capacidade de realizar atividades relacionadas à profissão pretendida⁵² foi citada por um terço dos jovens entrevistados. Esse grupo de jovens utilizou como critério para determinar o próprio projeto profissional a crença de que pode ter destaque na área escolhida em função de um histórico de sucesso em experiências já vivenciadas e das possibilidades concretas disponíveis:

⁵²As pesquisas utilizam comumente o termo “autoeficácia” para se referir à convicção que uma pessoa de ser capaz de realizar uma tarefa específica.

Eu sempre gostei de ler, **sempre me dei bem nessa matériae...Eu olho os meus professores e me imagino no lugar deles**, me imagino fazendo aquilo, dando aula, ajudando todo mundo. [...] Ah, porque eu acho que eu sou boa nisso. E eu gosto disso, **e tenho facilidade com português**. (Entrevistado 1, Escola D)

Porque quando eu cheguei em Florianópolis, ano passado em abril, é... Eu fui num teste de modelo do Dilson Stein, não sei se você conhece. **Então, eu acabei passando pra segunda fase, na terceira, fui para quarta que era em São Paulo, uma conferência**, e uma agência me chamou, uma agência de São Paulo. E daí eu passei aí eu fui lá, fiz o meu book tal...

[...]. Aí eu fui, tipo, para conhecer, como quem não quer nada. Aí no fim acabei passando mesmo e quando foi na quarta etapa, que era, tipo, era ali tudo ou nada né... Porque o Dilson Stein ele só te prepara, não é uma certeza que vai dar certo né? Então eu fui e lá tinha 14 agências, assim, para te entrevistar **e quando eu vi que eu realmente passei era porque eu tinha chance sabe?** Então eu tô indo até o final assim... (Entrevistada 1, Escola A)

É uma coisa que eu sei que eu me daria bem fazendo. Foi mais por isso mesmo [que escolhi essa área]. (Entrevistada 4, Escola D)

Jurca-Martins (2014) também evidencia em sua pesquisa que a crença que o jovem possui de que será bem-sucedido é um dos alicerces para o desenvolvimento de seu projeto. E, da mesma forma que as experiências pregressas influenciam na crença individual de ter chances de obter sucesso numa determinada profissão, servem para determinar aquilo que é indesejável e, portanto, critério de exclusão de ocupações que são compreendidas como inadequadas, e a busca por outras

possibilidades dentro das condições concretas existentes como fica evidente na fala da jovem:

mas quando eu vi que Medicina seria algo muito difícil, vai exigir muito assim, de mim, e até a profissão muito corrida, eu vou ficar muito tempo focada só no meu trabalho, sabe? Dizem que médico não tem assim, uma vida social... Aí eu fui optando por umas coisas mais fáceis: como Enfermagem, Fisioterapia, Odontologia que não é muito nessa área, mas... (Entrevistada 2, Escola D)

Mais uma vez, a qualidade e a diversidade das experiências e contato dos jovens com a cultura material e intelectual produzida pelo homem aparece como variável que interfere no processo de escolha do projeto profissional, atrelada às possibilidades reais de escolha dos jovens. Assim sendo, é de extrema relevância considerar que o futuro dos jovens da região do MMC é tolhido pelas possibilidades concretas das quais dispõem, que são determinadas por sua posição de classe e acesso restrito aos bens que poderiam agregar no seu desenvolvimento. Bens estes que submetidos à lógica capitalista assumem a forma de mercadorias. Não é à toa que os jovens também levam em consideração o aspecto financeiro para a escolha de seus projetos, como fica claro na fala do entrevistado:

E o meu padrinho era delegado da DEIC. E desde que eu era criança, e sempre admirei ele bastante por causa disso, por ele ser delegado. No meu aniversário, ele sempre aparecia com aquela roupa, com óculos escuros, e eu achava muito do caramba aquilo veio, **ele sempre dava uns brinquedo da hora, uns skates, arminha da nurf, bem legal...** E... **Aquilo eu sempre admirei bastante tá ligado? Daí eu juntei: ser delegado e trabalhar na polícia federal, e eu gostaria de ser assim.** (Entrevistado, Jovem 3, Escola A, *que pretende atuar como delegado federal*)

A escolha profissional dos jovens da classe trabalhadora está reiteradamente vinculada à busca por retorno financeiro (VALORE; VIARO, 2007), independência e obtenção do próprio sustento (SOBROSA, 2012), manifestando o desejo de se sentirem “incluídos” pela “cidadania do consumo” (COSTA, 2004). Nesse sentido, o projeto profissional na sociedade capitalista cumpre uma função de reprodução das relações socialmente estabelecidas e gera o desejo de ascensão pela via da ampliação do poder de consumo. Assim sendo, o jovem da classe trabalhadora almeja ter condições de vender sua força de trabalho para poder acessar de forma mais ampla às mercadorias que pode consumir, acessar bens materiais e culturais que até então não lhe eram permitidos pela sua condição de classe.

Quando questionados a respeito do que é necessário para o alcance dos objetivos que compõem o projeto profissional, quase todos os jovens entrevistados remeteram a ações individuais como, apresentar atitudes proativas diante do seu futuro como “correr atrás”, “não se deixar influenciar”, “ter foco”, “perseguir o próprio sonho”, “ser persistente”, “aproveitar as oportunidades” “ter determinação e pensamento positivo” “deixar de lado o lazer e o sono”, “ter força de vontade”. Dentre as atitudes mais citadas estão “esforçar-se”, “ter foco” e “ser persistente”.

Me esforçar, estudar muito, me especializar
(Entrevistado 1, Escola B)

Focar e mesmo as coisas que aparecerem durante a vida, na caminhada, a gente tem que sempre tentar pôr de lado e **pôr na frente o teu objetivo**. (Entrevistado 1, Escola C)

Mas se eu não conseguir esse ano, eu tento o ano que vem, e **vou tentando até conseguir**... [...] Eu pretendo continuar tentando, estudando, até conseguir né? (Entrevistada 4, Escola D)

Além das características pessoais necessárias, a maior parte dos jovens ainda citou que para alcançar seus objetivos, é

necessário “focar nos estudos” e “conciliar o trabalho e os estudos”. Tais falas denotam que a formação escolar assume papel central no processo de elaboração dos projetos profissionais, ainda que promovendo uma práxis reiterativa. Além disso, percebemos o grau de amoldamento subjetivo dos jovens à ordem socialmente estabelecida, a ponto de a todo momento remeterem a si toda responsabilidade pela conquista de seus objetivos, sem referir-se ao contexto como um aspecto que pode promover ou dificultar a caminhada. A ideia de *self-made man* é levada até as últimas consequências por um dos participantes da pesquisa que considera não existir nenhuma influência na sua escolha pelo seu projeto profissional e diz que:

eu tenho que ter força de vontade para fazer isso, com a minha mentalidade eu tenho força de vontade, **a força de vontade pra mim, a gente pode tudo, mas depende de você mesmo**, de si próprio e **é com a força de vontade que a gente consegue**. (Entrevistado 3, Escola C)

A postura proativa diante das situações se expressa na necessidade de ter “Autoconfiança”, “Persistência”, “Foco”, “Resiliência”, “Desejo de ser exemplo”, “Determinação”, “Desejo de se destacar”, “Desejo de retribuir os esforços dos pais”, “Desejo de diferenciar-se”, “Não querer ficar para trás dos colegas” e “Ter um objetivo claro”.

Por que a vida nem sempre vai ser trágica, ou drasticamente impossível de tu conseguir alcançar um objetivo assim. Tudo o que a gente quer, a gente pode. **Só vai depender do nosso esforço**. (Entrevistado 1, Escola C)

Dessa forma, podemos perceber que a ideologia individualista, de que o homem se faz sozinho, que supera qualquer obstáculo foi inculcada de forma eficiente na consciência desses jovens. Pois, a partir do momento que o jovem se responsabiliza sozinho por seus sucessos ou fracassos, está assumindo sozinho uma responsabilidade que, afinal, é de toda a sociedade (ALVES; DAYRELL, 2015).

3.3 CARACTERÍSTICAS DOS PROJETOS PROFISSIONAIS DOS JOVENS ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS DA REGIÃO DO MMC

Por meio da realização das entrevistas, também podemos observar que os projetos profissionais dos jovens possuem diferentes níveis de organização e clareza, podendo ser mais estratégicos ou mais fantasiosos. A classificação do quão consciente e estruturado está o projeto (em termos de objetivos e ações necessárias para seu alcance) ajuda a determinar o quanto o jovem ainda precisa empreender energia para elaborar/executar seu projeto profissional. A partir dos dados produzidos na nossa pesquisa, pudemos perceber que existem aqueles que organizam seus projetos entre possibilidades concretas e abstratas, aqueles que possuem expectativas mais imaginárias que reais e os desengajados⁵³.

Dos quinze entrevistados, dez demonstraram organizar seus projetos entre possibilidades reais e abstratas. Isto é, percebem-se como responsáveis pelo empreendimento das ações necessárias para a concretização dos seus projetos e estão inseridos num contexto que permite a realização imediata de seus objetivos ou há condições para que as possibilidades se tornem concretas a partir de algumas mediações. Nos relatos desses jovens, podemos perceber que há uma clareza maior em relação ao campo de possibilidades que possuem e das ações necessárias a serem empreendidas de uma forma mais ampla, mas sem metas muito rígidas ou objetivos fechados, como é possível perceber no relato da estudante que está em dúvida se atuará na área da moda ou do direito:

Então eu quero ter o meu estilo, assim, eu quero ter a minha marca, mas não algo somente feminino, criança, feminino, infantil, pessoas mais velhas, assim, bem diversificado, assim, para atender todo

⁵³ Optamos por não adotar a classificação definida por Damon (2007) e organizar nossa própria a partir das noções estudadas nos autores do materialismo histórico-dialético.

mundo e não atender só para pessoas de mais alto nível, mas também atender as pessoas com menos nível também.[...] É porque **moda é o meu sonho mesmo, desde que eu era pequena**, meu sonho sempre foi fazer moda e o **Direito apareceu como influência do meu estágio no dia-a-dia** de entender aquilo não sei, eu acho que é algo que eu gosto também... É meio que por isso assim, Direito porque eu trabalho com isso, já tô entendendo isso, sei mais ou menos ter uma noção básica...[...] Eu vou tentar na UFSC, mas eu sei que é bem concorrido e tal... **Caso eu não consigo nem passar na UDESC** [*onde a jovem se inscreveu para moda*]**e nem na UFSC, vou tentar bolsa em universidade particular... Bolsa nem que seja 30% eu sei que eu consigo trabalhar**, eu consigo pagar metade, e **a minha mãe já falou que me ajuda também...** E é assim. [...] Já, me inscrevi para Enem. Agora tô esperando... A UFSC eu vou inscrever hoje, porque saiu hoje o edital. [...] **eu queria revender roupas né? Ir para São Paulo** comprar roupas para revender aqui e por enquanto só juntando dinheiro para poder ir para lá. [...] **Comprar e trazer para revender, mas por um preço mais acessível**, assim... Porque muitas pessoas fazem isso, mas vendem aqui por um preço não tão justo né? Então fazer algo desse tipo. [...] **Aí eu sei que ali com um ano e meio, dois anos de Direito, eu pego um estágio em algum órgão público e não ganha pouco assim um estágio de 4 horas, de segunda a sexta, ganha mil, mil e cem.** Aí eu já tenho uma boa noção no 4 horinhas faculdade e vou me dedicar aos estudos de concurso público... **Se conseguir passar em concurso público, eu sei que é um bom dinheiro**, não é algo ruim... E assim vai evoluindo. Porque o Direito é algo que tem que estar sempre estudando, porque sempre tá mudando as leis, as formas... E assim seguindo... [...] E aí eu vou

achar algo para mim fazer, **para eu conseguir juntar dinheiro e ir para São Paulo comprar as roupas, porque se eu não conseguir passar na faculdade agora, ano que vem eu vou tentar cursinho de novo**, e eu acho que eu passo porque eu já fui aluna esse ano, e se no ano que vem fazendo cursinho, vendendo minhas roupas, eu tenho uma renda eu já... Aí ano que vem eu deixo só os estudos e vou fazer dos meus ideais, vou fazer no meus planos, mas o ideal é não parar de ter planos, sonhos... **E tem que ser sempre um foco, um foco, um foco. Agora meu foco é faculdade, depois meu foco vai ser outra coisa, e assim vai... Mudando os focos, os sonhos, essas coisas...** (Entrevistada 2, Escola A)

No relato, a jovem descreve as várias possibilidades de carreira que tem para alcançar o que mais deseja: que é uma formação de nível superior, que pode ocorrer na área da Moda ou do Direito. Para isso, mobiliza-se para realizar inscrição nos vestibulares de universidades públicas, faz cursinho e vislumbra a possibilidade de trabalhar com comércio informal para ter dinheiro. O que fica claramente evidenciado na fala da entrevistada é que existe uma preocupação em construir alternativas. Conforme destaca Silva (2015) sucessivos movimentos no sentido de construção/reconstrução dos planos futuros de forma a criar sempre um “Plano B”. Para os jovens da nossa pesquisa que conseguem alinhar os seus projetos ao campo de possibilidades no qual estão inseridos, sempre é colocada a probabilidade de não ser aprovado no vestibular. E, diante disso, apresentam alternativas para alcançar o objetivo de entrar na universidade:

se não passar vou continuar tentando. Ano que vem eu vou estudar mais ainda do que esse ano, porque, embora que no colégio a gente esteja aprendendo as coisas do terceiro ano, mas não é tão empenhado quanto a gente tem que ser num cursinho de pré-vestibular e no colégio a gente não consegue revisar todas as matérias que a

gente aprendeu no longo da nossa vida. **Então ano que vem, aí eu vou querer fazer um cursinho novamente, e vou estudar no tempo integral de manhã, à tarde e à noite como eu tô estudando esse ano para tentar passar.** (Entrevistado 1, Escola C)

Ou para se profissionalizar de forma rápida:

Se eu não passar no vestibular, eu vou estudar no ano que vem para tentar passar de novo.. Aí eu vou ficar, tipo, dois, três anos tentando vestibular, e são dois ou três anos que eu poderia já tá fazendo um técnico, já tá trabalhando entendeu? [...] Então eu vou fazer um técnico pago né? Porque daí eu vou tentar trabalhar e pagar um curso técnico, para ter alguma certa profissão assim, para não ficar muito tempo com essa dúvida, um ano, dois anos pensando no que vou fazer, aí eu não quero ficar parada depois do terceiro (Entrevistada 2, Escola D)

Esse movimento se alinha ao que Dayrell, Leão e Alves (2010) chamam de processo de exploração marcado pela provisoriidade. Apesar desses autores associarem essa provisoriidade ao contexto atual do que eles chama de pós-modernidade, podemos avançar na compreensão desse argumento e considerar que o fato de estarem inseridos num espaço no qual as condições materiais para o financiamento dos estudos, do acesso à cultura e dos vínculos sociais que auxiliam no desenvolvimento profissional são escassos, é preciso sempre considerar quais as alternativas para atender às necessidades imediatas e continuar buscando seus objetivos. Nas palavras de Silva (2015, p. 155), “a possibilidade de projeção a médio e longo prazo está no horizonte, ainda que atravessada pelas urgências do presente”.

O que fica muito claro para esses jovens é que estudar é essencial para a conquista daquilo que almejam, sendo estratégia central nos seus projetos. E, ainda que existam obstáculos, as dificuldades são identificadas e são criadas formas de superação, demonstrando que estes jovens possuem

maior nível de autodeterminação diante das condições que lhe são dadas:

Preciso estudar bastante... Eu não tô fazendo cursinho pré-vestibular na verdade, eu tô estudando mas sozinha. **Eu imprimi alguns vestibulares antigos para fazer. Tenho amigos que já estudam na UFSC e me ajudam.** E eu tento fazer de uma maneira bem dinâmica, porque eu também não sou muito de ficar nos livros, não entra. **Eu tenho que fazer de outra maneira, de uma forma que eu consiga entender melhor.** (Entrevistada 2, Escola B)

Eu procuro na internet, assisto várias videoaulas, pego o conteúdo nas pesquisas. Por mim mesmo. [...] **sempre que posso, estudo em casa.** (Entrevistado 3, Escola B)

Entrar numa faculdade a gente tem que estudar muito para passar na prova. Porque, embora a escola de ensino público é um pouco defasada né o ensino. Então a gente não consegue aprender, digamos, o necessário para tirar uma nota de corte para entrar no curso de Direito. [...] Focar e mesmo as coisas que aparecerem durante a vida, na caminhada, a gente tem que sempre tentar pôr de lado e pôr na frente o teu objetivo. Então a gente tem que estudar bastante [...] Olha, **neste último ano eu tenho colocado de lado do meu tempo livre, amizades, eu gostava bastante jogar videogame deixa de lado também. Gostava de jogar futebol, de andar de bicicleta e tive que deixar de lado isso. Eu dormia umas 9 horas, 8 horas por dia e agora tem que dormir menos também, senão não dá tempo de fazer as tarefas as coisas.** (Entrevistado 1, Escola C)

Faço cursinho por necessidade. Porque sozinha, só eu estudando, com as coisas da

escola, eu não... Com a matéria da escola eu não conseguiria passar no vestibular... É muito concorrido. (Entrevistada 1, Escola D)

Nas falas dos jovens, é possível perceber que a autodeterminação que apresentam está na organização de mais tempo para os estudos, apontando que aquilo que é visto na escola não é o suficiente para buscar o objetivo de ser aprovado no vestibular de uma universidade pública (como é o caso dos quatro entrevistados citados).

Além disso, estes são jovens que dispõem de informações sobre as profissões e sobre os percursos formativos que conduzem até elas. Além disso, dentro do campo de possibilidades, sempre vislumbram as opções que tem o potencial de aumentar a probabilidade de alcançar aquilo que desejam:

Vai ser uma rotina bem puxada. Porque o curso é integral. Se eu não passar, daí eu pretendo continuar fazendo cursinho à noite e tentar de novo [...] se eu tirar uma nota boa e precisar sair de Florianópolis, eu vou sair para fazer Medicina. (Entrevistada 2, Escola B)

Eu tô esperançosa para passar. Porque, querendo ou não, **letras é um curso que a pontuação não é muito alta e ele também não é muito concorrido...** Então eu acho que eu passo. **Mas caso eu não passe, eu vou continuar a estudar, e prestar o vestibular de novo.** (Entrevistada 1, Escola D)

Outra característica marcante nestes jovens é ter a crença de que é possível ser diferente, construir novos caminhos, mudar o contexto em que se vive, enfim, se autodeterminar dentro das condições que lhe são dadas:

Tem muitas vezes que nós temos que fazer escolhas na vida, a minha escolha foi, não ser como os outros, ser diferente, como os outros, como não pensar, fica naquele

mundinho pequeno que nada vai mudar, mas ter uma mente maior, porque quando a gente diz assim: “ Nós podemos fazer um mundo melhor?” Muita gente diz assim: “ Ah G., só eu sozinho não”, **“primeiro tem que começar por ti, tu tem que tomar uma atitude, porque senão começar por ti, não vai começar por ninguém”**. (Entrevistado 3 – Escola C)

[...]porque não é assim “eu tô fazendo meu e foda-se o mundo”. Eu acho que tem muita coisa que tem que ser melhorada. Eu entendi, tipo, antes eu não pensava assim, mas hoje eu entendo que a gente pode mudar... Tipo, eu posso começar sozinha, aí eu converso contigo, daí vem outra pessoa e eu posso mudar todo o sistema. Vai demorar muito tempo, mas pode ser mudado entende? (Entrevistada 2 – Escola A)

Estes são projetos estratégicos, de acordo com a designação de Dayrell, Leão e Alves (2010), pois os jovens conhecem o campo de possibilidades e organizam ações e meios para alcançar os objetivos e alternativas para lidar com as dificuldades e organizam seu futuro a partir do presente. Postura diferente possuem os jovens que demonstram ter expectativas mais imaginárias que reais. Para estes, projeto está no plano idealizado, e as ações propostas pelo sujeito encontram-se descoladas do contexto real que vive ou são delegadas a outrem. O discurso destaca principalmente a necessidade de esforço pessoal, sem apresentar estratégias claras para consecução dos objetivos.

Diferentemente da nossa pesquisa (em que apenas cinco dos quinze jovens entrevistados apresentam essa forma de organizar seus projetos profissionais), boa parte dos estudos focados em compreender a construção de projetos com jovens de escolas públicas identificam que os jovens não possuem estratégias concretas para sustentar seus planos (WELLEN, 2011), elaborando-os em forma de sonhos (DAYRELL; REIS;

LEÃO, 2011), fazendo com que seus ideais caiam num vazio (TEIXEIRA, 2005).

Nas falas desses jovens, fica evidente que existem objetivos, mas as ações são descritas de forma vaga e imprecisa, sem muitas informações sobre o campo das profissões escolhido:

[Pesquisadora] Onde tem o curso que pretende cursar?

[Jovem] Bom, **eu não sei**. Na verdade **eu conto com a minha madrinha** porque ela tem muito contato com esse tipo de gente.

[Pesquisadora] Ela trabalha nessa área?

[Jovem] Não. Ela não trabalha, **mas ela tem muita amiga que já trabalhou**. Ela até comentou comigo uma vez e eu me interessei mais ainda por dublagem. [...]

[Pesquisadora] O que é necessário fazer para se inserir na área?

[Jovem] Bom, **eu acho que eu precisaria primeiro entrar no curso de artes e ser indicado para fazer algum trabalho alguma peça**. Com isso eu já ia ter uma certa experiência e me formar mais também. (Entrevistado 2, Escola C, *pretende ser dublador*)

Além do baixo conhecimento em relação ao que é necessário fazer para alcançar o que deseja, todos os jovens que apresentam expectativas mais imaginárias que reais não se dedicam aos estudos e possuem baixo rendimento escolar, como fica evidente no relato do jovem:

[Pesquisadora] Você chegou a fazer a inscrição para o vestibular?

[Jovem] Fiz.

[Pesquisadora] E você fez a inscrição para que faculdades?

[Jovem] Engenharia e uma outra lá que eu esqueci o nome.

[Pesquisadora] E quantos candidatos por vaga tem?

[Jovem] Não sei.

[Pesquisadora] Você costuma estudar em casa também?

[Jovem] Não muito. A tarde às vezes eu estudo.

[Pesquisadora] E quais são as matérias que você mais se dá bem?

[Jovem] Português, ciências, menos matemática, nela eu tô mal. [risos]

[Pesquisadora] E que tipo de matérias você acha que vai estudar na Engenharia?

[Jovem] Matemática, física.

[Pesquisadora] Então como é que é para você, não gostar muito da matemática e escolher um curso que tem bastante matemática?

[Jovem] Complicado. Não gostar e ter que estudar depois...

(Entrevistado 2, Escola C, ***pretende ser engenheiro civil***)

E não demonstram buscar alternativas para lidar com as dificuldades

Tô um pouquinho pendurado em Português e Matemática né? O problema é que eu tenho o mal hábito de conseguir focar muito no que eu estou fazendo. Tipo, se eu estiver estudando e alguém chegar, e pedir alguma coisa para mim, eu vou fazer aquela coisa e vou parar de estudar. Eu perco o foco muito rápido assim... E... Mas... É... Eu preciso de bastante foco nos estudos. E... Bom, se dar bem no concurso né? Se não, não vai dar muito certo. [...] Bom, a minha falta de atenção é uma coisa muito problemática. Porque não é algo que dá para se resolver assim, simples. Então... É uma coisa que vai me dificultar bastante...(Entrevistado 3, Escola A, *pretende ser delegado federal*)

Outra questão que aparece entre esses jovens é a desresponsabilização em relação às ações necessárias para

realização do projeto e a negação de pensar o futuro à médio e longo prazo:

Eu tô pensando em fazer o vestibular. O ENEM eu acabei perdendo a inscrição, porque, na verdade... É... Eu fui bem descuidado mesmo...(Entrevistado 3, Escola A, *pretende ser delegado federal*)

Mas vamos dar um passo de cada vez. Primeiro eu vou me preocupar para passar no Ensino Médio, depois eu tento fazer a minha inscrição e a prova para ir para o IFSC e depois eu tento ver o que dá para fazer. Uma coisa de cada vez. Primeiro garantir uma coisa para ver se você passa para depois ir para a próxima. Mas eu não me preocupo muito com isso. Ainda tenho muito tempo livre na minha vida. (Entrevistado 3, Escola D, *pretende trabalhar na área automotiva*)

Apesar de alguns desses jovens apresentarem projetos ambiciosos, como ser delegado federal, ser um dublador de personagens famosos, atuar com engenharia civil e engenharia automobilística, seus projetos não são amparados em estratégias de ação claras. Nesse sentido, eles se aproximam do que Dayrell, Leão e Alves (201) denominam “projetos hipomaniacos”, elaborados por aqueles que desconsideram o campo de possibilidades concretas e passam para o nível da fantasia, como fica evidente no excerto a seguir:

O que precisa acontecer magicamente eu ganhar na mega-sena daí nisso me ajudaria muito, resolveria meus problemas... [...] De ficar rico, que é o meu objetivo! [risos] (Entrevistado 3, Escola A)

Ao analisar os motivos pelos quais os jovens estruturam seus projetos dessa forma, Teixeira (2005) indica que as expectativas mais imaginárias que reais estão pautadas na falta de referências reais de profissionais da área pretendida no seu ciclo social; falta de recursos materiais e oportunidade de acesso

ao ensino de qualidade. Dessa forma, podemos compreender que estes jovens estão mais suscetíveis às determinações do ambiente no qual estão inseridos e menos propensos a concretizar seus projetos.

Reforçando o posicionamento de Dayrell, Leão e Alves, (2011), podemos verificar que as diferentes posturas diante do processo de elaboração dos projetos profissionais estão determinadas pelo campo de possibilidades constituídos pelos elementos concretos que facilitam/dificultam sua consecução (como por exemplo os recursos materiais e subjetivos a que tem acesso, a qualidade da sua trajetória escolar, o acesso às informações profissionais, entre outras variáveis).

Em nossa investigação, em diversos momentos, a família é citada como o principal elemento que contribui para construção dos projetos profissionais (citara por doze dos quinze entrevistados), aparecendo tanto no grupo de jovens que estrutura seu projeto de forma mais organizada, quanto aqueles com expectativas mais imaginárias que reais:

Eu fui mais, assim, pela minha decisão sabe?
E quando eu vi que eu tinha potencial foi isso assim. **Eu tive bastante incentivo da parte da minha mãe e do meu pai.** (Entrevistada 1, Escola A)

Meus pais me estimulam bastante. Eles me apoiam bastante nas minhas decisões. **“Se tu quer, e tu acha que tu pode, vai fazer”.** **Eles me estimulam bastante** (Entrevistado 2, Escola B)

Ou seja, as famílias pertencentes às frações empobrecidas da classe trabalhadora, que estão destituídas de recursos financeiros para contribuir no processo de construção dos projetos profissionais de seus filhos, o fazem por meio de conselhos e estímulos à educação e à conquista de uma “vida melhor”

Porque tem sempre uma pessoa dizendo: “não, faz assim, calma, eu tô aqui do teu lado, eu vou te ajudar, não chora”, ou “chora aqui comigo” [risos] [e quem mais presta

esse apoio?] São os amigos, a família um pouco, mas e mais aquela coisa “você tem que estudar!”, “ah, mas eu tô cansada”, “mas você vai estudar!”. (Entrevistada 1, Escola D)

Nesse sentido, a família se apresenta como mediação fundamental no estabelecimento do vínculo entre jovem e escola, se colocando como grande incentivadora dos estudos:

[E1] Ela [minha mãe] **gostaria muito que eu fizesse faculdade**, principalmente porque ela não teve essa oportunidade, que ela começou a estudar com 15 anos na primeira série, e **ela me incentiva bastante, meus pais, minha família**, minhas primas também.

[E2] **Eles torcem muito pra que eu esteja sempre estudando, pra poder ter uma boa carreira**, e tem que tá sempre e estudar, buscar uma coisa maior pra mim. (Estudantes, Grupo focal, Escola C)

[E1] Em questão do colégio, meus pais são muito assim, “hoje tu vai ter que levantar para ir para o colégio”, meus pais são bem, em questão, tipo assim da faculdade, se quiser fazer faça, mas no colégio meus pais, **eles me obrigam assim, e eu acho que eu vejo isso por um lado bom assim, eles falam: “Tu não trabalha, tu não faz nada, então tu vai estudar**, tanto que eles pagam pra mim estudar a tarde também, então eu acho isso gratificante assim, pelos lados dos meus pais verem isso pra mim, “pelo menos ensino médio tu vai fazer”.

[E2] minha mãe, ela compra tudo que é necessário para que eu estude. Quando eu digo: “Mãe eu preciso de um livro, um dicionário de alemão”, aí ela vai lá e compra, “mãe eu preciso de, sei lá”, qualquer coisa que me ajude a entender alemão, dáí ela me ajuda, mas ela não aprova.

[E3] Então, eu não ia fazer, **como eu já disse e quem abriu meus olhos para fazer foi meu pai e minha mãe, porque eles**

falaram, eu não trabalho, então eu só estudo, então ele apoiam a mim não trabalhar e só estudar, então quem me abriu os olhos: **“Faz um estudo, faz uma faculdade que pra ti vai ser melhor”**, foi meu pai e minha mãe, mesmo fazendo uma faculdade pequena que não tenha Direito, Medicina, não precisa ser uma coisa tão grande, eles disseram, mas eles que abriram meus olhos, porque por eles não fazerem e sentirem falta, eles me abriram os meus olhos.

[S4] **ela [mãe] me incentiva, ela quer que eu passe de ano, ela está sempre falando pra eu estudar** e tal, e também para o ensino superior.

[S5] tipo, **ela [mãe] acha importante que eu passe de ano e passe para uma faculdade, alguma coisa assim, mas ela não fica em cima assim, sabe?** Ela quer que eu passe. (Estudantes, Grupo focal, Escola B)

[S1] **A família é à base de tudo, se não fosse a minha vó eu já teria saído da escola faz tempo.**

[S2] **Se não fosse a minha família eu também acho que não estaria aqui não.**

[S3] **Se não fosse meu pai me dar um monte de surra eu também não estaria aqui hoje não.**

[S4] **A minha família sempre deu preferência para os estudos**, tanto é que quando eu comecei a fazer o estágio minha mãe falou que se em algum momento o estágio estivesse atrapalhando os meus estudos eu sairia do trabalho para estudar. (Estudantes, Grupo focal, Escola A)

E o contrário também é verdadeiro: a falta de referências familiares impacta diretamente nos caminhos escolhidos pelos jovens:

Minha maior estimuladora é a minha mãe. Minha mãe sempre queria me ver bem, sempre queria que eu tivesse bem. Minhas notas ela cobrava... Só que depois do falecimento dela, eu acabei dando uma relaxada. Aí eu comecei a ter esse estilo de vida mais desligado porque eu prestava muita atenção, eu sempre tentava fazer tudo que era certinho, mas depois que ela morreu, eu percebi que a vida é muito curta... (Entrevistado 3, Escola A)

Além dos elementos que potencializam a elaboração do projeto, foram elencados pelos jovens as variáveis que dificultam. Novamente, os jovens remeteram às características pessoais a responsabilidade de obstaculizar o desenvolvimento dos projetos, tais como “Dificuldade de estabelecer um foco”, “Dificuldade de comprometimento com os estudos”, “Indecisão”, “Medo de não ser aprovada no vestibular”, “Falta de persistência”, “Dificuldade de lidar com o que considera desafiador”, “não se responsabilizar”, “não pensar no próprio projeto”, “dificuldade de organizar o tempo”. Além da autorresponsabilização do fracasso em elaborar projetos, aparece também o baixo desempenho escolar, falta de organização com os estudos e falta de informação profissional, ou seja, mais fatores que estão sob o seu controle, reiterando a ideia de que o alcance ou não dos objetivos propostos dependem apenas de si. Tais constatações destacam a presença da ideologia liberal no projeto dos jovens, aparecendo o esforço ou a sua ausência como explicação para sucessos ou fracassos (MELSERT, 2015). Além disso, é apenas na negatividade que a escola aparece pela primeira vez na fala dos alunos. Estes consideram que se não há bom rendimento escolar ou organização para os estudos, as possibilidades de concretização dos projetos profissionais ficam prejudicadas. Entretanto, a escola não apareceu entre os fatores que viabilizam/facilitam a construção dos projetos profissionais. A discussão sobre o papel da escola no processo de elaboração dos projetos profissionais será melhor explorada no capítulo a seguir.

4. QUAL É O PAPEL DA ESCOLA NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DOS PROJETOS PROFISSIONAIS?

Afinal de contas, as escolas da região do MMC criam possibilidades para que os jovens elaborem seus projetos profissionais? Quais são elas? Se, ao contrário, ela cria dificuldades, de que forma ela opera? Apesar da continuidade dos estudos aparecer como elemento central dos projetos profissionais dos jovens, em poucos momentos a escola foi citada nas entrevistas e nos grupos focais como aspecto que interfere decisivamente no processo de construção dos projetos profissionais. Por outro lado, os dados produzidos a partir da aplicação do questionário revelaram que cerca de 33% dos estudantes afirmou frequentar a escola na expectativa de melhorar de seu futuro e de sua família. Para compreender melhor essas questões, apresentaremos os dados que evidenciam as percepções que os jovens pesquisados têm em relação ao papel da escola em seu futuro.

Quando questionados sobre o papel dos estudos em sua vida, 70,5% indicaram que os estudos significam preparação para a vida, outros 20,9% preparação para o trabalho, 4,4% apontaram que os estudos são um tédio e 2,2% algo que satisfaz. Ao relacionar tais dados com os projetos que os jovens possuem, percebemos que 93,7% dos que pretendem seguir um projeto que os realize profissionalmente, consideram os estudos como “preparação para a vida e o trabalho”, ou seja, de alguma forma estabelecem relação entre os estudos e o que almejam para o futuro. Entre aqueles que consideram o estudo um tédio, 59,5% não tem projeto estruturado, ou seja, desvinculam as possibilidades que os estudos oferecem para viabilização do objetivo profissional. Ao considerar na análise a escolaridade dos pais, observamos que o percentual de jovens que considera o estudo um tédio cai conforme aumenta a escolaridade paternal e o inverso acontece em relação ao percentual dos que acham que os estudos satisfazem: sobe conforme aumenta o nível de escolarização dos pais, evidenciando mais uma vez que a herança familiar pode dar mais condições de que o jovem perceba os estudos como um prazer ou como um sofrimento, se adequando mais ou menos às suas características.

Praticamente metade dos pesquisados (48,2%) mencionaram que vem para escola para adquirir conhecimento e pouco mais de um terço (32,3%) para melhorar o seu futuro e de sua família. Ao confrontar os motivos pelos quais vem à escola com os projetos profissionais, verificamos que entre os que desejam adquirir conhecimento e desejam melhorar seu futuro e de sua família, 30,7% e 39% respectivamente buscam um projeto que realize profissionalmente, totalizando 69,7%. Outras pesquisas como as de Locatelli (2014) e Oliveira (2015) corroboram esse entendimento e evidenciam a correlação positiva entre a determinação de um projeto e a escolha de uma profissão, com a motivação para estudar, pois o projeto organiza e dá sentido à trajetória do estudante. Diante da condição de uma escola esvaziada de conteúdo, a definição de um objetivo pode aumentar as chances dos jovens envolverem-se mais com os assuntos escolares.

Ao relacionar com a renda, percebemos que entre os estudantes que vem à escola pelo desejo de melhorar seu futuro e de sua família, 32,4% possuem renda baixa e 36,1% tem renda média, somando 68,5%. E dentre os jovens que tem pais com escolaridade baixa, há o maior índice daqueles que vão à escola para adquirir conhecimento (49%) e desejo de melhorar seu futuro e de sua família (40,2%). Isto revela que, principalmente aqueles que mais precisam da escola (que possuem baixa renda, pais com baixa escolaridade e que buscam um projeto que realize profissionalmente), a enxergam como um espaço para adquirir conhecimento e estratégia para melhorar seu futuro e de sua família. Na pesquisa de Neto (2013), também fica claro que os jovens com rendas menores percebem a escola como um espaço que viabiliza o alcance do seu objetivo de “ser alguém na vida”:

[E2] O que me motiva a vir todo dia é ser alguém.

[E3] Eu também acho, **porque sem estudos você vai conseguir evoluir até certo ponto só**, você não vai conseguir evoluir mais do que aquilo, hoje em dia tudo necessita de pelo menos o ensino médio completo.

[E4] O objetivo, eu sempre quis ser arquiteta desde que eu me conheço por gente e **isso**

que me move a querer estudar.
(Estudantes, Grupo Focal, Escola A)

[...] **é força de vontade, é querer ser alguém na minha vida. Eu quero tirar minha família e colocar no lugar melhor.** Não por seu lugar ruim eu cresci ali, eu amo aquele lugar... Mas eu quero cada vez mais sabe? **Dar um futuro melhor para minha mãe,** eu sei que ela quer viajar bastante ainda... Eu quero ter essa condição de levar minha mãe para viajar, ou sei lá, dá uma assistência para os meus sobrinhos também que são pequenos... Ser meio que um o exemplo (Entrevistada 2, Escola A)

A escola é tudo, olha, pra um garoto como eu que é de uma comunidade, que o que mais acontece é morte, tráfico de drogas, todo mundo mora, na maioria, num barranco que dá uma chuva e desbarranca tudo, qual é a escolha que eu tenho que fazer? A única esperança que ele tem de sair dessa realidade é a escola, o estudo. E essa pra mim, a escola é tudo, se resume tudo, o estudo se resume tudo, o aprender se resume tudo, porque eu sei que é ali a minha esperança de mudar a minha vida e da minha família, não tem outro lugar. [...] Então a única escolha que tem é a escola, por isso que a escola é importante pra mim, porque é ali que tá a minha esperança de um mundo melhor, pra mim e pra minha família. [...] Porque eu sei que é a escola que vai mudar a realidade dela, vai mudar a realidade das crianças da minha comunidade, vai mudar a minha realidade, a escola. **Por isso que a escola pra mim, sem sombra de dúvidas é a minha fonte de esperança, é a escola.** [...] A escola pra mim é tudo, é só ali que tu consegue mudar a realidade. (Entrevistado 3, Escola C)

Dessa forma, percebemos que, para alguns jovens (principalmente aqueles que vivem realidades mais precárias –

com menor acesso à renda, menos apoio familiar, e mais submetidos à exploração do trabalho), a escola é um espaço que viabiliza a melhoria das condições de vida, e por isso, é valorizada. Apesar disso, a maioria dos jovens nos debates promovidos nos grupos focais e nas entrevistas indicaram que a escola não prepara para nada:

Na verdade a escola não prepara para nada, eu não boto fé no ensino público, mas fazer o que se eu sou obrigado a estudar aqui é a condição que eu tenho né. (Grupo Focal, Escola A)

Eu acho que a escola pública tá muito básica, eles passam ali só por cima do assunto, eles fingem que te ensinam e depois você tem que se virar. (Grupo Focal, Escola A)

Você aprende só o básico infelizmente assim... Só aprende aquilo que... Que... Para você não ser um burrinho vamos dizer assim. (Entrevistada 1, Escola A)

O ensino público do jeito que está não faz diferença. Ensina só o básico. Não querem passar conhecimento para as pessoas. **Só querem que elas fiquem do jeito que estão, alienadas, sem entender o que está acontecendo.** É como antigamente, na política do pão e circo, tendo comida e diversão, as pessoas estão satisfeitas, e os que mandam estão satisfeitos. E nada muda. **Os professores passam só o superficial, não aprofundam o conhecimento, e a gente acaba não aprendendo o que deveria.** (Entrevistado 1, Escola B)

Apesar da escola ser um local que tem um grande potencial para contribuir no processo de construção da subjetividade e, conseqüentemente ser um espaço que viabilize construção do projeto de vida (MARCELINA; CATÃO; LIMA, 2009), os jovens identificam que ela não vem, efetivamente,

cumprindo esse papel. É inegável o processo de expansão e de aumento no número de matrículas na escola nos últimos anos, mas isso não se refletiu na melhoria da qualidade no ensino. Algebaile (2009, p. 331) evidencia que a democratização do acesso à escola não foi acompanhada de um enriquecimento pedagógico, pois nessa ampliação a escola pública, “quanto mais incorporou os pobres, tanto mais se tornou pobre”, pobreza essa de investimento, recursos e objetivos. Ainda segundo a autora, “seus objetivos tornaram-se mais restritos e sua utilização para responder tópicos e seletivamente aos problemas sociais tornou inevitável sua desqualificação para o ensino” (ALGEBAILLE, 2009, p. 331). Nesse sentido, o que impera é a estratégia de “inclusão excludente” (KUENZER, 1999), segundo a qual crianças e jovens passam a frequentar o sistema de ensino, que claramente oferece opções de escolarização com diferentes percursos e níveis de qualidade, considerando “a categorização dos segmentos sociais que constituem seus públicos-alvo” (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2013). E o que torna esse mecanismo mais perverso, é que os novos incluídos são convencidos de que tiveram a sua chance, e que cabe a cada um aproveitar e se responsabilizar pelos resultados de suas escolhas e desempenhos (OLIVEIRA, 2015).

Com esta lógica, mantêm-se intacto o funcionamento do processo de exclusão, transferindo-se a culpa, agora, para o próprio estudante quando aparecem as “justas diferenças” obtidas pelo mérito de ter aproveitado as oportunidades, para além do básico (obrigatório) esperado na porta das empresas. Ao trabalhador, o básico; às elites, a formação ampla. (FREITAS, 2014, p. 109)

Nesse contexto, a escola vem, cada vez mais, se esvaziando de conteúdo e tornando-se uma instituição meramente certificadora (SANTOS, 2015), credencialista conforme as palavras de Wellen (2011), emissora de um documento que permite ao indivíduo concorrer no mercado de trabalho ou inserir-se noutra nível de formação, sem necessariamente contribuir para ampliação de sua visão de mundo. Assim sendo, por mais que aparentemente exista uma

democratização da educação, continua-se impedindo o acesso do jovem da classe trabalhadora ao conhecimento “entregando-lhe, no melhor dos casos, um diploma que pouco qualifica sua força de trabalho e ao mesmo tempo garante lucros vultuosos para as empresas/máquinas de fragmentar saberes” (ABRANTES; BULHÕES, 2016, p. 248), corroborando a sonegação histórica dos saberes aos filhos da classe trabalhadora (FREITAS, 2014), a escola também contribui para formação acrítica, mais comprometida a perpetuar a ideologia para inserção amoldada das pessoas à sociedade, do que denunciar e analisar as contradições inerentes ao capitalismo

E assim, como no Brasil a gente tem uma disparidade social, a gente também tem dentro da escola. Tem as escolas que os alunos têm pouco interesse e tem outras que eles já têm um pouco mais e isso acaba prejudicando quem realmente quer aprender e quem quer aprender e não tem condição de ir para uma escola particular ou para uma escola melhor, assim, digamos em termos de alunos que querem realmente aprender. (Entrevistado 1, Escola C)

Por isso, é inegável que a escola ainda se mantém como principal instituição formadora, pela função social que possui na transmissão de valores que servem aos interesses da lógica do capital (MESZÁROS, 2011). Essa questão pode ser observada, inclusive, na fala dos jovens sujeitos da pesquisa, quando foram questionados sobre os principais ensinamentos que receberam na escola:

Na escola o que eu aprendi mesmo, assim... Não sei... Tipo assim, uma coisa para vida talvez... Coisas de amigos... Eu não tenho certeza se não foi uma única coisa principal assim mas... (Entrevistada 1, Escola A)

Eu acho que a escola ensina também, ela ensina que tu tens que ser um bom aluno, porque se tu não for, sempre vai ter um melhor do que você. Então você tem que se esforçar sim para buscar e você tem que ter

uma doutrina, porque se você for na escola tem que ter um comportamento. (Entrevistada 2, Escola B)

É a convivência. **Aprender a conviver com as pessoas...** [...] **Acho que se a gente saísse de casa e fosse direto para o mundo do trabalho, a gente ia sofrer muito, não ia conseguir assim...** Imagina, toda vez que o chefe mandasse a gente fazer alguma coisa, a gente ia ficar, tipo, “não, não vou fazer”, porque a gente tá acostumada a contestar as coisas. A mãe fala e a gente fala: “não, não vou fazer!”. **E a gente tem que aprender que a gente tem que fazer porque é o trabalho.** (Entrevistada 3, Escola B)

Desse modo, é possível perceber a total subsunção da escola aos interesses do capital, de reprodução, nordeando o desenvolvimento para naturalização da lógica de submissão da classe trabalhadora como produtora e reprodutora da ordem burguesa (ABRANTES, BULHÕES, 2016). Assim sendo, no atual contexto, a escola sequer tem o compromisso de integração social e torna-se mais uma a estimular a formação continuada como estratégia para empregabilidade, assumindo apenas um valor instrumental de certificação e responsabilização do indivíduo (GENTILI, 1999), preparando para o trabalho alienado.

E, como o posicionamento do jovem entrevistado, em muitas situações, a escola tem se tornado apenas uma obrigação moral, normativa, que não agrega grandes conhecimentos:

Se eu tenho que vir para escola eu venho para a escola. Eu não tenho outra coisa na vida. A única profissão que a gente tem é estudar e vir para a escola é o único local que temos que vir na nossa vida. Só depois do Ensino Médio você decide se quer continuar estudando ou não (Entrevista 3, Escola D)

Não é à toa que os índices de evasão escolar são alarmantes: cerca de 11% na média brasileira e 10% no Estado

de Santa Catarina (IBGE 2010). Quando questionados sobre os motivos pelos quais os jovens abandonam a escola, 50,6% dos jovens indicam que a desistência provém do desânimo e desmotivação com os estudos, seguida do envolvimento com álcool e drogas (18,9%) e necessidade de trabalhar (16,7%)

A escola não é chamativa (Estudante Grupo Focal, Escola C)

Conheço um monte de gente que não estuda mais. Que tá no corre também. [...] (Estudante Grupo Focal, Escola D)

Tenho vontade de abandonar o ano que vem e fazer supletivo à noite. Para trabalhar. (Estudante Grupo Focal, Escola D)

O abandono da escola, a ruptura do vínculo com os saberes institucionalizados produz ainda mais descontinuidades no processo de desenvolvimento dos projetos profissionais. A pesquisa de Nunes et al. (2014), por exemplo, destaca que quanto maior a vivência de reprovação e abandono escolar, menor a expectativa de entrada dos jovens na universidade. Na tentativa de nos aproximarmos dos elementos que desmotivam e desanimam os jovens na escola, indagamos aos participantes da pesquisa quais são os principais problemas na escola, que se apresentaram nas seguintes proporções:

Tabela 9: Principais problemas da escola

Problemas na escola	Percentual de jovens
falta de interesse dos alunos	25,1%
falta de investimento	15,1%
Indisciplina	11,8%
falta de professores	11,6%
desmotivação dos professores	8,1%
agressividade e violência	7,6%
estrutura precária	6,6%

discriminação/preconceito	5,2%
ausência de diálogo	2,8%
álcool e drogas	2,4%
proposta de ensino distante	2,2%
baixa exigência dos professores	1,5%

Fonte: elaboração das autoras, 2017.

Ao somar a falta de interesse e a indisciplina, percebemos que mais de um terço (37,4%) dos jovens indicam que o problema da escola está nos alunos. Mas cabe indagar: quais são as fontes desse desinteresse e indisciplina? Quais são os motivos que afastam os jovens da escola? Um dos indicativos para esse desinteresse/desmotivação aparece nas falas dos jovens nos grupos focais e entrevistas, como a repetição dos conhecimentos trabalhados, dando a sensação de que não há evolução:

[E1] Na questão, exemplo, **de geografia desde que eu entrei nesse colégio, eu acho que já faz quatro ou cinco anos, é o mesmo conteúdo gente, e não é só o mesmo conteúdo para nós é o mesmo conteúdo pra todas as salas, entendeu?** Então não há uma evolução. Aí quando chega um professor novo como chegou agora uma professora ela passou outra coisa pra nós, nós ficamos assim boiando, uma coisa que já era pra ter aprendido já no primeiro ano, ela tá repassando agora pra nós porque a gente não teve, entendeu? **Então parece que não evolui, e a gente faz ao léu assim.** (Grupo Focal, Escola C)

[E1] Igual a professora de filosofia, eu estou estudando o mesmo assunto todo o ensino médio.

[E2] Inglês também, a gente aprende o verbo tobe desde o primeiro ano.(Grupo Focal, Escola A)

Problemas na estrutura e falta de investimento são apontados como segundo maior problema na escola, por 21,7% dos participantes. Os alunos identificam a falta de equipamentos, materiais e espaços pedagógicos diferenciados, como laboratórios, ausência de atividades extracurriculares, baixa qualidade dos livros didáticos e baixa remuneração dos professores como aspectos que afetam as condições que os jovens têm para estudar:

[E1] **Um laboratório de ciências**, exemplo, física, um laboratório de química, a gente até tem, só que **não tem os recursos necessários pra gente fazer uma experiência**, uma mínima experiência, não tem recurso necessário, sabe e isso acaba atrapalhando, o colégio tem uma estrutura, tem uma sala, só que o governo, dá pra ver que o governo não investe (Grupo Focal, Escola A)

[E1] A estrutura da escola não ajuda muito, porque **falta muito equipamento** que o governo não ajuda também, então, **a escola não tem muita culpa sobre o dinheiro que o governo manda.**

[E2] Eu acho que a falta de investimento do governo, acho que **tem afetado muito o estudo de todo mundo.** (Estudantes Grupo Focal, Escola B)

[E1] Eu concordo com o pessoal aqui, sobre a falta de investimento do governo e **isso inclui também, fora a estrutura física do colégio e os salários dos professores**, também é um pouco limitada, as coisas que a gente aprende, tipo, **a gente não tem aula de informática, a gente não tem aula de música, a gente não tem, coisas que seriam extras** que, não deveriam ser extras que deveriam estar incluídas, sabe, não existe isso e é uma pena.

[E2] Eu queria falar assim, que eles falaram que não tinha aula de música e nem de informática, eu vim de uma escola que tinha

tudo isso, a gente estudava período integral, mas **tinha e ao mesmo tempo não tinha**, porque tinha aula de música, mas o professor nunca vinha ou então tinha aula de música, mas não tinha instrumento pra todo mundo, tinha aula de informática, mas só meia dúzia ficava no computador, entendeu? Tinha aula de artesanato, mas a gente tinha que comprar nosso próprio material pra fazer artesanato, entendeu? Tem e não tem, só pra dizer que tem, só pra dizer que vão deixar os alunos das 8h às 5:45h na escola, mas a gente não fazia nada. (Grupo Focal, Escola A)

Para mim, tipo, sei lá na estrutura da escola. **A gente não tem... A gente tem biblioteca, mas fica fechada.** E nem sei como é que ela dentro direito, se têm livros e como é que é. **E eu estudo aqui desde o ano passado eu nunca fui no laboratório de informática né? Eu acho que não funciona também.** E eu estudo aqui desde o ano passado e eu só fui uma vez no laboratório de ciências porque fica mais fechado do que aberto e também essa parte né? De outras atividades de outras áreas e não só a sala de aula. (Entrevistada 1, Escola A)

[...] às vezes a moça da biblioteca não vem, onde ficam os livros da UFSC que a gente tem que pegar... Daí é bem complicado. (Entrevistada 4, Escola B)

E os alunos, inclusive, questionam o destino das verbas existentes para o investimento em educação, demonstrando algum nível de criticidade em relação ao tema:

[E1] Como todos falaram, **falta de investimento do governo, mas também tem a falta de interesse do governo**

[E2] E essa falta de interesse do governo pode levar em conta que, **às vezes o governo prefere investir em cotas para o**

vestibular, para aluno de colégio público do que, vamos dizer, pagar os professores melhores ou deixar a escola com uma estrutura melhor (Grupo Focal, Escola B)

A efetividade dos investimentos de origem privada também é questionada:

[E1] O colégio só mudou o estrutural na verdade, que deixou o colégio bonito por causa dos ricos aqui do lado, mas o que é para melhorar no colégio eu acredito que não vai melhorar tão cedo.

[E2] A capa mudou, mas o conteúdo não. Porque foi o prédio da VOA que fez essa reforma na escola e foi o que eles disseram que eles não iam vender apartamento do lado de uma escola caindo aos pedaços.

[E3] E no começo as conversas que rolavam é a de que ia fechar a escola. (Estudantes Grupo Focal, Escola A)

Não é por acaso que a estrutura da escola é o principal aspecto que deveria mudar na escola, do ponto de vista de 34,9% dos estudantes. O segundo aspecto mais citado como necessidade de mudança na escola é a direção (15,2%). Os alunos apresentam situações de falta de apoio, falta de credibilidade e conflitos com a direção das escolas.

[E1] A gente fala no conselho, a gente vai na direção, só que **ir na direção não adianta, porque a direção nunca dá razão para o aluno**, a direção do colégio também tinha que mudar na verdade.

[E2] **O ano retrasado teve eleições para a direção do colégio e nós escolhemos as pessoas, só que quando chegou no começo do ano eram outras que estavam porque o governador não aceitou a nossa escolha e ele indicou outra pessoa.** E eu fiquei de cara com isso aí, eu não botava fé que isso acontecia.

[E3] Aqui no colégio hoje a gente vive em uma realidade **onde o aluno não tem ajuda da direção para nada**, o aluno quer arrumar um jeito de arrecadar fundos para a formatura, mas não pode vender nada no colégio, não pode fazer uma rifa no colégio, não pode fazer praticamente nada no colégio, a direção não ajuda em nada aqui no colégio. (Grupo Focal, Escola A)

A gente vem todo dia pra cá pra tentar alguma coisa, você não tem que ter uma discussão lá fora e vim descontar na gente. **São, problemas de direção, com os professores, direção que, as vezes eles brigam bastante, daí as vezes, esses problemas acaba indo pra sala de aula, entendeu?** E acaba em discussões com aluno, professores com aluno. Com a maioria das vezes. Aconteceu esse ano também que muitas das discussões que teve durante a hora do intervalo, discussões longas que daí resultou em atraso de aula, entendeu? E daí isso prejudica bastante a gente, porque a gente está no 3º ano e daí isso vai impedindo a gente de continuar entendeu? E é bem ruim isso. (Grupo Focal, Escola B)

[E1] A gente tentou só que a direção não permite.

[E2] ia ter o grêmio ano passado, o terceirão até tentou fazer o grêmio, ai elas fizeram um grêmio de oposição para colocar um contra o outro e não conseguir fazer o grêmio e tudo o que a gente tentava fazer eles diziam que não podia, que não podia mudar e não podia fazer nada.

[E3] Não podia ter uma reunião do grêmio sem a diretora ficar atrás da porta ouvindo, não podia fazer em horário de aula.

[E4] O que adiante ter o grêmio se não tem a voz? (Grupo Focal, Escola A)

Tem algumas coisas que a gente tentar fazer, que é barrado também, e é difícil

isso porque a gente tenta se empenhar, se empenhar, mas é barrado, e barrado, e barrado [pela direção da escola]. A gente acaba não produzindo aquilo que a gente tem vontade de fazer porque tem aquela barragem. Daí é bem difícil às vezes. (Grupo Focal, Escola B)

[silêncio] eu acho que ela... Não sei o que ela deveria mudar... [silêncio] acho que a direção deveria ser um pouco mais... Não rígida, **mas mostrar que tem uma direção que se importa com os alunos...** Acho que é isso... (Entrevistada 4, Escola B)

Nesta escola empobrecida, do ponto de vista da sua materialidade, também as relações humanas se fazem limitadas (DAYRELL; LEÃO; REIS, 2011). Conflitos com professores (falta, desmotivação e baixa exigência) é a terceira fonte dos problemas da escola, indicados por 21,2% dos estudantes e por 14,8% como aspecto que deve ser mudado na escola. Os alunos apontam que professores rebaixam o nível de exigência em relação aos jovens, por eles serem do morro, e falta de motivação para ensinar:

[...] e a maioria deles classifica a gente por morar no Morro, e acabam não dando a educação e o ensino que a gente deveria ter aprendido, porque, ah, mora no Morro não sabe muita coisa então não vou passar coisas difíceis pra eles, e esse ano a gente tá, sendo pego bastante nas matérias, porque acho que desde a sétima série a gente tinha aula de geografia com o mesmo professor e agora que mudou e ela tá dando aula de globalização, né? Pra gente e a gente não sabia nada, era só sobre a rotação da terra, e sobre isso o mesmo ano a mesma coisa e como ela disse se eu perguntar pra vocês isso vocês não vão saber explicar, porque vocês tiveram isso quase todos os anos de suas vidas e não tiveram realmente um estudo sobre isso. (Grupo Focal, Escola C)

[E1] Isso acontece por falta de interesse do professor na verdade, **não tem um grande interesse do professor em ensinar o aluno, a não ser que o aluno vá atrás entendesse?**

[E2] Sim, mas **o professor tem que estar interessado também**, igual o professor de matemática, ele quer ensinar os alunos, o objetivo dele é que os alunos aprendam. Já a professora de filosofia não tem interesse

[E3] Sinceramente tem alguns professores que eu não sei em que faculdade eles estudaram, ou pagaram para alguém fazer o trabalho para eles. [...] Não sei cara, **eles não têm aquela capacidade de ensinar. Ele está ali na frente ele tem que saber chamar atenção do aluno, tem alguns professores que encham de babozeira ali e fechou.**

[E4] Eu tinha uma professora de sociologia no primeiro ano que os alunos perguntavam as coisas para ela e ela só sabia rir. A gente apelidou ela até de professora sorrisinho, **porque a gente perguntava as coisas pra ela e ela só sabia fazer tu ler e mais nada, ela não explicava a matéria e todo dia ela mal chegava na aula e ela já começava a passar e passar, tipo copiava.** Daí chegou no segundo ano e eu não tinha base de sociologia por causa disso. (Estudantes Grupo Focal, Escola A)

Por outro lado, na visão dos alunos, os professores possuem condições de trabalho que dificultam a boa execução de suas tarefas pedagógicas. Os próprios alunos são capazes de localizar alguns problemas que são enfrentados como a troca constante de professores e remuneração ruim:

Eu acho que é um pouco os professores, que estuda aqui eu e a Ju, desde o prézinho e **a maioria dos professores em todos os anos, nos três meses trocam quatro,**

cinco professores (Estudante Grupo Focal, Escola C)

Eu acho que isso até afeta o interesse do professor, porque tipo, é uma profissão tão mal remunerada, e acho que ele meio que perde o interesse em dar aula, daí ele dá aula de qualquer jeito ou ele simplesmente passa o aluno que não faz nada. (Estudante Grupo Focal, Escola A)

A desmotivação docente impacta diretamente na qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

E em relação a matemática tem duas coisas que eu vejo que está muito errado, que **eles ensinam errado, a primeira coisa é escrever no quadro e mandar o aluno copiar**, isso aí tá errado porque **não cria senso de abstração no aluno, o aluno não consegue resolver os problemas diferentes, ele só consegue resolver problemas parecidos com esse**. As pessoas sabem fórmula de báskara, mas não sabem como deduzir ela, não sabem como chegar nela. (Estudante Grupo Focal, Escola A)

E tem vezes que a gente nem sabe porquê tiramos uma nota dessas, tu não fez praticamente nada, tu só fez trabalhinho e você conseguiu aquela nota, mas tu nem sabe o conteúdo. Isso é uma ironia porque não reflete o seu conhecimento com a nota que você tirou. (Estudante Grupo Focal, Escola A)

o que eu acho, dos colégios hoje em dia é a **falta de interesse dos professores**, tanto que nesse ano, minha professora falou assim: “Ah tu foi com a média tal”, aí eu falei: “Posso fazer recuperação?” Porque eu precisava de uma nota maior pra mim ficar mais tranquilo no quarto [bimestre], aí ela

falou: “Tu não precisa” e ela não me entregou a prova, sabe, **eu acho que a falta de interesse dos professores, vendo que o aluno quer estudar, mas ele não precisa porque ela já tem uma média**, eu acho que a falta de professores piora, sabe, deixa o aluno pra baixo. (Estudante Grupo Focal, Escola B)

Olha, falta de alguns professores, que quase não tão tendo, assim, e não sei dizer se são eles... para alguns alunos, **alguns professores não tão tendo vontade de dar aula para a gente**. Entendeu? Tem professores que, tipo assim, **tão quase faltando sempre, e às vezes não dão justificativa porque faltam**, tem um professor nosso que no início do ano teve alguma discussãozinha com o aluno, faltava, pegava um atestado, e pronto, faltava. Entendeu? Então tem isso, tem alguns professores que quase não tem vontade. E principalmente que teve dois professores que aceitaram novas propostas de trabalho melhor e foram dar aula em outra escola. (Entrevistada 2, Escola D)

Ao cruzar os dados, percebemos que os jovens que não tem projeto profissional são os que mais indicam como principais problemas questões relacionadas aos alunos (35,3% falta de interesse dos alunos; 33,3% agressividade e violência; 28% álcool e drogas; 27,9% indisciplina) e proposta de ensino distante de seus interesses e necessidades, com 42,9%. E entre os jovens que buscam um projeto que realize profissionalmente são aqueles que indicam como principais problemas relacionados aos professores e contexto (56,3% dentre aqueles que consideram baixa exigência dos professores; 47% daqueles que atribuem a desmotivação dos professores; 35,1% que indicam falta de investimento; 28,6% entre os que consideram a falta de professores). Tais dados podem indicar que os jovens que buscam por um projeto têm uma visão mais ampla das relações estabelecidas pela escola e a sociedade.

Mas apesar dos aspectos negativos na escola, os alunos apontam que entre os principais aspectos positivos estão os professores (36,4%), colegas (23,9%) e conteúdo das disciplinas (11,4%). Dentre os que indicam ser necessário mudar a estrutura e a direção, o aspecto mais positivo são os professores (42,1% e 36,7% respectivamente) e entre os que consideram ser necessária a mudança de professores, o principal aspecto positivo são os colegas (37,2%).

Nos grupos focais e entrevistas, os professores foram citados com um elemento que aproxima os estudantes da escola, pois são exemplo de conduta, demonstram interesse pelo aprendizado dos alunos, despertam o gosto pela matéria e, segundo Nunes et al. (2014) fortalecem o vínculo dos alunos com a escola. Os professores são vistos pelos alunos como exemplos:

Como já foram falados, o conhecimento, principalmente o conhecimento que eu vou levar para o meu trabalho ou que eu pretendo trabalhar, mas eu sempre tenho um foco de pegar uma pessoa pra mim ter ela, sabe, como seguimento, **eu vejo aquele professor e eu vejo como ele se comporta no trabalho e fora do trabalho eu tenho esse seguimento e isso me ajuda bastante**, a ver como essa pessoa, a ética trabalhista dela, no dia a dia, isso me ajuda bastante. (Grupo Focal, Escola B)

O professor de matemática, por exemplo, **ele chegou e ele quer ensinar mesmo, ele dá aula, ele te explica tudo até se tu não pedir ele te explica**, e ele vive dando listas para os alunos fazerem aí tem gente que veio xingar ele, disseram que ele não tinha que dar isso, que ele quer ferrar com o aluno. Mas ele tá ali para te ensinar, ele tá ali pra ter o conteúdo, pelo menos a base. (Grupo Focal, Escola C)

Deixa eu ver, eu tive um professor e o nome dele era Japa e ele era professor de matemática também, que o RJ acabou de

falar isso, eu nunca gostei, eu sou um cara que não gosta muito de estudar, sabe? A música eu gosto de estudar. **Aí esse professor, ele fez com que eu gostasse de matemática, profundamente assim**, e quando, sei lá, quando tem um exercício de português pra fazer, eu vou ficar olhando aquilo assim, por uma meia hora, mas se tem uma coisa de matemática eu me esforço, eu falo com ele, então, eu acho que quando a gente tem mais, não é aptidão, mas é vontade assim, a gente acaba carregando mais daquilo, sabe, daquela matéria, sendo química, biologia, matemática. (Grupo Focal, Escola B)

eu acho que eu colocaria um professor ao lado de um médico, porque da mesma forma que um médico ajuda as pessoas na saúde, o professor ajuda as pessoas na vida, sabe? Na formação de caráter, de personalidade, não só na matéria em si, porque **muita coisa que eu aprendi até hoje e muito do que eu sou eu devo aos meus professores que sempre me ensinaram a ser a melhor pessoa possível**. (Entrevistada 2, Escola D)

No que se refere à intervenção direta da escola para potencializar a elaboração dos projetos profissionais dos jovens, podemos perceber que a ambivalência em relação à figura do professor continua. Isso porque, ao mesmo tempo em que o professor é visto como alguém que presta apoio, é visto como um desmotivador.

[...] eu brigo nas reuniões, quando tem reuniões ou conselho de classe... Eu brigo muito, muito, muito com os professores! Eu discuto muito com os professores, porque querendo ou não, eu já tive professores que chegou... **No início desse ano, teve um professor que falou para mim que eu não ia conseguir ser nada na minha vida** que... Falou coisas bem assim, que eu saí até chorando... Mas outro dia eu levantei, fui,

falei com a minha mãe, daí minha mãe veio e falou com esse professor sabe? E eu tinha um professor também que quando eu comecei a trabalhar ele disse assim: “você não vai conseguir trabalhar, você não vai conseguir trabalhar e estudar, você tem que escolher fazer só uma coisa, porque você não pode fazer duas!” E eu falei, “não, as minhas notas tão como tavam no ano passado tão esse ano assim... Eu consigo dar conta de tudo”. Aí, os professores não dão ajuda. [...] Já... Quando teve suas coisas com os professores e **eles falaram que eu não ia conseguir**, os professores falaram sabe? Que eu devia parar de trabalhar, essas coisas... É porque se eu sempre falei: “Eu tenho capacidade, eu sei que eu posso, então porque que vou parar sabe?” (Entrevistada 2, Escola A)

Eles sempre incentivam você a fazer o vestibular, o ENEM, porque eles querem que você se torne alguém. Tanto é que eles até citam exemplos de alunos que estão na UFSC hoje em dia por causa da ajuda que eles acabaram dando entendeu? Acho que a escola ajuda bastante. Tipo, o professor M. era bastante linha dura, mas todo o tempo livre que ele tinha ele tava na escola, e se você quisesse aparecer lá, ele ia lá e te dava uma aula privada ali tá ligado? Tanto é que no ano passado, quando eu precisei bastante de reforço em matemática, eu peguei e conversei com ele e ele chegou aqui na quarta-feira às seis horas e eu fiquei aqui das seis até às oito, direto estudando com ele. E graças à isso, ele me ajudou bastante no conselho final lá, passei na prova final (Entrevistada 4, Escola A)

Especificamente na Escola D, as turmas são de Ensino Médio Inovador (EMI). Não houve escolha por parte dos alunos, pois não há oferta concomitante de turmas de Ensino Médio Regular. E os alunos avaliam que há uma influência negativa

dessa modalidade de ensino para a consecução dos seus projetos profissionais:

Não tem coisa que ajuda... **Sempre disseram que o EMI era uma coisa que ia ajudar a gente, tipo, no contraturno, a gente teria algumas aulas diferenciadas, dinâmicas. Mas a única coisa que tem no EMI é o aumento de aulas e as aulas de cultura, que são só duas aulas na semana que a gente escolhe.** Que nesse ano é dança e música. **E não faz muita diferença.** E quando não tem as aulas de cultura, aí você fica o dia inteiro em sala de aula. Não muda muita coisa. Parece que é só perda de tempo (Entrevistado 3, Escola D)

E, alguns jovens localizam que o ensino público de forma ampla, do jeito que se configura atualmente, não favorece a elaboração dos projetos profissionais:

[Silêncio] Não. Eu não consigo ver assim nenhuma parte. (Entrevistada 1, Escola A)

Porque, embora a escola de ensino público é um pouco defasada né o ensino. Então a gente não consegue aprender, digamos, o necessário para tirar uma nota de corte para entrar no curso de Direito. [...] embora que no colégio a gente esteja aprendendo as coisas do terceiro ano, mas não é tão empenhado quanto a gente tem que ser num cursinho de pré-vestibular e no colégio a gente não consegue revisar todas as matérias que a gente aprendeu no longo da nossa vida. (Entrevistado 1, Escola C)

Percebe-se que os aspectos que auxiliam na elaboração dos projetos advêm de ações não sistematizadas e que muitos jovens sequer conseguem perceber o que a escola realiza para auxiliá-los nesse processo. Sendo assim, os entrevistados elencaram as ações que eles consideram que a escola **deveria** oferecer para permitir aos jovens a elaboração de seus projetos

profissionais, como a preparação mais intensa para o vestibular, realização de palestras de informação profissional, incentivar mais os alunos:

[silêncio] **Os professores prepararem mais a gente.** Preparar a gente mais para frente entendeu? “Ah, no Ensino Médio não tem que passar isso”. Não. Preparar mais a gente mais para frente. Porque, como a gente tá no terceiro, a gente deveria se preparar mais para frente entendeu? **Fazer exercício de vestibular, essas coisas assim, para ver se realmente a gente tá preparado. Porque tem alguns professores que chegam na sala e dão aula e pronto.** A gente aprendeu aquilo ali e deu. Acho que eles deveriam preparar mais a gente. (Entrevistada 4, Escola D)

Trazer mais palestras de profissões, mostrar mais as profissões que tem, mostrar o mercado de trabalho hoje como ele está, mostrar as profissões que mais tem vaga de emprego hoje em dia, as que menos tem, mostrar mais assim... Eles só perguntam para a gente o que a gente quer fazer, mas eles não mostram as opções que tem. A gente pensa, médico vai cuidar de doença, dentista vai só cuidar de dente. Mas não, tem um monte de coisas que o dentista pode fazer, várias áreas que ele pode se especializar, de aparelho, de até cirurgia. Poderia trazer mais assim essa visão de fora. (Entrevistada 4, Escola D)

A gente não tem informação na verdade. Eu acho que é isso que mais é ruim na escola, porque a escola não transmite a informação que a gente necessita, que o aluno precisa. Porque o aluno precisa de informação! (Entrevistada 2, Escola A)

Incentivar... A escola não precisa ter estrutura assim, não precisa ter tudo, **mas**

ela tem que tentar sempre incentivar, incentivando: “vamo lá”, “vamo fazer”, “vamo conhecer”, explicar como é universidade, mesmo não dando assistência de toda a matéria que vai cair, mas explica para pessoa correr atrás...

Tem aulas online, tem tudo isso para quem ainda não consegue cursinho... Tem vários meios entende? E é isso que escola deveria proporcionar sabe? (Entrevistada 2, Escola A)

Eu acho que eles poderiam incentivar mais, tem a sala e coloca ali os livros, ou pega um dia, nem que seja uma sexta-feira, **e faz um aulão sobre um livro, alguma coisa assim que estimule... Porque tem muitos livros da UFSC, daí você pega um dia, junta todos os terceiros para aprender sobre os livros** seria uma ideia legal. (j Entrevistado 4, Escola B)

Metade dos jovens entrevistados indicaram que os professores deveriam preparar mais os jovens para realizar o vestibular e o ENEM. Apesar da visão de que a escola deveria se ajustar à lógica concorrencial, percebemos que os jovens estão reivindicando que a escola se organize para auxiliá-los a transpor sua condição atual e ter uma formação em nível superior.

Em nossa pesquisa, constatamos algo semelhante ao apontado por Wellen (2011), de que a escola pública não prepara os estudantes do ensino médio para o planejamento de seu prosseguimento dos estudos e que essa decisão passa por outras determinações sociais, principalmente relacionadas à influência da família. Constatamos que a escola só exerce mediação preponderante na elaboração do projeto profissional para aqueles jovens que vivem realidades extremamente cerceadas, sem apoio familiar, financeiro, que possuem a necessidade de garantir a própria subsistência e enxergam na escola uma possibilidade real de melhorar as próprias condições de vida. Ou seja, ela tem oferecido o mínimo aos jovens moradores do MMC. Mas sem o vínculo com a escola, o jovem fica numa situação mais vulnerável ainda.

Apesar disso, a escola poderia criar vínculos para que os jovens percebam, em seu sentido substantivo, que a escola contribui genuinamente para que sejam pessoas melhores. Além do mais, a escola tem condições de avançar, formar visões de mundo mais críticas que possam se contrapor aos valores socialmente estabelecidos e contribuir para uma nova ordem. Alguns dos jovens entrevistados, inclusive, demonstram essa postura mais crítica em relação ao mundo;

No mundo que a gente tá vivendo hoje, no meu ponto de vista, a educação não tá sendo valorizada, porque pessoa ignorante no conhecimento não tem decisão. Porque pessoas com conhecimento vão decidir e vão tomar decisões, espera-se que decisões melhores. **E como o mundo tá hoje, eles não querem, querem que continue a mesma coisa que tá, porque assim tá fácil. Porque a escola... Tem quem mande na escola. E quem manda, tá bem ali, no meu ponto de vista. Então, essa pessoa, ou essas pessoas, tendo a alienação na população, a população não vai se importar.** ‘ah, eu tô ganhando isso, eu tô tendo isso, então eu não me importo’. Como antigamente tinha o pão e circo. Tem diversão e tem alimentação, então a população tá bem. Agora, tem uma ajuda e tem uma diversão e a população tá bem, a população tá se sentindo bem e não tá percebendo as mudanças no mundo, o que tá ocorrendo... Tem pessoas que assim, pessoas que até tentam mudar, mas são bem poucas as pessoas que tentam, e muitas pessoas que estão empurrando o mundo com a barriga. (Entrevistado 1, Escola B)

Nesse sentido, é importantíssimo que a escola seja compreendida como um espaço de disputa para que os filhos da classe trabalhadora possam de apropriar das produções humanas mais elaboradas e assim, ter mais elementos para poder criticar a ordem burguesa vigente. Abrantes e Bulhões

(2016, p. 262), inspirados em Lênin afirmam que “a tarefa do jovem é a de identificar os obstáculos que dão conteúdo às suas lutas”. Considerando que os jovens pobres têm carência de recursos financeiros, de acesso à educação de qualidade, de referências e rede de contatos que auxiliem para sua indicação (TEIXEIRA, 2005), possuem pouca experiência profissional e qualificação prévia, e estão carregados de pré-conceitos por serem moradores da periferia, estes encontram-se numa posição ainda mais desfavorável para concorrência pelos poucos empregos disponíveis. Assim, o desafio que se põe é o de dar condições para que os jovens superem o isolamento, a inação e a mera indignação, para poder realizar uma práxis consciente e transformadora da realidade.

A escola, com seu potencial transformador, pode inclusive estimular a elaboração de projetos profissionais mais críticos e criativos, que não sirvam meramente para a reprodução do projeto de sociedade proposto pelo capitalismo, mas que possam estar em nome de um projeto de sociedade mais justa e igualitária. Por isso, no próximo subcapítulo, vamos debater sobre a relação entre projetos profissionais, trabalho e escola.

4.1 O LUGAR DO TRABALHO E DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS PROJETOS PROFISSIONAIS DA JUVENTUDE DA CLASSE TRABALHADORA MORADORA DO MACIÇO DO MORRO DA CRUZ

Os projetos profissionais são expressões das relações objetivas e subjetivas que os jovens estabelecem com o contexto sócio histórico no qual estão inseridos. Considerando o contexto de luta de classes, a posição que o jovem se encontra na sociedade e sua condição econômica determinam o nível de acesso que tem aos bens materiais e culturais e, conseqüentemente, a amplitude do campo de possibilidades concretas para o exercício do trabalho produtivo e da formação profissional a que dispõe. Entre os jovens estudantes das escolas localizadas na região do maciço do Morro da Cruz, encontramos projetos com diferentes níveis de organização que

possuem interfaces com a realidade do trabalho e da escola, que merecem ser ressaltados.

De maneira geral, percebemos que os jovens pesquisados fazem parte de famílias constituídas de migrantes, de baixa escolaridade e baixa renda, inseridos de forma precária no mercado de trabalho, exercendo ocupações elementares, domésticas ou altamente vulneráveis ao desemprego. Essas condições colocam a necessidade desses jovens trabalharem desde cedo. Seja com o objetivo de melhorar as suas condições de acesso ao consumo, de contribuir na renda familiar, ou de adquirir experiência para melhorar suas chances de concorrer no mercado de trabalho, esses jovens inserem-se em atividades laborais que, em boa parte dos casos, são marcadas pelo conteúdo repetitivo, excesso de horas de trabalho, instabilidade, baixa remuneração e rebaixamento das suas capacidades.

Este trabalho simples e desqualificado, desempenhado em nome da garantia da própria subsistência, da conquista de independência e melhoria nas condições de empregabilidade, interfere diretamente na relação que o jovem tem com o tempo livre e, principalmente, com o tempo para os estudos. Percebemos que o trabalhador estudante possui maiores facilidades ou dificuldades em conciliar trabalho e estudos a depender do grau de exploração que vivencia. Isso porque, dentro do processo de “exclusão includente”, pudemos perceber diferenças substanciais entre aqueles jovens que estão numa posição mais vulnerável, na qual o trabalho ocupa a maior parte do dia, diminuindo inclusive o tempo para atender às necessidades pessoais básicas de sono e alimentação por exemplo, e aqueles que possuem condições um pouco melhores, de carga horária reduzida, disponibilidade de estudar no tempo de trabalho e chance de complementação dos estudos com cursinhos pré-vestibulares.

Nesse sentido, ficou evidente que o trabalho (com maior ou menor grau de precarização e exploração) “rouba” o tempo do jovem para os estudos. Isso impacta diretamente na autoconfiança que os próprios jovens têm em relação às suas condições para acessar o Ensino Superior público, por exemplo. Numa sociedade marcada pela alienação, pela unilateralidade, na qual o homem é formado para constituir-se apenas como mais um recurso na produção (MARX, 1989), a formação escolar e o trabalho tornam-se concorrentes. O tempo dedicado a um ou ao

outro define os contornos do projeto profissional do jovem e, nessa sociedade marcada pela divisão de classes, este tempo de dedicação é diferente, dependendo da classe social a que o jovem pertence. De acordo com Leal e Mascagna (2016), nas camadas pobres, o trabalho insere-se desde muito cedo, prejudicando a dedicação aos estudos, podendo inclusive inviabilizar a sua continuidade. Já nas frações da classe de maior poder aquisitivo, nas quais a subsistência dos jovens está garantida, há maiores condições de dedicar o tempo aos estudos que agregue conhecimento e prepare para uma atividade profissional.

Para os jovens participantes da pesquisa, no plano imediato, o trabalho confere alguma sensação de autodeterminação. Mas, em contrapartida, este mesmo trabalho cria relações objetivas de vinculação à ordem estabelecida e, portanto, de exploração. Alinhando nossa análise à concepção gramsciana de que as relações pedagógicas não se limitam às relações “escolásticas”, pois na sociedade estão estabelecidas ligações pelas quais as novas gerações entram em contato com os valores historicamente construídos pelas antigas (GRAMSCI, 1995), compreendemos que os jovens das diferentes classes sociais apreendem, seja pela via do trabalho e dos estudos, a lógica das relações constituídas sob a égide do capital.

Então, a partir do momento que esses trabalhadores estudantes ingressam no universo adulto, por um lado internalizam e aceitam a ordem existente (FORACCHI, 1977), e por outro, vivenciam concretamente as contradições inerentes ao trabalho no contexto do capitalismo. Em função disso, constatamos que a maior parcela de jovens que possui projetos profissionais, é constituída daqueles que trabalham ou precisam trabalhar. E, para concretizar seus projetos, buscam a progressão dos estudos (principalmente pela formação de nível superior), além da conquista de colocações profissionais que exijam maior qualificação (como profissionais das ciências e intelectuais), ofereçam mais estabilidade e estejam relacionadas ao gosto pessoal. Ou seja, os jovens que vivem condições de exploração, perseguem projetos que possam garantir melhores condições de vida e superação das realidades vivenciadas.

Assim sendo, fica evidente que os projetos organizados pelos jovens são de aceitação à lógica dominante, revelando amoldamento subjetivo à ordem existente. No caso dos jovens

que elaboram seus projetos, isso se deve, provavelmente, ao fato de estarem inseridos no mercado e estarem se apropriando das dinâmicas das relações de trabalho como aquelas que regem a realidade. Nesse sentido, determinam o projeto profissional pelo trajeto que já conhecem: de continuar vendendo sua força de trabalho. Entretanto, por contradição, as mesmas condições que os submetem à manutenção da ordem burguesa, são aquelas que o fazem querer se autodeterminar, conquistando um nível de qualificação e remuneração melhor (transcendendo a atual condição familiar) e estabelecendo uma identificação com o conteúdo do trabalho, permitindo a fruição dos seus gostos pessoais (na tentativa de negar o trabalho como uma mera obrigação para sobrevivência).

E entre aqueles jovens que não estão inseridos no mercado de trabalho e que estão submetidos às condições de maior dominação, observamos que o empobrecimento não é apenas econômico e material, mas também está manifesto no campo de possibilidades restrito e no encurtamento dos horizontes futuros que vislumbram. Os jovens da pesquisa que afirmam não ter projetos profissionais são aqueles com menor renda, menor apoio familiar e que possuem menores chances de acessarem e se manterem no Ensino Superior (inclusive, muitos buscam o prosseguimento dos estudos principalmente via formação técnica).

Nesse contexto, os jovens que não possuem projetos profissionais encontram-se numa situação ainda mais vulnerável, levando em consideração que o sistema de reprodução do capital precisa cada vez menos do trabalho estável e cada vez mais das diversificadas formas de trabalho precarizado (ANTUNES, 2002), a disputa no mercado de trabalho torna-se cada vez mais acirrada, pois diminuem os postos de trabalho que conferem maior segurança no emprego, perspectivas de promoção e que demandam maior qualificação geral; e aumentam as ofertas de trabalho em tempo integral que exigem habilidades facilmente encontradas no mercado, ligadas a tarefas rotineiras e pouco especializadas e em tempo parcial, contratos por tempo determinado, temporário, subcontrato, terceirizado, sem segurança alguma e requerendo baixíssima qualificação (HARVEY, 2002). Isto é, aumentam as chances desses jovens reproduzirem a condição de subalternidade das suas colocações profissionais.

Mas, independentemente de possuírem ou não projetos profissionais, todos estão sob a influência da ideia de “empregabilidade”, ou melhor, a noção de que o trabalhador deve ser competitivo, dar conta de desenvolver e apresentar competências (técnicas, comportamentais, intelectuais) que agreguem valor às empresas. Os jovens da pesquisa têm clareza de que, entre as credenciais para que se “tornem empregáveis”, a escolarização, a continuidade dos estudos, a formação permanente, e a apropriação de conhecimentos gerais e específicos são condições para o alcance dessa promessa da empregabilidade (GENTILI, 2002).

Por isso, ficou claro que essa lógica da necessidade de qualificação e contínua especialização é incorporada pelos jovens da pesquisa, visto que a escolarização se configura como eixo norteador de quase todos os projetos profissionais apresentados. Ou seja, o prolongamento dos estudos representa para os jovens da pesquisa uma forma de aquisição de competências para aumentar as chances de empregabilidade e de uma inserção “melhorada” no mundo do trabalho.

Chama atenção o fato da continuidade nos estudos aparecer quase que de forma unânime nos projetos profissionais, e a escola assumir um lugar contraditório nos projetos profissionais dos jovens. Ao aprofundar o cruzamento de dados produzidos na pesquisa, percebemos que aqueles jovens que possuem um horizonte mais encurtado, ou até mesmo não possuem projeto profissional são aqueles que mais citaram a escola como espaço para adquirir conhecimento e melhorar o seu futuro e de sua família. Eles afirmam que continuam a frequentar a escola na esperança de “ser alguém” na vida. Em situação distinta encontram-se os jovens que possuem projetos que os realizem profissionalmente: estes apontam que a escola não tem conteúdo, é repetitiva e desinteressante. Em outro momento da pesquisa, esses mesmos jovens que já organizaram seus projetos destacam que os principais pontos para melhorar na escola são os professores, a infraestrutura e os conteúdos estudados, dando a entender que estes exigem mais das condições escolares, diferente dos jovens que não possuem projetos, que depositam nos alunos os problemas da instituição, individualizando-os.

Nesse contexto, podemos pensar que o jovem que possui projeto profissional exige mais da escola, gostaria que ela

lhe fornecesse mais subsídios para poder desenvolver-se. É um jovem que está mais orientado ao conteúdo da escola e o que ela pode oferecer em termos de formação. Entendemos que o fato do jovem que tem seu projeto profissional já estar atuando no mercado de trabalho, faz com que ele perceba a escola como uma fonte real de transformação, que tem o potencial de oferecer uma formação que permita a mudança qualitativa de sua vida. Entretanto, da forma que ela se configura atualmente, a escola está esvaziada do conteúdo relevante e, portanto, desinteressante.

Outra questão a ser apontada: entre os jovens que elaboraram seus projetos, a escola não transmite o conteúdo que deveria, mas ainda assim é reconhecida como uma etapa de preparação para o trabalho e para a vida. Nesse sentido, estes continuam a frequentar a escola, mesmo que ela não contribua de forma decisiva para a consecução de seus objetivos profissionais. Eles permanecem na escola, atualmente, em nome de uma esperança de preparação para o futuro, refletindo uma visão instrumental e alienada da educação, percebendo-a como meio para o alcance de algo e não como o próprio processo de apropriação de conhecimentos que permitam compreender melhor a realidade e constituir sua própria visão de mundo. Esta é uma expressão do processo de subjetivação da promessa integradora da escola, marcada pela busca por uma certificação, que é um meio de aumentar as chances de conquistar um trabalho e melhores condições de vida, sem vínculo direto com a formação humana e a vontade de saber.

Contraditoriamente, entre os jovens que não têm projeto e que vão à escola para “ser alguém”, é significativa a representatividade daqueles que consideram os estudos um tédio. Nesse sentido, parece-nos que estes jovens não possuem um vínculo forte com os estudos, mas subjetivaram o discurso da escola como estratégia de ascensão social, tornando a escola mais um fetiche⁵⁴. Ou seja, o jovem que não tem projeto percebe que a escola é um espaço que viabiliza a melhora de suas condições de vida, mas de forma genérica, já que não demonstra predisposição para a dedicação aos estudos.

⁵⁴ Objeto a que se atribui poder sobrenatural ou mágico e se presta culto.

Também podemos dizer que, no contexto do capitalismo, a educação escolar também se transforma numa mercadoria como qualquer outra, que está a serviço da reprodução do capital. Diante disso, compreendemos que os jovens que possuem projetos profissionais reconhecem na escola seu valor-de-uso, ou seja, sua utilidade a partir daquilo que tem como foco: a formação e a disseminação do conhecimento historicamente produzido por meio dos conteúdos escolares. Mas apesar disso, eles não deixam de entendê-la no seu valor-de-troca, aproximando-se daqueles que não possuem projetos, pois ambos os grupos a percebem - a escola - como uma “preparação” para o trabalho e para vida, dando-lhes as condições de “ser alguém” no futuro. Ou seja, a instituição escolar, em seu valor meramente utilitário, está reduzida a concessão de uma certificação que pode ser mais ou menos “valiosa” e ter maior ou menor permeabilidade, a depender da relação de oferta e procura estabelecida no mercado de trabalho.

Por isso, concordamos que a lógica destrutiva do capitalismo na era da acumulação flexível expressa-se “por meio da taxa de utilização decrescente do valor-de-uso, pela submissão deste ao valor-de-troca, como ocorre, por exemplo, na obsolescência planejada que, ao reduzir o ciclo de vida útil das mercadorias, torna mais ágil o processo de produção/acumulação do capital” (FERRETTI, 2012, p. 57). Essa supremacia do valor-de-troca sobre o valor-de-uso invade, permeia e corrói todas as relações humanas, inclusive a educação, que se resume a uma economia de certificações, que são facilmente substituídas pela rápida obsolescência dos conhecimentos, exigindo qualificação constante.

Destarte, tomando por referência a análise que Meszáros (2007) faz das mediações de primeira e segunda ordem no trabalho, e aplicando-a ao contexto da educação escolar, podemos dizer que ela não é mais vivida como mediação de primeira ordem (como apropriação de conhecimento sistematizado e transmitido para as próximas gerações com vistas a satisfazer as necessidades humanas), mas de segunda ordem, pois está subordinada ao acúmulo de capital, zelando pelos valores sociais que sustentam a perpetuação da propriedade privada, mantendo a organização social que se estabelece a partir da cisão entre burgueses e trabalhadores.

Assim sendo, a continuidade dos estudos caracteriza-se como apenas mais um recurso no jogo da competição pelos poucos empregos disponíveis. Elaborados a partir de um ponto de vista unicamente individual, desconsiderando o conjunto das relações de produção da vida material, se sobressaem os projetos profissionais orientados pelas exigências do mercado de trabalho, caracterizados pelos princípios da competitividade, meritocracia, eficiência e autoresponsabilização do indivíduo em acumular certificações e qualificações que “agreguem valor” ao seu currículo, tornando-o mais produtivo e polivalente, ou seja, uma mercadoria mais interessante.

Isso se deve, em grande parte, aos processos educativos aos quais estes jovens estão submetidos, que tem a função de naturalizar a lógica de submissão da classe trabalhadora como mantenedora da ordem burguesa, não permitindo que conheçam e se contraponham a tais relações. Nesse sentido, à escola está reservada a tarefa de reproduzir as relações socialmente estabelecidas, cumprindo-a eficazmente por meio da dualidade escolar de novo tipo, que produz diversos percursos formativos e confere níveis de diplomas diferenciados, que são convertidos em colocações profissionais distintas. Ou seja, os jovens possuem “ofertas educativas que propiciam possibilidades de acesso a diferentes níveis de certificação, falsamente apresentados como portadores de qualidade social igual a das certificações as quais têm acesso as burguesias” (RUMMERT, ALGEBAILLE, VENTURA, 2013). A partir disso, podemos afirmar que no contexto da acumulação flexível, aprofunda-se a dualidade estrutural da educação escolar como expressão contemporânea do disciplinamento relativo às necessidades do sistema produtivo, oferecendo conhecimentos de forma diferenciada de acordo com as classes sociais (KUENZER, 2007).

Nessa perspectiva, o conhecimento é disponibilizado/negado, segundo as necessidades desiguais e diferenciadas dos processos de trabalho existentes ao longo da cadeia produtiva. Então, aos que exercerão atividades complexas na ponta qualificada das cadeias produtivas, a educação básica é rito de passagem para a educação científico-tecnológica e sócio-histórica de alto nível. Já para os demais, é garantida uma formação simples, com conhecimentos genéricos que os permitirão exercer e aceitar múltiplas tarefas no mercado

flexibilizado, processo chamado por Kuenzer (2007) de “inclusão excludente”.

À semelhança da configuração desigual e combinada do mercado de trabalho, percebe-se que há núcleos de excelência e qualidade educacional acessados por poucos, e uma miríade de ofertas de formações fragmentadas, encurtadas e esvaziadas de conteúdo, massificada para maior parte da população. Então, podemos dizer que a separação entre maior/menor nível de qualidade dos percursos formativos (que oferecem mais ou menos acesso aos conhecimentos técnico-científicos e sócio-históricos) típicos da dualidade de novo tipo, configura-se como tática de dominação para atender às necessidades de valorização do capital.

Ao analisar a relação entre formação escolar e colocação profissional percebemos que a defesa de que os indivíduos mais qualificados conquistam melhores posições laborais é uma falácia. Isso porque, de fato, o que determina a inserção profissional na cadeia produtiva não é a presença ou a ausência de qualificação, mas o quanto as competências demonstradas pelo trabalhador atendem às demandas do processo produtivo que combina diferentes necessidades de ocupação da força de trabalho, a partir das tarefas necessárias à realização da mercadoria (KUENZER, 2007).

A pesquisa empírica de Balassiano, Seabra e Lemos (2005) desvela a teoria do capital humano e apresenta dados que apontam para variações pouco significativas entre as taxas de empregabilidade para os diferentes graus de escolaridade. Além disso, se por um lado o trabalhador mais qualificado recebe maiores salários, por outro, a melhoria da remuneração incide negativamente na sua empregabilidade.

Claro que ter à disposição indivíduos cada vez mais qualificados, com cada vez mais anos de estudo e cada vez mais disciplinados e amoldados aos valores do capital, é extremamente funcional à lógica de reprodução do capital. Por isso, a ideia de empregabilidade associada à demanda particular de qualificação da força de trabalho encobre as teias da expropriação (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2012). Tal fato é analisado profundamente por Fontes (2010), que esclarece

sobre essas expropriações classificando-as como secundárias⁵⁵, incutidas nos processos de intensificação da extração de mais-valor, que se manifestam sob formas de retirada de direitos conquistados historicamente e a exasperação da disponibilidade dos trabalhadores para o mercado.

Submetida à lógica do capital, a escola conserva as relações de classe e fornece qualificações desiguais a fim de atender a diferentes formas de contratação e padrões de produtividade e assim perpetuar os processos de extração de mais-valia que combinam as dimensões relativa e absoluta (KUENZER, 2007). Considerando que “uma atuação transformadora ou adaptativa do sujeito na época adulta dependerá, sobretudo, da especificidade das mediações entre e os objetos da cultura ao longo de sua existência” (ABRANTES; BULHÕES, 2016, p. 243), a escola tem contribuído fortemente para promover a adaptação humana, privilegiando a práxis reiterativa.

Nesse sentido, percebemos que a escola está estruturada para atender aos interesses de acumulação do capital, esvaziando-se de sentido de emancipação e disseminação do conhecimento humano. O controle empresarial sobre a escola avançou tanto que vai desde os objetivos, as avaliações, os conteúdos e os métodos pedagógicos (FREITAS, 2014), refletindo nos processos de subsunção formal e real da escola ao capital. Como consequência, constatamos que a escola não tem proporcionado ampliação significativa do campo de possibilidades dos jovens pertencentes às camadas mais empobrecidas da classe trabalhadora. Em diversos momentos da nossa pesquisa, por exemplo, os jovens demonstraram a insatisfação pela ausência de atividades que poderiam complementar as práticas pedagógicas como projetos diferenciados, grêmio estudantil e participação efetiva na escolha do diretor da escola.

Concretamente, a escola tem contribuído muito pouco para a construção dos projetos profissionais dos jovens (WELLEN, 2011; KLEIN, 2011; PAIVA, 2013) e tampouco tem dado conta de fornecer as condições necessárias para sua

⁵⁵As expropriações primárias foram aquelas marcadas pela retirada dos meios de produção dos trabalhadores, deixando-os apenas a força de trabalho como condição para subsistência (FONTES, 2010).

realização. E, quando apontam soluções, os jovens buscam mais referências dos professores, maior aprofundamento do conteúdo trabalhado e que a escola organize atividades sistematizadas para preparação deles para realização de provas classificatórias para inserção no Ensino Superior. Apesar de serem soluções ajustadas à ordem predeterminada, percebemos que alguns jovens intentam alongar o alcance dos seus projetos e gostariam que a escola contribuísse decisivamente nesse processo.

A partir da análise dos dados, pudemos perceber também que, nos casos em que o desejo de continuidade dos estudos não estava posto, o horizonte temporal do projeto era de curto prazo: apenas inserir-se no mercado, apresentando expectativas mais imaginárias que reais de enriquecimento e ascensão pessoal e profissional. E, para outros, o alcance era ainda mais curto: o abandono da escola era uma possibilidade real. Consideramos que apesar de todas as pressões e limitações existentes, a escola ainda é um espaço para formação cultural (ainda que rebaixada), que pode mudar a forma que o jovem enxerga sua realidade e lhe dar mais perspectivas de desenvolvimento profissional.

Finalmente, cabe mencionar que a escola, como mediadora fundamental da elaboração dos projetos profissionais dos jovens, se pouco ou nada tem contribuído para a apropriação de conhecimentos que permitam a compreensão crítica da realidade em que vivem e sua transformação em ação, em organização da classe trabalhadora e em movimento de ruptura com a lógica e as condições objetivas reinantes, acaba por cumprir um papel funcional ao capital, produzindo justamente aquilo que o mercado requer de um tipo de formação para o trabalho simples, isto é, nos termos de Kuenzer (1999, p. 93), uma “certificação vazia”, que significa um conjunto de estratégias que visam a substituir a educação básica como direito à formação integral (omnilateral) por “modalidades aparentes de inclusão que fornecerão a justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência”.

Isso fica claro no conteúdo dos projetos profissionais expressos pelos participantes desta e de outras pesquisas. Independente da classe social, todos os jovens aspiram a uma vida padronizada que inclua um bom emprego, conseguido por meio dos estudos, uma família constituída e possibilidades de

acesso a lazer e consumo (MELSERT, 2013). Especificamente para juventude pobre, por mais que, do ponto de vista individual, o desejo de superar a escolaridade dos pais, de conquistar colocações profissionais com melhores condições de trabalho e ter mais acesso ao consumo de bens materiais e culturais pareça uma práxis criativa, de construir um novo trajeto, do ponto de vista social, configura-se como uma práxis reiterativa, de prosseguimento daquilo que já está pré-determinado para acumulação flexível e intensificação da exploração do trabalho.

Mas, por ser contraditória, a realidade apresenta possibilidades de superação do curso de desenvolvimento meramente reiterativo. No caso dos jovens da pesquisa, observamos que o trabalho, ainda que precarizado, assume um papel de formação em relação às contradições do mundo do trabalho. Aqueles que já trabalham percebem elementos de exploração, rebaixamento das capacidades intelectuais e dificuldade de conciliação que tira tempo para os estudos, que impacta diretamente nas possibilidades de se inserirem e se manterem numa universidade, por exemplo. “Espontaneamente, pautado nas apreensões imediatas, o jovem pertencente à classe trabalhadora é capaz de identificar determinadas relações injustas das quais é vítima” (ABRANTES; BULHÕES, 2016, p. 258).

Essas constatações ficam no plano da indignação, pois os jovens que se aproximam dessas percepções ainda estruturam seus projetos dentro da lógica concorrencial, isto é, da constante disputa, que impede que os trabalhadores e seus filhos, de diferentes estratos socioeconômicos possam se perceber como pertencentes à classe trabalhadora. Entretanto, não podemos negar que estes são núcleos de bom senso dentro do senso comum (GRAMSCI, 1999). Ou seja, em meio à visão de mundo ocasional e incoerente, resultado da herança histórica cultural desagregada, cheia de elementos de fé e folclore, típica do conformismo de homem-massa, há os núcleos sadios de bom senso, os elementos racionais coerentes e orgânicos que apontam para a elaboração da própria concepção de mundo, histórica e social do homem. Inclusive, é na relação entre senso comum e bom senso que repousa toda a aposta educativa de Gramsci (1999) para permitir que a tomada de consciência ocorra no desenrolar dos fatos.

Por isso, a percepção da realidade que não avança para uma compreensão dos nexos que a constituem não é o suficiente para romper com a lógica que a determina. Já dizia Marx (1996), a vivência pura da realidade não é suficiente para conhecer as suas múltiplas determinações, pois a sua essência não é evidente. É necessária uma intervenção intencional e organizada para sua compreensão em seus nexos constituintes. Por isso, a educação é elemento primordial, pois é por meio dela que a visão de mundo de cada sujeito pode ser ampliada, conhecendo o movimento de formação da sociedade e reconhecendo-se individualmente como síntese dessas relações, podendo exercer sua liberdade. Isso porque

lalibredad no consiste em uma independencia imaginaria respecto a lasleyes de la naturaliza, sino em el conocimiento, y obligar sistemáticamente a que essas leyes de lanaturaleza, actúen para determinados fines [...] Engels equipara el dominio de la naturaleza com el autodomínio⁵⁶ (VIGOTSKY, 1931, p. 209)

Dessa forma, considera-se que o homem é livre para se autodeterminar a partir do momento que conhece as determinações que o constituem enquanto ser social. Para se reconhecer como sujeito que se forma na complexa configuração de inter-relações sociais expressas num dado momento histórico, é preciso criar a própria personalidade

1) Dando uma direção determinada e concreta (“racional”) ao próprio impulso ou vontade; 2) identificando os meios que tornam essa vontade concreta e determinada e não arbitrária; 3) contribuindo para modificar o conjunto das condições concretas que realizam esta vontade, na medida que suas próprias forças e da maneira mais

⁵⁶ "A liberdade não consiste em uma independência imaginária das leis da natureza, mas no conhecimento dessas leis e na possibilidade de, com base em tal conhecimento, e forçar sistematicamente que essas leis da natureza, atuem para determinados fins. [...] Engels igualou o domínio da natureza com autodomínio. (tradução nossa)

frutífera. O homem deve ser concebido como um bloco histórico de elementos puramente subjetivos e individuais e de elementos de massa - objetivos ou materiais - com os quais o indivíduo está em relação ativa (GRAMSCI, 1995, p. 47)

Essa postura ativa que o homem assume permite-lhe, além das relações necessárias para sua autoconservação, estabelecer relações voluntárias. Isto posto, elaborar projetos com maior ou menor possibilidade de autodeterminação depende do grau de consciência que esse indivíduo tem de sua própria constituição como ser social, alinhando-se ou contrapondo-se à lógica de reprodução social. Assim sendo, os projetos profissionais, constituídos como práxis que consiste na vontade de agir concretamente que direciona a conduta para construção uma nova realidade antecipada na consciência, podemos considerar este como um ato eminentemente político que encaminha mudanças não só no âmbito individual, como também no coletivo. De acordo com Bulhões e Arantes (2015, p. 261)

a possibilidade de escolha de uma posição do jovem na luta de classes, considerando a tensão entre liberdade-necessidade, pressupõe o processo de compreender a realidade para além das aparências imediatas e das demandas pragmáticas, implicando a formação da relação com o real a partir da apropriação das produções humanas mais elaboradas.

Por isso que a escola se constitui como uma mediação no processo de constituição dos projetos profissionais dos jovens que tem o potencial de proporcionar um salto qualitativo no seu curso de desenvolvimento. Além disso, se ela é um ambiente de socialização, que favorece a coletividade, há maiores possibilidades de produção de crítica, pois nela “concretizam-se, ainda que parcialmente, as possibilidades de compreender as raízes históricas dessa legitimação e naturalização das relações fundantes da formação social do capitalismo” (FERRETTI, 2012, p. 61). Portanto, é necessário que o trabalho educativo na escola

se dirija às formas de produzir o desenvolvimento do indivíduo de maneira plena, tornando-se um instrumento para compreensão da realidade em suas múltiplas determinações (ABRANTES; BULHÕES, 2016), propiciando a produção de uma práxis consciente e transformadora, de resistência à alienação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto de trabalho flexível, garantias trabalhistas e estabilidade perdem espaço para a precarização e a destituição de direitos, colocando o trabalhador numa posição cada vez mais vulnerável: passa a ser exclusivamente dele a responsabilidade por conduzir sua trajetória profissional, cada vez mais segmentada, diversificada e incerta. Levando em consideração que essa condição é vivenciada de formas diferentes a depender da posição de classe, buscamos analisar por meio dessa pesquisa, as características dos projetos profissionais elaborados por jovens estudantes do Ensino Médio de escolas do maciço do Morro da Cruz, região geopoliticamente segregada embora situada no centro da cidade de Florianópolis, Santa Catarina.

Ao longo do estudo, constatamos que a maioria dos jovens organiza projetos profissionais de forma estruturada para conquistar o objetivo de se realizar profissionalmente, buscando melhorar suas condições objetivas de vida. Boa parte desses jovens já está inserido de forma precária no mercado de trabalho e inclui no projeto profissional o desejo de prosseguir os estudos (principalmente via formação de nível superior) e conquistar um emprego com melhores condições de trabalho.

Entendendo que o processo de construção dos projetos profissionais é individual e coletivo, pois expressa desejos e interesses pessoais que se constituem nas relações sociais estabelecidas, observamos que os projetos profissionais dos jovens moradores do MMC, dentro de um campo de possibilidades limitado pela condição de ser trabalhador, estudar em escolas com poucos recursos, ser de famílias com baixa renda/baixa escolaridade e dispor de poucos espaços de socialização para além da escola e do trabalho, evidenciam que os jovens se permitem a querer algo mais. Isso porque esses jovens organizam seus projetos com vistas à superação da condição familiar de origem, tanto em termos de escolaridade (pois boa parte dos progenitores dos jovens pesquisados não chegou a concluir o Ensino Médio), quanto em termos de colocação profissional: a maioria busca atuar nas áreas das ciências, enquanto seus pais atuam em atividades elementares, simples, mais vulneráveis ao desemprego.

Observamos que boa parte dos jovens participantes da pesquisa, dentro das possibilidades que possuem, buscam autodeterminar-se ante a realidade em que vivem, elaborando estratégias (algumas mais factíveis a curto prazo e outras mais a longo prazo) para alcançar os objetivos a que se propõem. A construção desses projetos profissionais é expressão de uma práxis criativa do ponto de vista individual, pois é transformadora da realidade singular em que vive. Entretanto, essa busca reitera o que lhes foi reservado enquanto classe social: a formação para uma área de atuação profissional dentro daquelas existentes em função da fragmentação de saberes e a conquista de um emprego que conceda remuneração suficiente para subsidiar a reprodução da força de trabalho e permita acesso ao consumo. Por isso, do ponto de vista geral, reiteram as relações capitalistas de exploração do trabalho e de manutenção da ordem burguesa.

Também pudemos identificar, tal como Silva (2013), que existem jovens que estruturam seus projetos em expectativas mais imaginárias que reais, pois delegam a responsabilidade das ações aos outros, sendo submetidos às determinações, apresentando atitudes descompromissadas com os estudos, colocando-se como expectantes de uma realidade desejada. A estes, as determinações de reprodução da condição social que vivem estão ainda mais claras, considerando que eles não têm buscado uma práxis criativa para construção de suas trajetórias profissionais.

Além disso, ainda nos deparamos com um grupo de jovens que não elabora projetos. Aprofundando a análise dos dados, percebemos que há uma relação entre o nível de organização do projeto profissional e a condição financeira e de formação familiar. Os jovens que não possuíam projetos estavam entre aqueles com condições familiares mais restritivas. Essa constatação nos levou a pensar que dispor de condições financeiras de subsistência retira o jovem na necessidade de submeter-se a ocupações altamente precarizadas em nome da manutenção de sua subsistência, fato que vai progressivamente aumentando o campo de possibilidades de escolha desse jovem que pode vivenciar outras experiências no seu tempo livre.

No contexto capitalista, o tempo de trabalho é compreendido apenas pela ótica da máxima exploração, negando o tempo potencialmente criativo que poderia ser utilizado para satisfação de necessidades humanas que

atualmente são repudiadas. Nas palavras de Marx “**Riqueza é tempo disponível**, e nada mais [...] Se a totalidade do trabalho de um país fosse suficiente apenas para produzir o sustento da totalidade da população, não poderia haver trabalho excedente e, por conseguinte, nada que pudesse **acumular como capital**” (grifo do autor, apud MESZÁROS, 2007, p. 159). Nesse sentido, torna-se extremamente necessário lutar concretamente pela diminuição da jornada de trabalho, eliminação do trabalho explorado e ampliação do tempo livre como estratégia de emancipação da classe trabalhadora, e que estas lutas extrapolem a mera modificação e melhoria das condições em que a exploração é vivida, mas que se direcione para abolição total da subordinação.

Essa condição de subordinação se expressa também nas motivações dos jovens que afirmam buscar por projetos profissionais que satisfaçam os gostos pessoais, que em boa parte das vezes remetem às experiências vivenciadas na infância. Ou seja, nos parece que os horizontes desses jovens não se expandem ao longo do tempo: nem a escola, nem a família, nem o trabalho, nem a sua comunidade são capazes de ampliar o seu campo de possibilidades que continua encurtado em função do acesso restrito aos bens culturais produzidos socialmente. E, além disso, fica evidente que as lógicas da autoresponsabilização e da meritocracia estão incutidas nos projetos dos jovens, que enxergam nas características pessoais os principais aspectos que podem facilitar ou dificultar o desenvolvimento dos projetos. Isso denota o amoldamento subjetivo dos jovens à ordem socialmente estabelecida, a ponto de todo momento remeterem a si toda responsabilidade pela conquista de seus objetivos, sem referir-se ao contexto como um aspecto que pode promover ou dificultar a caminhada. Essa acomodação do proletariado à lógica do capital, que à primeira vista pode ser compreendida como a negação da luta de classes é, na verdade, uma das formas de sua manifestação (IASI, 2007), em função da pressão da classe dominante por hegemonia.

Ao longo da pesquisa, constatamos que as ações empreendidas pela escola para promover o estreitamento dos vínculos dos jovens com os estudos e a elaboração dos projetos profissionais são assistemáticas e pouco estruturadas e ocorrem principalmente por meio de ações pontuais de alguns

professores. Não foram identificadas fortes referências da escola como fonte de influências positivas sobre a elaboração de projetos profissionais. Entre os jovens com condições mais restritas de acesso e pouco apoio familiar, a escola é reconhecida como um espaço para construção de um futuro melhor. Ou seja, eles reproduzem a ideia da escola como redentora, como meio para ascensão social e melhoria das condições de vida. Apesar disso, entre os jovens com um campo de possibilidades um pouco mais ampliado, há maior exigências em relação ao papel que a escola deveria exercer em suas vidas, reconhecendo que ela está esvaziada de conteúdo, configurando-se mais como uma instituição meramente certificadora. Apesar das perspectivas distintas, podemos perceber que os jovens têm uma grande expectativa de correspondência entre aquilo que é ensinado na escola e as exigências do mercado de trabalho, enaltecendo a dimensão utilitarista do ensino escolar.

Justamente por estar submetida à lógica do capital, a escola não proporciona esta correspondência, pois num contexto de acumulação flexível, ela se encarrega de conservar as relações de classe e fornecer qualificações desiguais a fim de atender a diferentes formas de contratação e padrões de produtividade e assim perpetuar os processos de extração de mais-valia que combinam as dimensões relativa e absoluta. Ou seja, a escola tem contribuído fortemente para promover a adaptação e parece não enriquecer significativamente o campo de possibilidades dos jovens para elaboração dos seus projetos profissionais. Enfim, a partir de tudo que foi considerado, percebemos que o futuro dos jovens da região do maciço do Morro da Cruz é tolhido pelas possibilidades concretas de que dispõem, que são determinadas por sua posição de classe e acesso restrito aos bens que poderiam agregar no seu desenvolvimento e que a escola tem contribuído muito mais para reiteração, naturalizando a lógica de submissão da classe trabalhadora como mantenedora da ordem burguesa.

Em contrapartida, é a própria escola que tem como potencial desenvolver o processo de consciência de classe, de compreensão para a superação da sua condição, considerando que no processo de formação, o jovem terá contato com o conhecimento historicamente produzido pela humanidade e que lhe possibilita transcender o conhecimento meramente empírico

do cotidiano. E no decorrer da pesquisa, entendemos que elaborar projetos com maior ou menor possibilidade de autodeterminação depende do grau de consciência que o sujeito tem sobre os determinantes de formação da sociedade em que vive e da própria constituição enquanto ser social, se alinhando ou se contrapondo à lógica de reprodução social. Entretanto, percebemos que estes jovens não avançam da constatação de sua condição de exploração e, no máximo, buscam pela melhoria das próprias condições de vida, não conquistando a verdadeira consciência de classe que transcende a “consciência da posição, mas a ‘missão’ que assume na luta política contra o capital na perspectiva de uma superação revolucionária da sociedade” (IASI, 2007, p. 111).

Considerando o princípio da contradição, o acirramento e a agudização da exploração e da precarização das condições de vida dos trabalhadores abre possibilidades para construção de lutas concretas para transformação. Tomemos como exemplo as ocupações das escolas pelos secundaristas em 2016⁵⁷, que se organizaram em contraposição à Proposta de Emenda à Constituição 241 (que congela as despesas do Governo Federal com benefícios sociais por até 20 anos⁵⁸) e vivenciaram experiências de auto-organização em nome de uma luta por uma educação de mais qualidade. Além disso, não devemos perder de vista a construção de uma escola que esteja voltada para os interesses dos trabalhadores e comprometida com a transformação das relações socialmente estabelecida (as iniciativas do Movimento Sem Terra são um exemplo).

Enfim, cabe aos jovens se engajarem nas lutas concretas pela qualidade de ensino, da formação de professores, de acesso à arte, ao lazer, à renda que permita que vivenciem plenamente sua juventude. Que possam contribuir para superação da dualidade educacional, da autoalienação e da exploração do trabalho e ter como horizonte uma nova organização social, fundamentada em relações de produção organizadas a partir dos produtores livremente associados (MESZÁROS, 2006; MESZÁROS, 2007). Assim, teremos as

⁵⁷ Foram mais de 1.100 escolas ocupadas em 22 Estados brasileiros e no Distrito Federal.

⁵⁸ Nominada também como PEC 55, promulgada no dia 15 de dezembro de 2016.

possibilidades reais de construção de projetos profissionais que realizem plenamente as potencialidades humanas e não apenas utilitários ao capital.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, A. A.; BULHÕES, L. Idade adulta e desenvolvimento psíquico na sociedade de classes: Juventude e trabalho. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (orgs.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados. 2016.

ALVES, G. A. P. **Trabalho e Subjetividade**: metabolismo social da reestruturação produtiva do capital (2008) 190f. Tese (Doutorado) UNESP - Marília, 2008. Disponível em: <https://incubadorasocialpuhrs.files.wordpress.com/2013/12/trabalho-e-subjetividade.pdf>. Acesso em 24 abr. 2016.

ALVES, G. A. P. **Trabalho e Subjetividade**: metabolismo social da reestruturação produtiva do capital (2008) 190f. Tese (Doutorado) UNESP - Marília, 2008. Disponível em: <https://incubadorasocialpuhrs.files.wordpress.com/2013/12/trabalho-e-subjetividade.pdf>. Acesso em 24 abr. 2016.

ALVES, M. Z. **Ser alguém na vida**. Condição juvenil e projetos de vida de jovens moradores de um município rural da microrregião de Governador Valadares-MG. 213 f. 2013. Tese [Doutorado em Educação] - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-9DTEVP/tese_maria_zenaide_vers_o_final.pdf?sequence=1. Acesso em: 10 jul. 2017.

ALVES, M. Z.; DAYRELL, J. Ser alguém na vida: um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. 02, p. 375-390, abr./jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n2/1517-9702-ep-41-2-0375.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2017.

ANTUNES, R. L. C. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 8. ed. São Paulo: Cortez: Ed. Unicamp, 2002.

ASSIS, C. F. **Estudo dos fatores que influenciam a evasão de alunos nos cursos superiores de tecnologia de uma instituição de ensino superior privada.** Pedro Leopoldo. 105 f. 2013. Dissertação [Mestrado em Administração] - Faculdade Pedro Leopoldo. Pedro Leopoldo – Minas Gerais, 2013. Disponível em: http://www.fpl.edu.br/2013/media/pdfs/mestrado/dissertacoes_2013/dissertacao_cristiano_ferreira_de_assis_2013.pdf. Acesso em: 07 set. 2017.

BARBOSA, L. **Igualdade e Meritocracia:** A ética do desempenho nas sociedades moderna. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

BENDASSOLLI, P. Recomposição da relação sujeito-trabalho nos modelos emergentes de carreira. **RAE**, São Paulo, n. 4, v. 49, pp. 387-400, out./dez. 2009. Disponível em: <Http://www.doaj.org/doaj?func=openurl&genre=article&issn=00347590&date=2009&volume=49&issue=4&spage=387>. Acesso em: 30 abr. 2017.

BOURDIEU, Pierre. O Capital Social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, M.A. & CATANI, A. (orgs.). **Escritos da Educação.** Petrópolis: Vozes: 65-69,1998.

BOUTINET, Jean-Pierre. **Antropologia do Projeto.** Porto Alegre, RS: Artmed, 5ª edição, 2002.

CAEIRÃO, I. S. **Jovens e escola: trajetórias, sentidos e significados:** um estudo em escolas públicas de Ensino Médio. 2008. 356 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/14848/000669975.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2016.

CASTRO, R. P. Escola e mercado: escola face à institucionalização do desemprego e da precariedade na sociedade colocada ao serviço da economia. **Revista Perspectiva**. v. 22, n.1. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10084/9309>. Acesso em 04 out. 2017.

CATÃO, M. F. M. **Projeto de Vida em construção**: na exclusão/inclusão social. João Pessoa: Editora Universitária. 2001.

CECCHETTI, E. **Diversidade cultural religiosa na cultura da escola**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CHAUÍ, M. **A ideologia da competência**. v. 3. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2014.

CHEPTULIN, A. **A dialética Materialista**: Categorias e Leis da Dialética. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982.

COAN, M.; SHIROMA, E. O. Educação para o empreendedorismo: forjando um jovem de novo tipo? In: SILVA, M. M.; EVANGELISTA, O.; QUARTIERO, E. M. (Org.). **Jovens, trabalho e educação**: a conexão subalterna de formação para o capital. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

COSTA, E. F. L. **Projetos de vida e escolha profissional**: dilemas dos estudantes do Ensino Médio. 58 f. 2016. Dissertação [Mestrado em Psicologia] - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2016. Disponível em: http://cascavel.ufsm.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=8270. Acesso em: 05 mai. 2017.

CUBA, R. S. **Significados e sentidos da escola para jovens estudantes das classes médias**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) -Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013. Disponível em:

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-17022014-125108/>>. Acesso em: 16 de jun, 2016.

DAMON, W. **O que o jovem quer da vida?** Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo: Summus, 2009.

DANTAS, J. S. **Espaços coletivos de esperança:** A experiência política e pedagógica da Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz em Florianópolis/SC. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em:

<https://mail.google.com/mail/u/1/#search/luciana/1577e11ccea24304?projector=1>. Acesso em: 01 out. 2016.

DELLAZZANA-ZANON, L. L.; FREITAS, B. L. Uma Revisão de Literatura sobre a Definição de Projeto de Vida na Adolescência. **Revista Interação em Psicologia**, v. 19, n. 2, p. 281-292, maio/ago. 2015. Disponível em:

<http://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/35218/29361>. Acesso em: 07 set. 2017.

EHRENBERG, A. **O Culto da Performance:** Da Aventura Empreendedora à Depressão Nervosa. Tradução: Pedro Fernando Bendassolli. São Paulo: Ideias & Letras, 2010.

FARIA, I. **Projetos de vida e juventude:** um diálogo entre a escola, o trabalho e o "mundo": (uma experiência de etnopesquisa no Vale do Iguape). 2006. Dissertação [Mestrado em Educação] – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2006. Disponível em:

<http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/handle/ri/11055>. Acesso em: 10 jul. 2017.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Dicionário Aurélio** – Século XXI [s.l.] Versão Eletrônica 3.0. 1999.

FERRETTI, C. J. A educação escolar face á sociabilidade capitalista. In: ALVES, G.; BATISTA, R. L.; MONTEIRO, A. (org.) **Trabalho e Sociabilidade**: Perspectivas do capitalismo Global. Bauru, São Paulo: Projeto Editorial Práxis. 2012.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Revista Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 5, p. 183-196, 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1415-65552001000500010>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

FONTES, V. **O Brasil e o Capital-imperialismo**: teoria e história. 2ª ed. EPSJV/Editora UFRJ: Rio de Janeiro, 2010.

FORACCHI, M. M. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo: Editora Nacional. 1977

GARCIA, D. M. F. **Juventude em tempo de incertezas**: enfrentando desafios na educação e no trabalho. 2002. 312 f. Tese (Doutorado) -Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000253736&fd=>>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2002.

GEREMIA, Hellen Cristine. **Discursos e contextos**: Escolha profissional de estudantes de cursos Técnicos do SENAI/SC. 264f. 2017. Dissertação [Mestrado em Psicologia] – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/180244/349124.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 dez. 2017.

GHINATO, P. Elementos Fundamentais do Sistema Toyota de Produção. In: ALMEIDA, A. T. de; SOUZA, F. M. C. **Produção e Competitividade: Aplicações e Inovações**. Recife: Editora UFPE, 2000.

GRAMSCI, A Socialismo e Cultura. In:_____. **Escritos políticos**. Vol. 1. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 2002.

HARVEY, D. **Espaços de Esperança**. São Paulo: Loyola, 2004.

HERNÁNDEZ, O. D. A. Investigación y desarrollo de proyectos de vida reflexivo-creativos. **Revista Cubana de Psicología**, Havana, v.16, n. 1. p.31-38. 1999. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0257-3221999000100004&script=sci_arttext>. Acesso em: 23 abr. 2017.

HURTADO, D. H. **Projetos de vida e projetos vitais: um estudo sobre projetos de jovens estudantes em condição de vulnerabilidade social da cidade de São Paulo**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05022013-104615/>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

HESSEL, Rosana. Perda do poder de compra do brasileiro aumenta anualmente. **Correio Braziliense**. Disponível em: http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/economia/2015/03/24/internas_economia,476702/perda-do-poder-de-compra-do-brasileiro-aumenta-anualmente.shtml. Acesso em 10 dez. 2017.

HOBSBAWN, E. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

IASI. M. L. O conceito e o “não-conceito” de classes em Marx. In: **Ensaio sobre consciência e emancipação**. São Paulo: Expressão Popular: 2007.

IBGE. **Censo Demográfico**, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 12 set. 2017.

IBGE. Cidades, 2017. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?lang=&coduf=42&search=santa-catarina>. Acesso em: 07 set. 2017.

IBGE. **Mobilidade Sócio-Ocupacional**. 2014. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98815.pdf>. Acesso em: 07 set. 2017.

IBGE. Pesquisa **Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: 2º trimestre abr-jul 2017. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?indicador=1&id_pesquisa=149. Acesso em 07 set. 2017.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais**: Análise das Condições de Vida da População Brasileira. 2016. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf>. Acesso em: 07 set. 2017.

IDEB. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**: 2015. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 07 set. 2017.

INEP. **Censo Escolar 2016**. Brasília, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2017/apresentacao_censo_escolar_da_educacao_basica_%202016.pdf. Acesso em 07 set. 2017.

JURCA-MARTINS, M. C. **Expectativas escolares e profissionais de adolescentes**: um estudo sobre relações de gênero e percepção de autoeficácia acadêmica. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011. Disponível em:

<[Http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-22102013-164124/](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-22102013-164124/)>. Acesso em: 16 jun. 2016.

KLEIN, A. M. **Projetos de vida e escola**: a percepção de estudantes do ensino médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10082011-141814/>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

KOBER, C. M. **Tempo de decidir**: produção da escolha profissional entre jovens do ensino médio. 2008. 331 f. Tese (Doutorado) -Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000438726>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: <http://educacao.uniso.br/pseletivo/docs/KUENZER.pdf>. Acesso em 07 set. 2017.

LACHTIM, S. A. F.; SOARES, C. B. Valores atribuídos ao trabalho e expectativa de futuro: como os jovens se posicionam? **Revista Trabalho, Educação e Saúde**. [online]. 2011, vol.9, n.2, pp.277-294. ISSN 1981-7746. <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462011000200007>. Acesso em: 02 set. 2017.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. Juventude, projetos de vida e Ensino Médio. **Educação e Sociedade** [online]. 2011, vol.32, n.117. Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-3302011000400010>. Acesso em: 06 out. 2016.

LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 07 set 2017.

LEMOS, A. H. da C.; DUBEUX, V. J. C.; PINTO, M. C. S.. Educação, empregabilidade e mobilidade social: convergências e divergências. **Cadernos EBAPE.**, v. 7, no 2, artigo 8, Rio de Janeiro, Jun. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512009000200012. Acesso em: 10 abr. 2017.

LEONTIEV, A. O homem e a cultura. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978. Disponível em: <http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/61/LEONTIEV%20O%20homem%20e%20a%20cultura.pdf>. Acesso em: 07 set. 2017.

MACHADO, N. J. **Educação: Projetos e Valores**. 2ª ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

MALVEZZI, S. Empregabilidade e carreira. In: **Cadernos de Psicologia Social e do Trabalho**. São Paulo: 1999, v. 2, n.1, pp. 55 -72. Disponível em: <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/cpst/v2/v2a10.pdf>. Acesso em: 25 maio 2016.

MARCELINO, M. Q. S.; CATÃO, M. F. F. M.; LIMA, C. M. P. L. Representações sociais do projeto de vida entre adolescentes no ensino médio. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**. 2009, vol.29, n.3, pp.544-557. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000300009&lang=pt. Acesso em: 07 set. 2017.

MARX, K. **Contribuição a crítica da economia política**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Livro I, v. 1. 13 ed. Rio de Janeiro: Nova Cultura, 1996.

MARX, K. Trabalho e superação positiva da auto-alienação humana. In: FERNANDES, F. (ORG.) **K. Marx F. Engles: História**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1989.

MELSERT, A. L. M. **A dimensão subjetiva da desigualdade social: um estudo de projetos de futuro de jovens ricos e pobres**. 194 f. 2013. Dissertação [Mestrado em Psicologia] - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/16069/1/Ana%20Luisa%20de%20Marsillac%20Melsert.pdf>. Acesso em: 07 set. 2017.

MESZÁROS, I. A educação para além do capital. In: _____. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MESZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MESZÁROS, I. Atualidade histórica da ofensiva socialista. In: _____. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MILIBAND, R. Análise de Classes. In: GIDDENS, A.; TURNER, J. **Teoria Social Hoje**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

MINAYO, M. C. de S.(org.). **Pesquisa Qualitativa em Saúde teoria, método e criatividade**. 17.ed. 3ª ed. São Paulo Petrópolis: Hucitec-Abrasco Vozes, 1994.

MONTAÑO, C.; DURIGUETTO, M. L. **Estado Classe e Movimento Social**. 3ª ed. Cortez: São Paulo, 2011.

NASCIMENTO, I. P. Projeto de vida de adolescentes do ensino médio: um estudo psicossocial sobre suas representações.

Imaginário, São Paulo, v. 12, n. 12, p. 55-80, jun.2006.

Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-666X2006000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 16 jun. 2016.

NETO, O. C. M. **Adolescência e juventude em vulnerabilidade - perspectivas de futuro, trabalho e escola**. 131 f. 2013.

Dissertação [Mestrado em Psicologia Social] – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2013. Disponível em:

https://bdtd.ufs.br/bitstream/tede/2346/1/OTHIN_CARDOSO_MELO_NETO.pdf. Acesso em: 07 set. 2017.

NOGARETI, E. M.. **Mapeamento e análise do uso do solo do maciço morro da cruz Florianópolis-SC**: prevenindo-se contra possíveis desastres naturais. Curso de Formação de Soldados.

Biblioteca CEBM/SC, Florianópolis, 2012. Disponível em:

<file:///C:/Users/adavi/Downloads/CFSD_2012_1_Nogareti.pdf>. Acesso em: 07 set. 2017.

NUNES, T. G. R. et al. Fatores de risco e proteção na escola: Reprovação e expectativas de futuro de jovens

paraenses. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. V. 18, N. 2, Maio/Agosto de 2014. pp 203-210. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n2/1413-8557-pee-18-02-0203.pdf>. Acesso em: 02 set. 2017.

OLIVEIRA, A. A. M. **Na terra da luz**: “o sol nasce para todos, mas a sombra é para poucos!” Projetos de vida e campos de possibilidades dos jovens das classes populares – Fortaleza – CE. 201 f. 2015. Dissertação [Mestrado em Sociologia]

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=18340. Acesso em: 10 jul. 2017.

OLIVEIRA, F. **A crítica a razão dualista**: o ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, I. C. V.; SALDANHA, A. A. W. Estudo comparativo sobre a perspectiva de futuro dos estudantes de escolas públicas e privadas. **Revista Paidéia** [online] 2010, vol.20, n.45, pp.47-55. Disponível Em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2010000100007>. Acesso em: 07 set. 2017.

PAIVA, C. F. L. **Os desafios e limites na construção do projeto profissional dos jovens que frequentam o ensino médio público e privado**. 2013. 126 f. dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/90219>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

PATI, Camila. Floripa, a Ilha do Silício, tem vagas e quer atrair mais gente. **Revista Você S/A**. 2017. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/carreira/florianopolis-vagas/>. Acesso em: 10 dez. 2017.

PRANDI, R. **Os favoritos degradados**: Ensino Superior e profissões de nível universitário no Brasil hoje. São Paulo: Edições Loyola, 1982.

PREFEITURA Municipal de Florianópolis. **Projeto Maciço do Morro da Cruz**: Dados sobre o projeto. Secretaria Municipal de Infra Estrutura. 2017. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/infraestrutura/index.php?cms=projeto+macico+do+morro+da+cruz&menu=9>. Acesso em: 07 set. 2017.

QUEIROZ, S. G. **Jovens do Campo Baiano**: o lugar da escolarização e do trabalho nas trajetórias e projetos de futuro. 110 f. 2011. Dissertação [Mestrado em Educação] – Universidade Federal do Sergipe, São Cristóvão, 2011. Disponível em: https://bdtd.ufs.br/bitstream/tede/1784/1/SICLEIDE_GONCALVES_QUEIROZ.pdf. Acesso em: 02 set. 2017.

RAITZ, T. R.; PETERS, L. C. F.. Novos desafios dos jovens na atualidade: trabalho, educação e família. **Psicologia e Sociedade**, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 408-416, Dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822008000300011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 jun. 2016.

RAMOS, N. M. **Planejamento de carreira e currículo**: estudo sobre a visão de alunos do curso de Administração frente à

gestão do ILES/ULBRA Itumbiara em relação à carreira proteana. 2007. 178 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007. Disponível em: www.bdtd.ufu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1080. Acessado em: 12 abr. 2017.

RIBEIRO, M. A. **Carreiras**: Novo Olhar Socioconstrucionista para um Mundo Flexibilizado. São Paulo: Jorua. 2014.

RIBEIRO, M. A. **Demandas de Orientação Profissional**: um estudo exploratório em escolas públicas. Revista Brasileira de Orientação Profissional. V. 4, n.1, pp. 141-151, 2003. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902003000100012. Acesso em: 03 jan. 2017.

RIBEIRO, Marcelo Afonso. A Influência Psicossocial da Família e da Escola no Projeto de Vida no Trabalho dos Jovens. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, Disponível em: http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/volume5_n1/ribeiro.pdf;"http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/volume5_n1/ribeiro.pdf. Acesso em: 04 out. 2016.

RUMMERT, S. M.; ALGEBAILLE, E.; VENTURA, J. Educação e Formação Humana no cenário da integração subalterna no capital imperialismo. IN: SILVA, M. M; QUITEIRO, E. M.; EVANGELISTA, O. (org.) **Jovens, Trabalho e Educação**: a conexão subalterna de formação para o capital. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

SANTOS, L. F. **A construção de aspirações e expectativas escolares e profissionais em uma escola pública de ensino médio de Belo Horizonte**: uma análise sociológica sobre a experiência escolar. 2015. 145 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/184>

3/BUBD9XCKAD/disserta__o.pdf?sequence=1>. Acesso em: 16 jun. 2016.

SANTOS, R. M. N. G. S. **O papel dos indivíduos e das organizações na gestão e desenvolvimento da carreira**: Um estudo de caso. 2008. Dissertação (Mestrado Integrado em Psicologia) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2008. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/696>>. Acessado em: 10 jan. 2017.

SAWAIA, B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social** (pp. 97-118). Petrópolis, RJ: Vozes. 1999.

SEBRAE. **Global Entrepreneurship Monitor Empreendedorismo no Brasil**: 2016. Curitiba: IBQP, 2017. Disponível em: [http://www.bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHR_ONUS/bds/bds.nsf/941a51dd04d5e55430088db11a262802/\\$File/7592.pdf](http://www.bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHR_ONUS/bds/bds.nsf/941a51dd04d5e55430088db11a262802/$File/7592.pdf). Acesso em: 07 set. 2017.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SILVA, F. F. **Construção de projetos profissionais e redução da vulnerabilidade social**: subsídios para políticas públicas de orientação profissional no ensino médio. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-06052010-120018/>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

SILVA, L. O. **Os sentidos da escola na atualidade**: narrativas de docentes e de estudantes da rede municipal de ensino de Porto Alegre. 2012. 317 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/63137/000869803.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

SILVA, M. M. da. **Inserção profissional e condição social: trajetórias de jovens graduados no mercado de trabalho.** Tese [Doutorado em Educação] – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/dspace/handle/123456789/1203>. Acesso em: 03 abr. 2017.

SILVA, M. M.. Entre “plano b” e “saídas de emergência”: percursos e expectativas profissionais de jovens trabalhadores/as. In: **Revista Trabalho Necessário**, v. 13, n. 21. Rio de Janeiro: UFF, maio/ago. 2015. Disponível em: http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_21/6_Artigo.pdf >. Acesso em: 29 maio 2016.

SOARES; Dulce Helena Penna. **A escolha profissional: do jovem ao adulto.** 2. ed. São Paulo: Summus, 2002.

SOBROSA, G. M. R. **O que jovens em contexto de vulnerabilidade sócio-econômica de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul pensam sobre trabalho e futuro educacional e profissional.** 2012. 94 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012. Disponível em: http://cascavel.ufsm.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4577>. Acesso em: 16 jun. 2016.

SOUZA, D. C. C.; VAZQUEZ, D. A. Expectativas de jovens do ensino médio público em relação ao estudo e ao trabalho. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 409-426, jun. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-7022015000200409&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 jun. 2016.

SPÓSITO, M. P. **Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas.** São Paulo: Ação Educativa, 2003. Disponível em: http://www.bdae.org.br:8080/bitstream/123456789/2345/1/Jovens_Brasil.pdf. Acesso em: 07 set. 2017.

TEIXEIRA, E. J. Juventude pobre, participação e redes de sociabilidade na construção do projeto de vida. Rio de Janeiro. 140 f. 2005. Dissertação [Mestrado em Psicologia] - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp024196.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2017.

TOMACHSKI P. A, Albrecht, KRAWULSKI, E. 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 (2011). Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/25704>. Acesso em: 07 set. 2017.

TRADING Economics. **Taxa de desemprego**: lista de países. 2016. Disponível em: <<http://pt.tradingeconomics.com/country-list/unemployment-rate>>. Acesso em 24 abr. 2016.

TRINDADE, M. P. **Representações sociais de jovens da Ilha de Cotijuba**– Belém (PA) sobre o ensino médio e as relações com seus projetos de vida. 179f. 211. Dissertação [Mestrado em Educação] Universidade Federal do Pará. Belém, 2011. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/2908/1/Dissertacao_RepresentacoesSociaisJovens.pdf. Acesso em: 10 jul. 2017.

VALORE, L. A.; VIARO, R. V.. Profissão e sociedade no projeto de vida de adolescentes em orientação profissional. **Revista brasileira de orientação profissional**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 57-70, dez.2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-3902007000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 jun. 2016.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Cultural, 2007.

VELHO, G. **Projeto e Metamorfose**: Antropologia das Sociedades Complexas. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Zahar. 2003.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, L. S. História del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. Obras Escogidas **Tomo III.**1931. Disponível em:
<http://www.papelesdesociedad.info/IMG/pdf/vygotsky-obras-escogidas-tomo-3.pdf>. Acesso em: 06 out. 2016.

WELLEN, H. K A. M..**Sonhos interditados?:** a carreira escolar dos alunos do ensino médio público de São Paulo. 2011. Tese (Doutorado em Educação) -Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17102011-104621/>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

XIKOTA, J. L. **Planejamento de Carreira: um estudo com egressos de cursos de Administração.** Florianópolis, 2004. 93 f. Dissertação [Mestrado em Psicologia] – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, 2004. Disponível em:
http://aspro02.npd.ufsc.br/arquivos/220000/221300/18_221317.htm?codBib=. Acess oem: 03 abr. 2017.

YOUNG, R. A. ; VALACH, L. La notion de projet en psychologie de l' orientation. **L' orientation scolaire et professionnelle**, 35/4 | 2006, 495-509. Disponível em:
<https://osp.revues.org/1168#citedby>. Acesso em: 03 jan. 2017.

ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

CARTA DE APRESENTAÇÃO

À Direção da Escola de Educação Básica xxx

Por meio desta apresentamos a acadêmica **Camila Felipe Tonn**, mestranda do Programa de Pós Graduação de Educação, devidamente matriculada nesta Instituição de ensino, que está realizando a pesquisa intitulada “**PROJETOS PROFISSIONAIS DE JOVENS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS PÚBLICAS DA REGIÃO DO MACIÇO DO MORRO DA CRUZ**”.

Na oportunidade, solicitamos autorização para que realize a pesquisa coleta de dados por meio de entrevista alunos que frequentam o 3º ano do Ensino Médio. Queremos informar que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade das pessoas participantes.

Uma das metas para a realização deste estudo é o comprometimento do pesquisador (a) em possibilitar, aos participantes, um retorno dos resultados da pesquisa. Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelo participante. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento deste (a) futuro (a) profissional e da pesquisa científica em nossa região. Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com Prof.^a Dr.^a Luciana Pedrosa Marcassa no telefone (48) 3721 2806, email: luciana.marcassa@ufsc.br.

Atenciosamente,

.....
PROF. DR. LUCIANA PEDROSA MARCASSA

Coordenadora do Núcleo de Transformações do Mundo do Trabalho

Florianópolis,/...../.....

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) senhor(a), o(a) menor, pelo qual o(a) é responsável, está sendo convidado(a) a participar voluntariamente da pesquisa de mestrado: “Mediações da escola para elaboração dos projetos profissionais de jovens estudantes do Ensino Médio em escolas públicas”, realizada pela mestranda Camila Felipe Tonn sob orientação da Prof.^a Dr.^a Luciana Pedrosa Marcassa do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. O objetivo da pesquisa é analisar as mediações constituídas na escola que mobilizam a elaboração dos projetos profissionais de jovens de escolas públicas de Florianópolis. Pretende-se identificar quais são os projetos profissionais dos jovens que estão finalizando o Ensino Médio e quais são as contribuições que a escola tem dado para elaboração desses projetos.

Para obter as informações necessárias para esse estudo, serão realizadas entrevistas com jovens estudantes do 3º ano do Ensino Médio, estudantes de escolas públicas do município de Florianópolis. As entrevistas terão duração de aproximadamente 30 minutos e serão agendadas no melhor horário para os participantes, de modo a não atrapalhar suas atividades. Essas entrevistas serão gravadas e transcritas integralmente para avaliação de conteúdo, sendo garantido o sigilo e a privacidade da identidade dos participantes.

Asseguramos que o nome dos entrevistados e das escolas não serão publicados. As gravações estarão sob posse exclusivamente com as pesquisadoras envolvidas nessa pesquisa. Ademais, os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas e mostrarão apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar o nome, instituição ou qualquer informação relacionada à privacidade dos participantes.

A participação nessa pesquisa trará riscos mínimos, e possibilitará a reflexão sobre os projetos profissionais dos jovens entrevistados. Caso a participação na pesquisa cause algum desconforto, as pesquisadoras se colocam à disposição para fazer o contato com os serviços que sejam necessários para resolução do mesmo. Como se trata de uma investigação sobre projetos profissionais, é importante salientar a existência de um serviço público e gratuito oferecido na Universidade Federal de Santa Catarina, pelo Laboratório de Informação e Orientação Profissional, o qual poderá ser acionado caso exista necessidade.

O senhor(a) está sendo consultado(a) sobre a permissão para participação voluntária do(a) menor, pelo qual o(a) é responsável. Isso implica que em ele(a) conceder a entrevista e autorizar seu uso nesta pesquisa de mestrado. Esclarecemos que a participação é voluntária e que não haverá pagamento ou recompensa financeira aos participantes. No entanto, caso haja qualquer despesa decorrente de sua participação na pesquisa, haverá ressarcimento via depósito em conta corrente, mediante comprovação da mesma. É garantida ainda, a indenização em casos de danos, comprovadamente, decorrentes da sua participação na pesquisa, por meio de decisão judicial ou extrajudicial.

A devolução dos dados será realizada mediante a entrega do relatório final com os resultados por correio eletrônico do(a) menor, pelo qual o(a) é responsável. As pesquisadoras também se colocam à disposição para explicações pertinentes aos resultados apresentados ou esclarecimento de quaisquer dúvidas que possam surgir em qualquer tempo.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa. Considerando que todos os procedimentos da pesquisa foram esclarecidos e, tendo autorizado a participação do(a) menor, pelo qual o(a) é responsável, por favor, assine as duas vias de autorização que se encontra ao final deste termo. Uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você e outra com as pesquisadoras.

Cabe esclarecer que o(a) menor, pelo qual o(a) é responsável, tem plena liberdade de recusar-se a participar ou de retirar o seu consentimento em qualquer momento da pesquisa, sem ter que apresentar qualquer justificativa e sem qualquer penalidade. Ao decidir deixar de participar da pesquisa ele(a) não terá qualquer prejuízo no restante das atividades.

Em caso de dúvida, você pode procurar por Camila Felipe Tonn no telefone (48) 8838-0642, e-mail: camila.tonn@gmail.com, endereço: Rua Blumenau, 25, Bela Vista, Palhoça - SC e pela Prof.^a Dr.^a Luciana Pedrosa Marcassa no telefone (48) 3721 2806, email: luciana.marcassa@ufsc.br, no endereço profissional: Campus Reitor João David Ferreira Lima, s/n, Centro de Ciências da Educação – CED, sala 312 - Trindade, Florianópolis – SC.

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO:

Eu informo que entendi as informações prestadas neste Termo de Consentimento e que concordo em autorizar a participação do(a) menor, pelo qual o(a) sou responsável

_____ na pesquisa “Mediações da escola para elaboração dos projetos profissionais de jovens estudantes do Ensino Médio em escolas públicas”. Entendo que ele(a) está livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper a sua participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Florianópolis, ____ de _____ de 2016.

AUTORIZAÇÃO DO RESPONSÁVEL LEGAL:

Tipo de representação: _____

Documento de Identificação: _____

(nome do responsável)

(assinatura do responsável)

(nome da pesquisadora)

(assinatura da pesquisadora)

GRUPO FOCAL: Escola, trabalho e perspectivas de futuro.

1. No final de semana passado, foram realizadas, em todo Brasil, as provas do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. Vocês sabem o que é o ENEM e para que ele serve? Quem participou do ENEM? Com que objetivo realizaram o exame?
2. Vocês sabem que o ENEM é um dos meios de acesso à Universidade? Quem pretende fazer universidade? Já escolheram a profissão que desejam seguir? Qual a expectativa quanto à universidade?
3. Se não pretendem entrar para a universidade, o que desejam fazer após o Ensino Médio? (Trabalho, família, outro tipo de formação profissional).
4. Quem na família de vocês tem formação profissional superior? Vocês têm incentivo familiar para os estudos? (escola e universidade)
5. Quem, em seu meio, é uma referência para você em termos de sucesso profissional? Por quê?
6. Quem de vocês já trabalha? Trabalha em que e por quê? Quais os benefícios e dificuldades de ser estudante e trabalhador?
7. Em relação ao futuro próximo, pretende continuar trabalhando neste mesmo ramo ou espera mudar de emprego? O que gostaria de fazer em termos de trabalho?
8. Quais os problemas que os jovens enfrentam no mercado de trabalho? (Demanda de mercado, desenvolvimento econômico, oferta e procura, formação, experiência, qualificação, preconceito).
9. Vocês acham que a Escola onde estão cursando o Ensino Médio prepara bem para o trabalho? E para o vestibular e a universidade? Por quê?

10. O que é importante aprender na escola (habilidades e competências) para alcançar sucesso profissional e na vida? (Contrapor visão pessoal com visão de mercado).

11. Quais os principais problemas da escola?

12. O que precisa ser feito para esta escola mudar? Ou ela não precisa mudar?

QUESTIONÁRIO

Escola _____ Turma _____ Turno _____

Caro(a) Estudante:

Este questionário que você tem em mãos é parte de uma pesquisa que está sendo desenvolvida pelo Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho da UFSC. O objetivo da pesquisa é conhecer a relação que os jovens estabelecem com a escola. Se você aceitar respondê-lo, saiba que sua colaboração será importante para o conhecimento da juventude Florianopolitana. Você não será identificado(a) e não será divulgado o nome de nenhum(a) estudante que responder a este questionário. Muito Obrigado(a)!

Dados gerais

1. Idade

- menos de 15 anos 15 anos 16 anos
 17 anos 18 anos 19 anos 20 a 25 anos
 25 a 30 anos mais de 30 anos

2. Sexo: feminino masculino

3. Como você se define?

- branco negro indígena
 mulato asiático
 outro. Qual? _____
 não sei

4. Há quanto tempo você mora em Florianópolis?

- desde que nasceu
 menos de 1 ano
 de 1 a 5 anos
 de 5 a 10 anos
 mais de 10 anos
 não moro em Florianópolis

Comunidade _____

Bairro de Moradia Atual _____

5. Meio de locomoção para chegar à escola

- moto
- bicicleta
- ônibus
- carro
- caminhando
- outro. Qual? _____

Quanto tempo você leva para chegar à escola? _____

6. Cidade e Estado onde nasceu _____

7. Com quem você mora?

- com meus pais
- com outros familiares
- com meus filhos
- com esposa/o, namorada/o
- sozinho
- com amigos
- Outro. Qual? _____

8. Você já morou no campo / meio rural?

- sim não

Se sim, com que idade saiu de lá? _____

9. Qual a escolaridade de seus pais ou responsáveis? [marcar somente o nível mais alto]

Pai (outro _____) Mãe (outra _____)

- alfabetizado alfabetizado
- não alfabetizado não alfabetizado
- Ensino Fund. incompleto Ensino Fund. incompleto
- Ensino Fund. completo Ensino Fund. completo
- Ensino Médio incompleto Ensino Médio incompleto
- Ensino Médio completo Ensino Médio completo
- Ensino Superior incompleto Ensino Superior incompleto
- Ensino Superior completo Ensino Superior completo
- Pós-graduação Pós-graduação
- Não sei Não sei

10. Renda familiar: soma de todos os rendimentos da família

- Até 1 salário mínimo (Até R\$ 724,00)

- De 1 a 2 salários mínimos (De R\$ 724,00 a R\$ 1.448,00)
- De 2 a 4 salários mínimos (De R\$ 1.448,00 a R\$ 2.896,00)
- De 4 a 6 salários mínimos (De R\$ 2.896,00 a R\$ 4.344,00)
- Mais de 6 salários mínimos (Mais de R\$ 4.344,00)
- Mais de 10 salários mínimos (Mais de R\$ 7.240,00)
- Não tem renda fixa
- não sei

11. Sua família participa de algum Programa Social do Governo ou recebe algum tipo de bolsa?

- Bolsa Família
- PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
- Jovem Aprendiz
- outro. Qual? _____
- não recebe
- não sei

12. Em que seus pais ou responsáveis trabalham hoje?

- Pai (Outro _____) Mãe (Outra _____)
- empregado _____ () empregada _____
 - autônomo _____ () autônoma _____
 - doméstico não remunerado () doméstico não remunerado
 - está desempregado () está desempregada
 - outro. Qual? _____ () outro. Qual? _____
 - não sei () não sei

13. Assinale quem em sua casa tem carteira assinada?

- você () pai/ padrasto () mãe/ madrasta
- irmão/ irmã () ninguém () outro. Quem? ____

14. Com que idade você começou a trabalhar?

- antes dos 10 anos
- 10 a 12 anos
- 12 a 14 anos
- 14 a 16 anos
- após os 16 anos
- nunca trabalhei

- 2 a 3
- 3 a 5
- mais que 5

20. Qual a razão da mudança de escola?

- mudança de bairro ou cidade
- trabalho
- procura por uma escola melhor
- reprovação
- brigas na escola
- a escola onde eu estudava fechou
- não tinha vagas na escola do meu bairro
- a escola onde eu estudava não ofertava Ensino Médio
- outra situação. Qual? _____
- sempre estudei nesta escola

Sessão II – Motivos que afastam o jovem da escola

21. O que dificulta seus estudos dentro da escola?

- a forma como os professores ensinam
- a relação com os professores
- a relação com os colegas e a turma
- a relação com a direção da escola
- a estrutura, os materiais e recursos da escola
- o ambiente escolar (barulho, indisciplina, brigas)
- dificuldades de aprendizagem (concentração, memorização, entendimento)
- Outro motivo. Qual? _____
- não tenho dificuldades

22. Das atividades vividas fora da escola, o que mais atrapalha seus estudos?

- o trabalho
- cuidar dos meus irmãos menores
- as atividades domésticas
- outros projetos de formação profissional
- participar de movimentos sociais e/ou culturais
- internet / televisão / vídeo-game
- praticar esporte regularmente
- passar muito tempo com os amigos
- atividades de outra natureza. Quais? _____

23. Em sua opinião, quais os principais problemas da escola?

- presença de comportamentos agressivos e/ou violentos na escola
- existência de discriminação e/ou preconceito na escola
- presença de álcool e drogas dentro da escola
- indisciplina em sala de aula
- falta constante de professores
- desmotivação dos professores ou dificuldade de ensinar
- baixa exigência dos professores em relação aos alunos
- ausência de diálogo com a direção da escola
- propostas de ensino distantes da realidade do jovem
- estrutura precária da escola
- falta de investimentos do governo
- falta de interesse dos alunos pela escola
- outros problemas. Quais? _____

24. Por que você acha que os jovens desistem da escola?

- desânimo e desmotivação para os estudos
 - não possuem condições financeiras para frequentar a escola mesmo sendo pública
 - porque a escola não serve para nada
 - não possuem apoio da família
 - precisam trabalhar
 - se envolvem com álcool e/ou drogas
 - há outras atividades mais interessantes fora da escola.
- Quais? _____
- outros motivos. Quais? _____

Sessão III – Motivos que fortalecem a relação do jovem com a escola

25. Porque você estuda nesta Escola?

- porque é mais perto da minha casa
- porque é mais perto do meu trabalho
- por influência da família
- por influência dos amigos e colegas
- porque esta escola é bem conceituada e isto ajuda a conseguir emprego
- porque esta é uma boa escola
- porque prepara para o vestibular / ENEM

- porque oferece curso técnico / profissionalizante
- outro motivo. Qual? _____

26. Porque você vem à escola?

- para adquirir conhecimentos
- por causa dos professores
- por causa dos amigos que tenho na escola
- por causa dos projetos que a escola oferece
- porque na escola me sinto valorizado
- por causa da merenda
- porque sou líder do meu grupo, comando minha galera
- porque na escola aprendo a ser uma pessoa melhor
- porque desejo melhorar meu futuro e de minha família
- por diversão
- por obrigação
- para ocupar meu tempo
- para não ter que trabalhar ou ajudar em casa
- outro motivo. Qual? _____

27. Qual o aspecto mais positivo de sua escola?

- professores
- direção
- estudantes
- estrutura física (salas de aula, laboratórios, quadras, biblioteca)
- espaços de convivência
- materiais didáticos (livros, jogos, multimídia, etc)
- os conteúdos das disciplinas
- projetos complementares / oficinas
- outros aspectos. Quais? _____

28. O que você gostaria de mudar em sua escola?

- professores
- direção
- meus colegas
- estrutura física (salas de aula, laboratórios, quadras, biblioteca)
- espaços de convivência
- materiais didáticos (livros, jogos, multimídia, etc)
- os conteúdos das disciplinas
- projetos complementares / oficinas

outros aspectos. Quais? _____

Sessão IV: Relação com o trabalho e o futuro profissional

29a. Após concluir o Ensino Fundamental você pretende:

- fazer um curso técnico profissionalizante
- fazer um curso técnico profissionalizante e arrumar um emprego
- fazer o Ensino Médio
- fazer o Ensino Médio e arrumar um emprego
- trabalhar e parar de estudar
- casar e cuidar da casa
- fazer um curso supletivo ou EJA
- não pretendo concluir o Ensino Fundamental
- não sei
- outra situação. Qual? _____

29b. Após concluir o Ensino Médio você pretende:

- fazer um curso técnico profissionalizante
- fazer um curso técnico profissionalizante e arrumar um emprego
- estudar para o vestibular / ENEM
- fazer uma faculdade e apenas estudar
- fazer uma faculdade e trabalhar
- trabalhar e parar de estudar
- casar e cuidar da casa
- não pretendo concluir o Ensino Médio
- não sei
- outra situação. Qual? _____

30. Você tem um projeto profissional?

- qualquer um porque dependerá das oportunidades
- fazer um concurso público
- um projeto profissional que me permita ser um trabalhador autônomo / empreendedor
- um projeto em que minha família já trabalha. Qual? _____
- um projeto que me realize profissionalmente
- ganhar muito dinheiro, não importa como

- outro projeto. Qual? _____
- não tenho nenhum projeto profissional no momento

31. Você já escolheu a profissão que deseja exercer?

- Sim. Qual? _____
- qualquer profissão que pague ao menos um bom salário
- não sei

Sessão V: Realização pessoal e social

32. Com quem você se sente melhor e mais feliz:

- com a família
- com os colegas da escola
- com os colegas do trabalho
- com meus professores
- com meus amigos
- com o (a) namorado (a)
- sozinho
- com os contatos da internet
- outro: _____

33. Onde você se sente melhor e mais feliz?

- no trabalho
- em casa
- na escola
- na comunidade
- no movimento social
- na ONG
- na internet
- na igreja / terreiro / templo
- nas festas e baladas
- em nenhum lugar
- outro lugar. Qual? _____

34. O que você mais faz quando não está na escola?

- trabalho
- passo o tempo com meus amigos
- ajudo em casa
- estudo
- assisto televisão
- navego na internet

- pratico esporte
- participo de projetos / oficinas / ONGs
- participo de movimentos sociais
- participo de movimentos culturais
- participo de partido político
- faço cursos profissionalizantes
- não faço nada
- outras atividades. Quais? _____

35. Você participa de algum grupo?

- grupo de jovens
- associação de moradores
- associação de mulheres
- igreja
- cooperativa
- partido político
- associação de futebol
- associação de escola de samba
- ONGs
- movimento social
- movimento cultural
- outro grupo. Qual? _____
- nenhum

36. Qual sua expectativa em relação ao futuro da sociedade:

- haverá mudanças para melhor
- só vai piorar daqui para frente
- ficará como está
- não sei
- outra expectativa. Qual? _____

Você gostaria de fazer algum comentário?

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. - Nome, idade, local de nascimento, onde e com quem mora.
 2. - Conte um pouco sobre a sua infância e adolescência.
 3. - Você trabalha?
 4. - Qual é a profissão dos seus pais?
 5. - Você já escolheu com o que pretende trabalhar?
 6. - O que te fez escolher essa profissão/atividade?
 7. - O que você considera que terá que fazer para alcançar esse objetivo?
 8. - O que você considera que é importante na escola para a escolha do seu projeto profissional?
 9. - O que é mais importante na escola para você?
 10. - Existe uma pessoa na escola que você admira? Ela influencia na escolha do seu projeto profissional?
 11. - De tudo que você aprendeu ao longo da vida, o que é mais importante para você?
 12. - Do seu ponto de vista, o que é fundamental que a escola proporcione?
 13. - Como é sua relação com os colegas, com os professores e com a direção da escola?
 14. - O que você acha que poderia melhorar na escola?
-